



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



KATY MAIANE CARNEIRO

**UM OLHAR ACERCA DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS SOB UMA
PERSPECTIVA DA ESCRITA DE SI DE ALUNOS DO SÉTIMO ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL II: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Salvador
2023

KATY MAIANE CARNEIRO

**UM OLHAR ACERCA DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS SOB UMA
PERSPECTIVA DA ESCRITA DE SI DE ALUNOS DO SÉTIMO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Memorial de formação acadêmica a ser apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.(a.) Dr.(a.) Raquel Nery

Salvador
2023

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

CARNEIRO, KATY MAIANE

UM OLHAR ACERCA DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS SOB UMA
PERSPECTIVA DA ESCRITA DE SI DE ALUNOS DO SÉTIMO ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL II: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO / KATY
MAIANE CARNEIRO. -- SALVADOR, 2023.

90 f. : il

Orientador: RAQUEL NERY GOMES LIMA.

Dissertação (Mestrado - MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS - PROFLETRAS) -- Universidade Federal da Bahia,
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2023.

1. IDENTIDADE. 2. ESCRITA DE SI. 3. AUTOBIOGRAFIA.
4. ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA. 5. LETRAMENTOS.
I. NERY GOMES LIMA, RAQUEL. II. Título.

KATY MAIANE CARNEIRO

**UM OLHAR ACERCA DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS SOB UMA
PERSPECTIVA DA ESCRITA DE SI DE ALUNOS DO SÉTIMO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL II: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Salvador, 25 de abril de 2023

BANCA EXAMINADORA:

Raquel Nery Gomes Lima - Orientadora _____
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Fátima Aparecida de Souza _____
Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Universidade Federal da Bahia

Adriana Franco de Queiroz _____
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Adriana Dalla Vecchia _____
Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá
Universidade Federal de Sergipe

Dedico este trabalho a todo o curso do PROFLETRAS da Universidade Federal da Bahia, corpo docente e discente, a quem fico honrada por ter feito parte.

Aos meus pais que sempre me apoiaram e torceram pelo meu crescimento pessoal e profissional e que me deram as bases para me tornar a pessoa que sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Esse momento de agradecimento possui muito significado para mim pois sozinha eu não teria chegado até aqui ou nem mesmo teria começado.

Inicialmente agradeço ao nosso Deus criador por ter me dotado de muita força, garra e coragem para enfrentar todo esse percurso. Foram momentos difíceis e de muita angústia e sem Ele eu não teria suportado.

Aos meus pais, Gilvane Maria Carneiro e Dário Lima Carneiro, pessoas que me ensinaram o caminho a ser trilhado com muito amor e dedicação.

Aos meus colegas do PROFLETRAS que sempre se mostraram presentes nos momentos mais complicados, em especial à minha amiga e também colega de curso, Hosana, por toda a parceria no decorrer da caminhada, sem deixar de falar que foi ela quem me motivou a participar das seleções do mestrado até passar e finalmente passamos e juntas.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Raquel Nery, por toda a dedicação desde o projeto e por ter me orientado de uma forma tão acolhedora que pôde me transmitir segurança frente ao trabalho desenvolvido.

Ao meu companheiro, Mailton, por todo amor e paciência nos momentos em que precisei priorizar os estudos e também pela preocupação em saber como está o meu desenvolvimento em relação ao curso.

“Educar verdadeiramente não é ensinar fatos novos ou enumerar fórmulas prontas, mas sim preparar a mente para pensar.”

(Albert Einstein)

RESUMO

O presente trabalho, de caráter memorialístico e bibliográfico, se desenvolve a partir de um questionamento: Como a escrita de si pode favorecer a construção do processo identitário considerando o contexto socioeconômico do aluno? Tem por objetivo, em linhas gerais, explorar e compreender as repercussões das condições socioeconômicas nos letramentos de estudantes do ensino fundamental a partir de práticas de escrita de si promotoras de subjetivação. Dessa forma, realizei um exercício memorialístico com duas funções, sendo essas o memorial, em que refleti sobre as minhas experiências de letramento desde a infância até a minha formação acadêmica e profissional. A outra foi a de realizar uma pesquisa bibliográfica que, por sua vez, dá um embasamento teórico e metodológico para o desenvolvimento de um projeto pedagógico inspirado em práticas de escrita de si. A autobiografia juntamente com o poema foram os gêneros escolhidos para, na proposta pedagógica aqui desenvolvida, provocar o/a estudante a explorar a escrita de si, como uma forma de, através das palavras, refletir e elaborar sua subjetividade e identidade. Diante disso, este trabalho visa expor uma proposta de atividade voltada a alunos/as do 7º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Altair da Costa Lima. No embasamento teórico desta pesquisa, comparecem autores como Street (2014), Kleiman (2005), Galvão (2003), Soares (2003), Foucault (1992), Artières (1998), Souza (2018), Hall (2014), Nogueira e Nogueira (2021), entre outros teóricos.

PALAVRAS-CHAVE:

Identidade. Escrita de si. Autobiografia. Ensino de Língua Portuguesa. Letramentos.

ABSTRACT

The present work, of a memorialistic and bibliographic nature, is developed from a question: How can self-writing favour the construction of the identity process considering the socioeconomic context of the student? It aims, in general terms, to explore and understand the repercussions of socioeconomic conditions on the literacy of elementary school students based on self-writing practices that promote subjectivation. In this way, I carried out a memorial exercise in which I reflected on my literacy experiences from childhood to my academic and professional training. I also carried out bibliographical research seeking a theoretical and methodological basis for the development of a pedagogical project inspired by self-writing practices. The autobiography together with the poem were the genres chosen to, in the pedagogical proposal developed here, provoke the student to explore the writing of himself as a way of, through words, reflecting and elaborating his/her subjectivity and identity. This work results, therefore, in a proposal for an activity aimed at students in the 7th year of Elementary School at Escola Municipal Professora Altair da Costa Lima. In the theoretical basis of this research, authors such as Street (2014), Kleiman (2005), Galvão (2003), Soares (2003), Foucault (1992), Artières (1998), Souza (2018), Hall (2014), Nogueira and Nogueira (2021), among other theorists.

KEYWORDS:

Identity. Self-writing. Autobiography. Portuguese Language Teaching. Literacies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem da fachada da escola	33
Figura 2 - Imagem dos alunos hasteando as bandeira	34
Figura 3 - Alunos em forma.	34

LISTA DE SIGLAS

CPM:	Colégio da Polícia Militar
COFIC:	Comitê de Fomento Industrial de Camaçari
EJA:	Educação de Jovens e Adultos
FBEI:	Fórum Baiano de Educação Infantil
IBGE:	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB:	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MIEIB:	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PIBID:	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROFLETRAS:	Programa de Mestrado Profissional em Letras
TICs:	Tecnologias da Comunicação e Informação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. MEMORIAL DE FORMAÇÃO: O MEU EU EM VÁRIAS VERTENTES	17
2.1 LETRAMENTOS DA INFÂNCIA	17
2.2 DO ENSINO MÉDIO À FORMAÇÃO ACADÊMICA	23
2.3 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	28
2.4 A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS	35
2.5 DA PRÁTICA DOCENTE AO CONTEXTO PANDÊMICO	37
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	40
3.1. LETRAMENTOS	41
3.2. MULTILETRAMENTOS	43
3.3. ESCRITA DE SI	45
3.4. A IDENTIDADE CULTURAL	49
3.4.1. Classe Social	51
4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	55
4.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	71
ANEXOS	75
APÊNDICES	

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, “Um olhar acerca dos processos identitários sob uma perspectiva da escrita de si de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II: proposta de intervenção”, foi desenvolvido em razão da minha prática educacional no contexto do PROFLETRAS - UFBA (Programa de Mestrado Profissional em Letras). Trata-se de uma reflexão referente aos processos identitários, dando enfoque à questão da classe social, visto que a partir da reflexão realizada, propus um trabalho a ser realizado em sala de aula com o objetivo de levar os estudantes a explorar o seu eu no mundo e refletir sobre a própria existência, uma vez que muitos estudantes não possuem oportunidades de expor questões relacionadas a esse assunto fora do ambiente escolar.

Fez-se necessário aliar a questão do processo identitário (HALL, 2014) com a escrita. Nossa compreensão é de que o aluno poderá expor, através de uma escrita subjetiva, aspectos de sua identidade, explorando assuntos relacionados ao fator socioeconômico. A intenção é trabalhar com gêneros textuais que promovam a expressão da subjetividade e que correspondam ao que chamamos “escrita de si” (FOUCAULT, 1992) visto que, dessa maneira, o participante poderá refletir e narrar situações que permeiam a sua identidade.

A escrita de si é capaz de fornecer ao sujeito escritor uma série de reflexões profundas que o levam a pensar em sua história de vida com um novo olhar, isso porque muitas vezes alguns acontecimentos pessoais os quais eram vistos sem muita importância, passam a conter um grande significado e acabam explicando diversas situações atuais. Essa escrita subjetiva pode promover reflexão acerca das suas experiências e, conseqüentemente, demonstrando de que maneira os aspectos das condições materiais objetivas de sua existência e seu cotidiano constituem sua subjetividade, sua forma de estar no mundo, sua relação com a cultura e, mais especificamente, com a leitura

Em minha prática pedagógica posso perceber que a leitura ainda é um grande desafio a ser trabalhado em sala de aula. Para haver alunos habilitados na modalidade escrita, se faz necessário que esses tenham a prática da leitura, porém, sabemos que muitos só fazem isso no ambiente escolar. Isso só prova a importância da escola na vida do aluno, uma vez que é através do professor que ele terá o contato com a prática da leitura e da escrita. Dessa forma, o professor assume um papel de suma importância perante a sociedade.

Nessa perspectiva, ao passo que o participante for construindo essa escrita, irá refletir sobre o seu contexto social e tentar entender o seu papel no meio em que vive. No tocante a esse assunto, vale frisar que comecei a ter essa percepção quanto à relação entre a leitura e a

escrita quando comecei a exercer a docência no decorrer do curso de Letras Vernáculas. Foi assim que, no ano de 2010, ainda no quarto semestre do curso de Letras Vernáculas, iniciei meu percurso enquanto professora de Língua Portuguesa. Minha primeira experiência em sala de aula se deu através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), logo em seguida passei a estagiar de forma remunerada em escolas estaduais. Após a conclusão da graduação comecei a lecionar em escolas privadas até ser admitida pelo concurso municipal da prefeitura de Dias d'Ávila.

Atualmente sou professora efetiva em turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental II da rede municipal de ensino de Dias d'Ávila, mais especificamente da Escola Municipal Professora Altair da Costa Lima, que desde 2018 é gerida sob duas direções: uma pedagógica e outra militar. Essa instituição localiza-se no centro da cidade e recebe uma variedade de alunos de bairros distintos. A classe social dos estudantes também varia muito, principalmente quando a escola passou a ter uma administração militar. Esses são alunos heterogêneos de origem diversa e conseqüentemente com identidades variadas em razão da escola em questão ter uma gestão também militar, interferindo na característica socioeconômica.

Ao considerar que essa escola tem um perfil militar e a partir daí recebe uma gama de alunos de classe social diversificada, nota-se uma junção da diversidade social, visto que em uma única turma, por exemplo, há indivíduos com histórias e experiências distintas. Dessa forma, com a interação desses estudantes, pode haver discussões pertinentes entre eles, uma vez que uma parte menos favorecida socialmente poderá não ter tido, por exemplo, oportunidades de acesso a um tipo de letramento ao passo que outros, com uma condição social diferente, pôde acessar. Sabe-se que em qualquer turma podemos encontrar essas características, visto que essa heterogeneidade e diversidade resultam de nossa condição humana, entretanto, antes dessa escola receber o vetor disciplinar, a sua clientela era diferente pois o que predominava eram os alunos pertencentes à classe baixa. Agora com a escola assumindo esse modelo disciplinar, muitas famílias oriundas de classes sociais distintas procuram-na com o objetivo de proporcionar uma melhor educação para os seus filhos, baseada na disciplina.

É muito significativa a experiência de trabalhar com um coletivo diversificado que possua vivências e identidades distintas que, ao serem compartilhadas com a turma, possam enriquecer a vida de cada um. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que ao trazer a classe social enquanto categoria de análise, faz-se necessário levantar uma discussão sobre os impactos que cada classe pode causar na vida do indivíduo. Bourdieu (*apud* NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2021) traz reflexões sobre esse assunto, discorrendo sobre a importância que cada classe social

dá à educação, por exemplo. O sociólogo trata, ainda, de outros modos de vida que são vivenciados de maneiras diferentes de acordo com cada tipo de condição social.

Observa-se a relevante importância em se trabalhar com as expressões identitárias dos estudantes através da categoria da classe social enquanto objeto de pesquisa na construção da escrita de si dos educandos pois, dessa forma, pretendo buscar identificar se essas constatações se aplicam às intuições de Bourdieu, principalmente quando ele fala sobre a herança familiar desigual e as suas implicações escolares.

A partir do compartilhamento de conhecimentos adquiridos com as turmas e de atividades interativas que envolvam principalmente a escrita, pode-se notar as dificuldades que os educandos ainda possuem. Desse modo, o professor de Língua Portuguesa deve mobilizar práticas a fim de tentar minimizar os problemas encontrados em sala de aula.

Sendo assim, este projeto indaga sobre como a escrita de si favorece a construção do processo identitário considerando o contexto socioeconômico do aluno. Além disso, ainda interroga sobre o modo como o ensino de Língua Portuguesa tem incorporado em suas práticas estratégias a fim de instigar o aluno ao hábito de escrever sobre si. Procura entender como inserir nas aulas de Língua Portuguesa práticas de escrita mais relacionadas aos processos de subjetivação dos alunos, buscando analisar suas vivências, inclusive, as condições materiais de existência. Pergunta, por fim, quais metodologias podem ser utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa a fim de conciliar a questão identitária dos alunos com gêneros textuais que se caracterizam como escrita de si. Vale ressaltar que esses questionamentos serão apenas reflexivos, visto que o projeto foi propositivo.

O projeto objetiva, em seu núcleo, explorar e compreender as repercussões das condições socioeconômicas nos letramentos de estudantes do ensino fundamental a partir de práticas de escrita de si promotoras de subjetivação. De maneira específica, visa refletir sobre a identidade dos discentes, tendo como base o contexto socioeconômico de cada um e a complexidade das vivências no/do contexto escolar; criar um ambiente de letramento a fim de sensibilizar os alunos sobre a escrita de si; identificar aspectos linguísticos e semânticos em práticas de escrita de textos autorais dos alunos que apontem para as questões identitárias e, por fim, entender através das atividades em sala de aula o desenvolvimento dos estudantes tendo em vista as condições socioeconômicas de cada um e a própria experiência de formação escolar.

O projeto *Um olhar acerca dos processos identitários sob uma perspectiva da escrita de si de alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II: proposta de intervenção* nasceu do meu interesse em analisar a escrita dos alunos tendo como base a escrita de si visando o contexto

social, bem como por perceber que nas aulas de Língua Portuguesa há a ausência de práticas pedagógicas que abordam a questão identitária do educando.

O ambiente escolar consiste em um local de suma importância a fim de promover discussões referentes à identidade do sujeito, visto que, provavelmente, o aluno não tenha outras oportunidades para discutir assuntos que envolvam o seu eu, e, a partir disso, passar a refletir sobre a sua existência.

Tendo em vista que o meu território de trabalho, a Escola Municipal Professora Altair da Costa Lima, é composto por um público diversificado de alunos, especialmente com relação à classe social, visto que esse consiste em uma instituição de gestão mista: cívica e militar, pode-se notar que essa característica é capaz de gerar discussões em sala de aula, fomentadas pelo professor, procurando direcionar o olhar dos estudantes para assuntos que visem à condição identitária, uma vez que os alunos poderão dialogar sobre suas vivências. Dessa forma, observa-se que a escola pode ser um território de aprendizado não somente de conteúdos padronizados, mas também de experiências múltiplas.

Este trabalho está fundamentado numa abordagem qualitativa, uma vez que esse tipo de pesquisa visa abordar questões de caráter subjetivo, atingindo motivações implícitas. Há dois procedimentos nesta pesquisa, sendo o primeiro de caráter bibliográfico, que consiste no desenvolvimento conceitual teórico dos assuntos explorados. O segundo procedimento faz parte do tratamento pedagógico, o qual se dá no trabalho com a sequência didática propositiva.

No que diz respeito à questão das repercussões da gestão cívico - militar, fez-se necessário um estudo de caso sobre as características sociais, econômicas, ideológicas e identitárias da turma em análise. Vale ressaltar que a escola onde a pesquisa se realizou não dispõe de dados referentes à classe social dos educandos, razão por que fez-se pertinente desenvolver uma observação e descrição mais aproximada e detalhada do processo de militarização da instituição, visto que constitui em uma unidade cívico-militar. Sobre o estudo de caso os autores Laville e Dionne (1999) observam que:

A vantagem mais marcante dessa estratégia de pesquisa repousa, é claro, na possibilidade de aprofundamento que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos. Ao longo da pesquisa, o pesquisador pode, pois, mostrar-se mais criativo, mais imaginativo; tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso, pois ele não mais está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível. (p.156)

Dessa forma, observa-se que o estudo de caso não foi usado neste trabalho para discutir sobre a exploração do domínio, mas para conhecer, descrever e compreender o meu contexto de trabalho, de onde emerge uma proposta pedagógica específica.

De acordo com a vivência com os meus alunos em sala de aula, proponho uma proposta de intervenção. Vale frisar que o projeto não prevê, em consonância com as normas que regem o PROFLETRAS, que se resulte em uma intervenção a fim de analisar os resultados. A turma escolhida como referência para o desenvolvimento da proposta foi o sétimo ano A do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Professora Altair da Costa Lima.

Este memorial está estruturado em quatro capítulos, incluindo a introdução. Neles estabeleço uma relação entre a minha história com o letramento, desde a infância até a formação acadêmica, as experiências profissionais, os conhecimentos concebidos através do PROFLETRAS e a proposta de intervenção a ser eventualmente realizada na Escola Municipal Professora Altair da Costa Lima.

No segundo capítulo, de caráter mais biográfico, trago minhas vivências na zona rural, já que até os cinco anos de idade eu passava a maior parte do tempo com os meus avós maternos. Apresento também a minha família (mãe, pai e irmã), abordando o esforço que os meus pais fizeram para me oferecer uma boa educação escolar. Menciono, ainda, as dificuldades que passei quando decidi, após a conclusão do Ensino Médio, aos 18 anos de idade, deixar os estudos e a minha cidade natal para ir à capital (Salvador) a fim de trabalhar no comércio. Neste capítulo discorro sobre todos os dissabores dessa escolha, bem como a forma pela qual eu decidi voltar para a minha cidade e aos estudos.

Ainda na segunda parte deste trabalho, falo sobre a minha trajetória acadêmica, dos motivos que me levaram a escolher o curso de licenciatura em Letras, como também, dos porquês da permanência em minha escolha profissional. Faço um breve relato dos meus territórios profissionais, enfatizando o meu atual local de vivência e trabalho: a cidade de Dias d'Ávila - Ba. Nesta parte abordo a minha escola onde seria (e eventualmente será) aplicada a proposta de intervenção, a comunidade em que ela se localiza, os meus alunos do sétimo ano, o contexto e a escolha da proposta. Como a Unidade de Ensino analisada é militarizada, fez-se necessário abordar a militarização das escolas em uma perspectiva geral e também específica, considerando o contexto do qual eu faço parte.

No terceiro capítulo, trago o embasamento teórico necessário para a temática deste trabalho. Começo fazendo uma abordagem sobre os letramentos, enfatizando os multiletramentos. Logo após, discorro sobre a escrita de si, a identidade cultural, focando nas

diferenças resultantes das condições materiais dos/as nossos estudantes, isto é, o que categorizamos como classes sociais.

E, por fim, no quarto capítulo, apresento a proposta de intervenção com a sequência didática pautada nas elaborações de Dolz e Schneuwly (2004), que defendem um procedimento didático como sendo uma sequência de módulos de ensino, estruturados conjuntamente a fim de aperfeiçoar uma determinada prática de linguagem. A proposta em si procura abordar a identidade do sujeito por meio de atividades diversas, explorando os gêneros textuais escolhidos. Dentro dessa grande esfera que é a identidade do sujeito, trago nesta sequência didática a questão socioeconômica, selecionando algumas práticas sociais e culturais dos estudantes.

Vale ressaltar a importância desse trabalho para mim, uma vez que, resgatar toda a memória de minha infância, período em que passei a participar das formas de letramento até a minha trajetória profissional, fez-me refletir sobre o imenso caminho que percorri até aqui. Esse foi um percurso desafiador que me fez progredir enquanto ser humano. A proposta pedagógica desta pesquisa também possui um valor muito grande diante da minha prática docente, pois com os estudos sobre a temática do trabalho, com as buscas pelas atividades relacionadas aos objetivos da sequência didática, pude enriquecer a minha bagagem docente que, antes desse memorial, estava com uma significativa lacuna que precisava ser preenchida por sugestões pertinentes à realidade de meus educandos.

2 MEMORIAL DE FORMAÇÃO: O MEU EU EM VÁRIAS VERTENTES

2.1 LETRAMENTOS DA INFÂNCIA

Meu nome é Katy Maiane Carneiro, tenho 33 anos de idade. Sou oriunda de uma família do interior e sem muitos recursos. Meu pai é lavrador e minha mãe, dona de casa e eles sempre se esforçaram para me oferecer a educação que não puderam ter. Sou natural de Riachão do Jacuípe – BA, há quatro anos moro em Dias d'Ávila – BA, cidade onde atuo como professora de Língua Portuguesa das turmas do sétimo ano do ensino fundamental II.

Desde o momento em que passei a me comunicar, ainda na primeira infância, dei início ao meu processo de letramento. É visível que o contato com práticas sociais diversas, como, a relação familiar, a religiosidade e a comunidade, trazem para a nossa vivência saberes extraescolares bastante significativos para o nosso processo de formação enquanto agente da sociedade.

Quando menciono meus letramentos dessa forma, considero as ideias de Angela B. Kleiman (2005) em sua obra “Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?”, quando afirma que o termo letramento vai além das práticas escolares, uma vez que a escrita está presente em vários ambientes sociais, como em comércios, na publicidade, campanhas etc. Lembro-me que sempre que ia ao comércio com a minha mãe, na infância, ela me orientava a ler os letreiros das lojas a fim de que eu aprendesse e me situasse com relação aos locais.

Brian Street (2014), por sua vez, em seu livro “Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação”, afirma que o modelo ideológico consiste na compreensão do letramento em termos de práticas concretas e sociais, ou seja, as práticas letradas são produto da cultura, da história e dos discursos. Nessa perspectiva, posso afirmar que o contato com as práticas sociais, mesmo antes do processo da escolarização, foi de suma importância para a minha formação pessoal.

Meus pais, embora sem muito estudo, sempre se empenharam em me oferecer uma boa educação escolar. Lembro-me muito de minha mãe relatando sobre a tristeza que ela tinha por não conseguir me ajudar nas tarefas escolares, visto que ela não pôde concluir os estudos, só completou o ensino fundamental I e isso só depois de casada e com as duas filhas, uma ainda criança e a outra (eu) adolescente.

Diante disso, tive a oportunidade de estudar em escolas particulares durante a educação infantil e o ensino fundamental I. A partir do ensino fundamental II estudei em escola pública, visto que a minha família não possuía recursos necessários para continuar financiando um ensino privado.

Infelizmente, não fui uma criança e adolescente muito dedicada aos estudos, ainda que tivesse o incentivo dos meus pais. Acredito que isso se deve à falta de exemplo em meu lar, pois, é sabido que esse é um dos principais incentivadores. Afirmando isso porque não tinha o costume de ver meus pais lendo, simplesmente orientavam-me a estudar, sempre daquela forma rígida que por muitas vezes desestimulam a criança.

Confesso, com uma profunda tristeza, que não tive essa cultura de ler, infelizmente, não sentia interesse pela leitura, sempre encarei o estudo como uma obrigação e não conseguia sentir o prazer pelas letras. Também nunca tive uma boa referência de modelo de professora, visto que muitas pessoas mencionam uma educadora que marcou a sua vida na infância. Eu só fui ter um exemplo de educador que fez diferença em minha vida na universidade.

Sobre essa questão da importância do exemplo familiar, Kleiman (2005) afirma que:

Além disso, se uma criança participa de eventos de letramento no lar – por exemplo, escuta as histórias que um irmão mais velho, pai ou avô lê para diverti-la e distraí-la -, essa criança já associa o livro ao lazer, àquilo que lhe é prazeroso e aconchegante. Mas isso não é universal. As lembranças dos jovens e adultos que fracassam na escola estão cheias de momentos de dor e desconforto relacionados aos seus primeiros contatos com a escrita. (p. 35)

Apesar de eu não ter sido uma criança e adolescente muito dedicada ao ambiente escolar, não quer dizer que fui fracassada, tinha muitas dificuldades, mas, me esforçava para passar em todas as matérias e não precisar fazer provas finais pois sempre tive receio da reação dos meus pais, uma vez que, não admitiam notas baixas. Também sempre procurei respeitar meus professores e colegas, mesmo porque fui educada para esse fim.

Devido às demandas de dona de casa e ao cansaço mental, minha mãe resolveu interromper o curso. O que ela queria era poder ter concluído a educação básica no tempo “adequado”, ou seja, na infância e adolescência, mas não pôde porque meu avô a obrigava a trabalhar na roça e não tinha tempo para estudar. Vale ressaltar que o irmão da minha mãe teve a oportunidade de ir para a zona urbana estudar.

Magalhães (1995) dialoga com o que foi mencionado no parágrafo anterior, sobre a questão de as mulheres serem obrigadas a permanecer em casa se ocupando com os serviços domésticos ou rurais, afirmando que:

Por outro lado, muitas mulheres foram vítimas do costume, ainda comum nas áreas rurais do Brasil, de enviar os filhos homens para estudar na capital do estado e manter as mulheres em casa, para ajudar nos trabalhos domésticos e na roça, até o aguardado momento do casamento [...]. Tais mulheres, sem acesso à leitura e à escrita, são duplamente vítimas numa sociedade androcêntrica e grafocêntrica. (1995, p. 203)

Seguindo esse raciocínio que conversa com o que relatei sobre a minha mãe, observa-se que uma grande quantidade de mulheres das gerações anteriores, eram vítimas dessa sociedade que tem a tendência em assumir o masculino como único modelo de representação coletiva, bem como centrada no mundo da escrita. Hoje, muitas mulheres têm outras possibilidades de escolha. Outras, nem tanto, pois há as trans, negras, indígenas, sem esquecer das mães-solo, que precisam conciliar o trabalho com a maternidade entre tantas outras responsabilidades.

Meus pais se esforçaram para me proporcionar uma educação escolar de qualidade, entretanto, sentia a falta do exemplo e não conseguia enxergar a leitura com prazer, estudar sempre foi muito sofrido para mim. Porém em nenhum momento eu culpo os meus pais por isso, pela falta desse exemplo, uma vez que, eles entendiam que estavam agindo da melhor forma.

Sobre essa problemática, Galvão (2003) questiona que:

A prática da leitura pode ser considerada algo que se transmite entre as gerações? É, em outras palavras, uma espécie de bem que se herda e que se lega? O gosto pela leitura é adquirido na família, com os pais e com as mães? É possível aprender a gostar de ler na escola ou em outras instâncias sociais, mesmo que não se tenha tido o hábito de ler em casa? As práticas de leitura estão relacionadas a determinantes como classe social, pertencimento de gênero, grau de escolaridade e nível de instrução e alfabetismo? [...] (2003, p.125)

A fala de Galvão (2003) leva a uma profunda reflexão sobre a leitura. Muitas pessoas adquirem o gosto de ler independentemente do letramento familiar, entretanto, acredito que o que ocorreu em minha infância, ou melhor, o que não ocorreu, essa falta do exemplo dentro de casa, contribuiu para o meu desinteresse pela leitura. Contudo, com o tempo, principalmente com a ajuda da universidade, passei a adquirir o gosto pela prática de ler.

Quando nasci meus pais moravam de aluguel e, sem experiência na época, tiveram muitas dificuldades em minha criação. Passei boa parte do tempo na zona rural com os meus avós maternos, só fui para a cidade quando estava na idade de ir para a escola, aos cinco anos.

A criança oriunda de uma condição socioeconômica superior adentra a instituição escolar entre os dois e três anos de idade, isso porque na sociedade brasileira a educação infantil é um privilégio de classe, mesmo sabendo que hoje ela faz parte da educação básica após um longo processo de mudança. Dessa forma, como a minha família não fazia e nem faz parte desse grupo social privilegiado, não participei da educação infantil escolar, mesmo porque passei essa fase da minha vida até os cinco anos de idade com os meus avós maternos.

Para contextualizar meu relato, importa observar que, no tocante à educação infantil, temos atualmente o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) que é formado por um total de 26 Fóruns Estaduais e um Fórum Distrital e defende as pautas nacionais e as específicas dos estados e municípios. O movimento social iniciou no ano de 1999, e desde então vem lutando por uma educação infantil pública, laica e de qualidade, o que o torna referência no debate e questões sobre o atendimento educacional para as crianças de 0 a 6 anos. Dentre os 26 Fóruns Estaduais, cabe aqui mencionar O Fórum Baiano de Educação Infantil (FBEI) que existe desde 1997 enquanto Comissão Interinstitucional de Educação Infantil da Bahia.

De acordo com o *site* do Ministério da Educação, os dados do censo escolar do ano de 2019 apontam que as matrículas na educação infantil aumentaram 12,6% nos últimos cinco anos. É visível que a rede municipal de ensino possui a maior parte das matrículas da educação infantil; logo em seguida vem a instituição privada que é composta por escolas particulares, comunitárias e filantrópicas conveniadas com o poder público.

Retomando o assunto sobre a convivência com os meus avós que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos, pude aprender algumas habilidades da cultura local, como praticar tarefas da zona rural: apartar o gado (ia sempre com a minha tia), alimentar os animais de criação, entre outras atividades específicas da vida do campo. Além dessas experiências rurais, posso citar, ainda, determinadas atividades associadas à leitura e escrita através de elementos portadores de textos as quais vivenciei com os meus avós, dessa forma, posso mencionar as leituras contidas no livro de orações, nas receitas de culinária da minha avó, como também nos manuais dos fertilizantes e das vacinas que o meu avô utilizava no cotidiano das tarefas rurais. Não posso deixar de falar sobre as histórias antigas contadas por eles quase todas as noites após o jantar. Sendo assim, posso afirmar que meus avós são sujeitos do letramento.

Com relação ao sujeito do letramento, Tfouni (2010) menciona que:

O sujeito do letramento, no entanto, não é necessariamente alfabetizado. Isso significa que nem sempre estão ao seu alcance certas práticas discursivas que se materializam em portadores do texto específicos (na modalidade escrita, portanto), cujo domínio é fundamental para a efetiva participação nas práticas sociais. (p. 86-87)

Fui alfabetizada aos seis anos de idade na escola Educandário Senhora Sant' Ana, uma instituição privada que se localizava no centro da cidade, pela professora Beatriz (carinhosamente chamada de "pró Bia", não recordo o seu nome completo). Lembro-me que as práticas utilizadas pela professora alfabetizadora eram bem tradicionais, tarefas soltas, descontextualizadas em que os alfabetizandos precisariam decodificar as letras.

Sobre o modelo da escolarização, Magda Soares (2003) afirma:

A palavra *escolarização* é um substantivo derivado do verbo *escolarizar*, que é um verbo transitivo direto, isto é, exige um complemento; este pode ser de duas naturezas: ou pode designar um ser animado – escolarizar alguém, escolarizar pessoas, ou pode designar um ser inanimado, uma "coisa", um conteúdo – escolarizar um conhecimento, uma prática social, um comportamento. (2003, p. 92 – 93)

Diante disso, cabe destacar que a instituição escolar perpassa em uma das modalidades para se adquirir a tecnologia da língua escrita. Entretanto, há um vínculo entre alfabetização e escolarização que é, por sua vez, criticado, uma vez que, como pondera Soares:

[...] vincular alfabetização a escolarização é ignorar que, como já comprovaram numerosas pesquisas (ver, por exemplo, Street, 1995b), também se aprende a ler e a escrever em instâncias não escolares – na comunidade, na família, no trabalho, na igreja. (2003, p. 94)

Desse modo, afirmo que só tive a experiência com a apropriação do sistema de escrita alfabética em instâncias escolares. Sobre a língua escrita, Kleiman (2005, p.06) menciona que: "E poderíamos ir multiplicando os locais em que ela aparece: na igreja, no parquinho, no

escritório... Porque a escrita, de fato, faz parte de praticamente todas as situações do cotidiano da maioria das pessoas”.

Em minha infância não tive muita interação com a sociedade, sempre me considerei muito fechada, sem muitos amigos e após o nascimento de minha irmã que é oito anos mais nova do que eu, senti ainda mais o distanciamento dos meus pais e passei a me isolar cada vez mais. Isso foi seguindo até a juventude.

Vale frisar aqui outras práticas de letramento vivenciadas por mim. Sou oriunda de uma família tradicionalmente católica, sendo assim, participei de alguns cursos religiosos: a catequese e a crisma, os quais consistem em eventos que requerem das pessoas envolvidas muitas leituras religiosas, reflexões, enfim, práticas do letramento que adquirimos fora do ambiente escolar. Segundo Street (2014), as práticas de letramento são modos culturais de uso da escrita em que o indivíduo recorre em um momento letrado.

Com relação a esses cursos, posso afirmar que eles exploram bastante o desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que, além do que já mencionei, neles também tinham muitas dinâmicas e dramatizações, atividades que visam estimular a nossa linguagem tanto verbal quanto corporal.

Não posso deixar de mencionar as quermesses em festas de padroeiro, tanto na zona urbana quanto na rural, as quais exigem dos participantes uma relevante criatividade tanto na organização do evento quanto na propaganda da venda dos produtos. Dessa maneira, observa-se que há uma infinidade de eventos de letramento na sociedade. Vale frisar, ainda, o conceito de eventos de letramento que, de acordo com Street (2014), consiste em atividades em que o letramento tem uma função e essas atividades podem ser repetidas.

Em meu letramento cultural, que também engloba o religioso, posso citar as festas juninas muito comuns no interior do Nordeste. Há, ainda, as festas de vaqueiro, inclusive, o meu avô paterno desfilava montado em seu cavalo em todos os desfiles que havia na região. Vale frisar que em todos esses eventos de letramento há vários ensinamentos os quais ajudaram e ajudam em meu processo de formação enquanto agente da sociedade.

Ainda sobre o letramento cultural, lembro-me da primeira vez que fui ao cinema. Tinha oito anos de idade quando fiz uma viagem com meus pais para a capital do estado (Salvador). Vale ressaltar que essa foi a primeira e última viagem que fiz junto à minha família, visto que meus pais não tinham o costume de sair para passeios familiares. Depois do nascimento de minha irmã, eles a levavam para os locais e diziam que eu não poderia ir porque no transporte que tinham na época, uma motocicleta, não dava para levar todo mundo, então, eu sempre ficava de fora.

Voltando a falar em minha viagem à capital do estado, assistimos, no cinema, ao filme infantil “Toy Story”. Foi nessa época também que pude conhecer o mar. Depois dessa oportunidade, só voltei a ter acesso a esses tipos de evento na fase adulta.

Não fui criada assistindo a muitos programas televisivos infantis. Até os cinco anos, quando ainda morava com meus avós na zona rural, não tinha muito acesso aos meios de comunicação visto que lá, naquela época, não tinha energia elétrica e a única fonte de informação que havia era o rádio de pilha dos meus avós.

Minha tia ouvia muita música sertaneja através desse rádio e eu acabava ouvindo também e gostava. Era esse tipo de música que fazia parte da minha infância. Lembro-me de ficar ouvindo e tentando imaginar as cenas retratadas nas canções. Recordo-me, ainda, que a minha tia escrevia as letras das músicas que ouvia, eu achava bem interessante porque ela decorava toda a folha de papel.

Na casa de meus pais eu também não tinha acesso à televisão pois eles ainda não tinham naquela época. Minha mãe ia todas as noites para a casa da vizinha assistir às novelas e eu sempre que estava lá, uma vez que ainda morava com meus avós, ia com ela.

Vale frisar que meus letramentos da infância não foram tão comuns como os das crianças da época, mas pude aprender muito na convivência com meus avós maternos. Como já mencionei, a partir dos cinco anos de idade deixei de ficar por longos períodos na zona rural para iniciar meus estudos na cidade e viver definitivamente com os meus pais. Nessa época eles já tinham casa própria e uma televisão de quatorze polegadas em casa.

Ainda assim não tinha muita convivência com muitas pessoas pois nossa casa foi uma das primeiras do bairro. Então, não havia amigos perto, só tinha contato com os colegas da escola. Dessa forma, passava a maior parte do tempo brincando sozinha e criando amigos imaginários.

2.2 DO ENSINO MÉDIO À FORMAÇÃO ACADÊMICA

Iniciei os meus estudos no ensino médio aos quinze anos de idade no ano de 2003. Nesse período ainda tinha a pretensão de me casar, ter filhos e ser dona de casa, não possuía nenhuma vontade em ter uma formação profissional e me tornar uma mulher independente. Não tenho certeza, mas, acredito ter sido influenciada pelo letramento midiático da época, uma vez que, achava lindo ver aquelas personagens femininas nas novelas que viviam para a família. Minha família sempre foi contra esse meu modo de ver a vida e sempre me incentivou aos estudos para ser, como minha mãe sempre dizia: “alguém na vida”. Entretanto, enquanto via e ouvia meus

colegas conversando sobre vestibulares, formação acadêmica, minha mente seguia um outro ritmo.

Após a conclusão do ensino médio, contra o gosto da minha família, decidi não dar mais prosseguimento aos meus estudos e ir morar na capital do estado (Salvador), a fim de conseguir uma vaga de emprego no comércio da cidade. Isso foi no ano de 2007, passei esse período “vegetando” pois simplesmente só trabalhava e não tinha vontade de fazer mais nada no pouco tempo vago, devido ao cansaço, pois trabalhar no comércio da cidade grande é muito desgastante e quando chegava em casa à noite, ainda precisava dar conta dos afazeres domésticos.

Assim que cheguei em Salvador, fui morar com uma tia no bairro de Pituáçu. Tivemos muitos conflitos, visto que eu ainda era muito imatura e não seguia as orientações dela. Meses depois fui morar com dois primos no bairro do Cabula VI, enquanto eles faziam cursos superiores, eu estava sendo “escrava” do comércio. Vale ressaltar que eu não dormia direito porque minha prima estudava à noite em casa e a luz acesa me incomodava bastante, e o meu primo chegava da faculdade às 23h30 e acabava interferindo em meu sono.

Foi preciso passar por todas essas dificuldades para perceber que uma das formas de vencer na vida é estudando (no meu caso, em especial, esse foi o único meio que me fez ter uma qualidade de vida melhor) e não precisei mais da orientação dos meus pais para isso, voltei à realidade sozinha. Quando faço referência ao termo “vencer na vida”, relaciono-o a uma situação financeira confortável que, por sua vez, pode ou não interferir em outros aspectos da vida, como as questões pessoais, por exemplo.

Sendo assim, regressei para o interior e aos estudos. Entretanto, vale dizer que todo esse período vivendo longe do interior e me virando na cidade grande, enfrentando e superando vários desafios, contribuiu de forma significativa em meu letramento, uma vez que, precisei aprender muito para enfrentar as dificuldades: vale destacar algumas práticas de letramento que pude vivenciar durante o período em que morei em Salvador: atenção ao modo de viver em uma cidade grande, visto que eu vivi boa parte da vida no interior, então, precisei assimilar uma nova forma de vida, principalmente para me deslocar; passei a entender um pouco mais sobre os direitos trabalhistas e em como trabalhar em equipe dentro de uma empresa privada. Afirmando, ainda, que lidando diretamente com o público em meu local de trabalho da época, pude também aprender algumas habilidades a fim de me expressar de maneira adequada. Tudo o que experienciei contribuiu para o meu processo de formação.

Nessa perspectiva, no ano de 2009, aos vinte e um anos, ingressei no curso de Letras da Universidade do Estado da Bahia- Campus XIV, na cidade de Conceição do Coité. A escolha

pela licenciatura não se deu, inicialmente, pela vontade em seguir a carreira docente, só pensava em fazer o ensino superior e depois tentar concursos em outras áreas, pois eu tinha a visão preconceituosa que muitas pessoas ainda têm perante o trabalho do (a) professor (a).

Como também nunca tive pretensões em seguir alguma carreira nas áreas da saúde ou direito, visto que eram e ainda são, campos considerados de grande prestígio perante a sociedade. O meu intuito era somente ter um nível superior e como passei a ter interesse pela linguagem, optei pelo curso de Letras.

Quando estava no meio da graduação consegui ser selecionada em um bolsa de iniciação docente, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). A proposta do programa era a de trabalhar em sala de aula, em um colégio público do estado, sem a presença do professor regente da turma. Foi a partir desse momento que tive a certeza de que a educação seria a minha área de atuação profissional, pois passei a vivenciar experiências desafiadoras e maravilhosas em sala de aula.

Vale enfatizar a importância do PIBID em minha formação docente, visto que foi através desse programa que pude me encontrar dentro da educação. As turmas que faziam parte do projeto eram de jovens e adultos, dessa forma, a equipe do PIBID formada por mim e mais 19 colegas universitários desenvolvia atividades extras e lúdicas que auxiliavam no aprendizado dos educandos. Nossas ações saíam do tradicionalismo em sala de aula, mostrando aos estudantes formas variadas do conhecimento e como exemplo dessas atividades posso citar as oficinas educativas, salas temáticas na semana de confraternização junina, apresentações culturais como o Hip-Hop, palestras com psicóloga sobre autoestima e motivação, noite do cinema (esse evento ocorria no auditório da UNEB - Universidade do Estado da Bahia - Campus XIV).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o PIBID é um programa de suma importância não só na vida dos estudantes universitários do curso de Letras que possuem a oportunidade de compartilhar saberes em sala de aula antes dos estágios oferecidos pelo curso, como também para aqueles alunos, em especial os da Educação de Jovens e Adultos, que saem de suas casas em busca de novos conhecimentos.

Durante três anos vivenciei uma rotina cansativa, porém, muito prazerosa, uma vez que gostava muito do que fazia, sentia-me útil como jamais havia me sentido. Como já foi mencionado, fiz minha graduação em uma cidade diferente da minha, precisava me deslocar de segunda a sábado para a cidade de Conceição do Coité, uma distância de 32 quilômetros.

Sendo assim, saía de Riachão do Jacuípe (minha cidade natal) às 12h:40min e retornava às 18:00. Mas nos dias em que atuava enquanto bolsista de iniciação docente, só retornava às

23:00, visto que atuava à noite em turmas da educação de jovens e adultos na mesma cidade em que fazia a graduação. Então, quando terminava a aula na escola, às 21h30min, retornava à universidade a fim de aguardar o transporte para voltar para casa. E pelas manhãs eu trabalhava como professora substituta em uma escola estadual de minha cidade. Mesmo com toda essa rotina extremamente cansativa, eu amava o que fazia e quando me formei, senti uma falta enorme.

A minha família, em especial a minha mãe, nunca gostou muito da minha escolha acadêmica e, conseqüentemente, profissional, entretanto, eu preferi seguir a minha vontade e continuei firme até o fim da graduação e nunca perdi a vontade de ser uma educadora. No que concerne a essa questão da autonomia, a autora Marie-Christine Josso (2014) afirma que:

Uma vez surgida, essa dialética permanecerá uma preocupação do sujeito, que procurará generalizá-la a todas as dimensões da sua vida. Quer se jogue num plano material (autonomia financeira ou abandono da casa familiar e até mesmo da região ou do país), num plano sociocultural (distanciamento do estilo de vida familiar ou abandono do estatuto social de origem por meio de uma escolha profissional ou ainda abandono da religião da infância e da adolescência), ou no plano psicológico (controle das emoções, partida em busca de uma nova visão do mundo ou aprender a pensar pela própria cabeça), o jogo da autonomização desejada face a uma conformização esperada pelo meio ambiente é o “motivo” mais representativo dos processos de formação. (2014, p.71)

Seguindo esse pensamento, observa-se que não segui o que os outros achavam que era o melhor para a minha vida, nem fui influenciada a fazer algo que fugia do meu propósito. Diante disso, Josso (p.71) ainda relata que “Essa dialética manifesta-se por vezes no momento das escolhas da escolaridade pós-obrigatória ou de orientação profissional, entre a preocupação de se responder às expectativas familiares e a de se seguir os próprios desejos”.

Pierre Dominicé (2014, p.82) corrobora com o que foi citado nos parágrafos anteriores pois afirma que a interferência familiar não se torna decisiva para o resto da existência. Minha descoberta pela docência foi uma surpresa para todos em minha volta, principalmente para a minha família, uma vez que pelos meus traços de personalidade (muito agitada e impaciente), achavam que eu não conseguiria dar prosseguimento à carreira. Entretanto, com o passar dos anos puderam perceber que eu possuía um dom e que a minha determinação fazia com que eu superasse aquelas características, as quais, eles presumiam, poderiam prejudicar minha vida profissional.

Meu campo de estudo no curso de Letras foi a variação linguística por considerar a grande relevância em se aprofundar na diversidade, uma vez que vivemos em uma sociedade que, na maioria das vezes, só prioriza a norma padrão da Língua Portuguesa como se essa fosse a única variedade a ser utilizada.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (1995) menciona que:

A aquisição da língua padrão por meio da exploração a modelos dessa variedade em sala de aula é um tema que ainda não recebeu suficiente atenção apesar da grande ênfase que a pesquisa sociolinguística tem dedicado às consequências educacionais da variação linguística. Seriam as escolas veículos eficientes na transmissão da variedade padrão da língua? (p. 119)

Assim sendo, pode-se afirmar que as escolas não são os únicos modelos responsáveis para a aquisição do sistema básico da língua, e nem cabe somente aos professores assumir esse papel. Bortoni-Ricardo divulga em seu artigo uma pesquisa etnográfica realizada numa escola rural multisseriada no estado de Goiás, e afirma que os professores analisados usam padrões de mudança de código e de intervenções associados a metodologias intuitivas que foram desenvolvidas com base na crença sobre o letramento:

Estas estratégias têm a vantagem de deslocar o eixo da oposição entre “português ruim e bom português” para uma oposição entre “o português que usamos para ler e escrever e o português que usamos para conversar”. Esta segunda dicotomia é mais fácil de ser administrada na escola pelos professores, pois nenhum de seus elementos têm associações negativas. (2005, p. 139-140)

Diante disso, nota-se a grande relevância em se abordar esse tema na universidade, ainda na graduação, e trabalhar com esse assunto, levantando uma pesquisa de campo e de cunho qualitativo, proporcionou a mim um enorme aprendizado, o qual procuro compartilhar diariamente em sala de aula, tentando desmistificar a questão do uso da língua e demonstrando os mais diversos campos da nossa língua materna.

Em uma entrevista promovida pela Nação/ TVE com o historiador Mário Maetri e a doutora em linguística Florenci Carboni em que discutiam sobre o livro de autoria de ambos: “A Linguagem Escravizada – Língua, História, Poder e Luta de Classes”, a linguista menciona que se utilizássemos o português popular enquanto “língua meio” na escola, os alunos teriam uma melhor educação e aprenderiam de uma forma mais adequada a variedade padrão.

Gnerre (1987) também traz contribuições acerca desse assunto quando afirma que os sujeitos precisam agir em sua oralidade respeitando as regras: “a) quando pode falar e quando não pode, b) que tipo de conteúdos referenciais lhe são consentidos, c) que tipo de variedade linguística é oportuno que seja usada”. Diante disso fica explícito que não se deve seguir a gramática normativa a todo o momento, o importante é saber qual variedade da língua precisa ser usada em determinado momento.

Após a conclusão da minha licenciatura, realizei uma especialização em Estudos Linguísticos e Literários. Nessa Pós- Graduação eu desenvolvi o TCC (Trabalho de Conclusão

de Curso) através de um artigo científico tendo como título: Uma análise de erros ortográficos em alunos do sexto ano do ensino fundamental II das redes pública e privada da cidade de Riachão do Jacuípe- BA. Nessa pesquisa realizei uma análise de dados nos textos dos alunos do sexto ano do ensino fundamental II a fim de investigar em qual rede de ensino, pública ou privada, possuía uma maior ocorrência de erros ortográficos. Apesar de ter desenvolvido uma pesquisa sociolinguística em minha graduação, senti vontade de me aprofundar nos processos fonológicos por meio de uma análise de erros ortográficos.

Após a convocação do concurso público da Rede Municipal de Educação do município de Dias d'Ávila, comecei a sentir a necessidade de dar prosseguimento aos estudos a fim de buscar novas metodologias para a sala de aula e, conseqüentemente, levar até o meu aluno práticas inovadoras de ensino e aprendizagem. Sendo assim, ingressei no mestrado profissional da Universidade Federal da Bahia – PROFLETRAS. Essa foi uma grande conquista em minha formação enquanto educadora, visto que consiste em um curso próprio para a atuação em sala de aula. Os aprendizados adquiridos até aqui já estão contribuindo de forma bastante significativa em minha formação como profissional de língua.

2.3 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

A primeira cidade em que dei início ao meu percurso profissional foi Conceição do Coité, localizada na Mesorregião do Nordeste Baiano, tendo como população um número de 67.013 habitantes, de acordo com o último censo do IBGE em 2020. O município é conhecido como um grande produtor de sisal, visto que é o principal explorador da região. Lá se localiza, também, a Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV, instituição onde me formei.

Com relação aos meus alunos dessa época, eram jovens e adultos que trabalhavam durante o dia e estudavam à noite. Entretanto, sempre há aqueles que a escola transfere para o turno noturno por já estarem com a idade avançada para estudarem durante o dia.

Sabe-se que a Educação de Jovens e Adultos deveria atender a um público específico de pessoas que precisam trabalhar durante o dia ou para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir ou de até mesmo iniciar os estudos no tempo regular. Contudo, o que se vê hoje nas escolas são alunos sendo transferidos para o turno noturno por não terem a idade compatível com os demais de sua série. Há, ainda, os casos de adolescentes grávidas que também são convidadas a mudarem para a noite. Diante disso, surgem algumas indagações: será importante ocorrer essa transferência? A “escola do dia” seria somente para os adolescentes? Quais seriam

os critérios que motivam a gestão escolar a agir dessa forma? Vale frisar que essas são atitudes de muitas escolas, principalmente em algumas em que já trabalhei.

Essa situação acaba sendo ruim para o educando, visto que muitos não trabalham durante o dia e são obrigados a ir para a escola à noite. Outro ponto sensível é sobre o ensino da EJA (Educação de Jovens e Adultos), uma vez que além do tempo curto de aula, comparado aos outros turnos, a metodologia aplicada não é a mesma, pois muitas escolas não preparam esse público para concursos públicos, nem exames universitários, e sim, tentam oferecer um ensino mais direcionado ao cotidiano do aluno. Dessa forma, aquele aluno jovem que poderia estar cursando um ensino voltado não somente para enfrentar situações diárias, como também, para a vida profissional, encontra-se obrigado a estudar por meio de uma metodologia diferente.

Posteriormente, passei a atuar enquanto professora substituta em alguns colégios do estado da cidade de Riachão do Jacuípe, local onde nasci e me criei. Esse município é pertencente à Área de Expansão Metropolitana de Feira de Santana, de acordo com as estimativas do IBGE de 2018, sua população era de 33.403 habitantes.

A economia dessa cidade é voltada para a pecuária e a agricultura, destacando-se o rebanho bovino e suíno e a extração da fibra de sisal para exportação. O público discente dessas escolas era diversificado, uma vez que pude atuar tanto no ensino fundamental II quanto no ensino médio.

No ano de 2014, já licenciada, fui contratada por uma escola estadual do município de Nova Fátima, uma cidade bem pequena, contendo, de acordo com o IBGE de 2018, 7.602 habitantes. A economia da cidade gira em torno da produção do sisal. Sentia-me muito bem naquela cidadezinha, visto que gosto muito de viver em locais pequenos. Dessa vez atuei na educação de jovens e adultos como também no ensino médio.

Entre os anos de 2015 e 2016 voltei a trabalhar na minha cidade natal: Riachão do Jacuípe, mas, em uma escola particular que ficava a uns três minutos de minha casa. Meus alunos eram do ensino fundamental II e ensino médio. Em 2017 mudei-me para a cidade de Dias d'Ávila, pois, finalmente havia passado em um concurso público.

O município de Dias d'Ávila localiza-se na região metropolitana de Salvador e é vizinho ao Polo industrial de Camaçari. Vale ressaltar que a cidade é habitada por uma grande massa de trabalhadores que se mudaram para lá após a implantação e ampliação do Polo Petroquímico de Camaçari. Dias d'Ávila possui uma população estimada de 82.432 habitantes, de acordo com o último censo do IBGE de 2020 e é considerada como o melhor local de fonte de água mineral da Bahia, fato que lhe dá o apelido de “Cidade das Águas”.

O município passou a ser considerado área de veraneio pela descoberta das qualidades terapêuticas das águas do Rio Imbassay, dessa forma, a água da cidade começou a ser comercializada no mercado. No que se refere à agricultura, Dias d'Ávila se destaca no cultivo da mandioca, batata doce, coco, milho e banana. Já sobre o setor industrial, a cidade possui fábricas de engarrafamento de água mineral, indústria de bebidas e fábrica de cerveja. No momento a economia do município gira em torno do Polo Empresarial, há, ainda, o desenvolvimento da fruticultura e da pecuária.

Vale, aqui, tecer alguns comentários sobre o Polo Empresarial que por sua vez interfere diretamente na economia da cidade de Dias d'Ávila. Esse fica localizado no município de Camaçari se estendendo até Dias d'Ávila e é considerado como o maior pólo industrial do estado da Bahia, visto que contempla inúmeras indústrias químicas e petroquímicas. O Polo é administrado pelo COFIC (Comitê de Fomento Industrial de Camaçari) que consiste em uma associação empresarial privada e representa mais de sessenta empresas neste Polo.

Atualmente sou professora efetiva das turmas do sétimo ano da rede municipal de ensino de Dias d'Ávila, mais especificamente da Escola Municipal Professora Altair da Costa Lima que desde 2018 é gerida sob duas direções: uma pedagógica e a outra militar. Essa instituição localiza-se no centro da cidade e recebe uma variedade de alunos de bairros distintos. A classe social dos estudantes também varia muito, principalmente quando a escola passou a ter uma administração militar.

A Escola Municipal Professora Altair da Costa Lima foi fundada no ano de 1998 e até a transição ao sistema de ensino dos colégios da Polícia Militar da Bahia, a instituição atendeu a todos os turnos. Entretanto, após a mudança, a escola excluiu a Educação de Jovens e Adultos, visto que funcionava durante a noite. Tendo a necessidade de compreender um pouco mais sobre essa transição, realizei uma entrevista com o diretor pedagógico da escola. Esse instrumento metodológico foi organizado de maneira informal por algumas perguntas através da rede social WhatsApp.

De acordo com o diretor, o interesse por esse processo de transição partiu da prefeita em exercício no ano de 2018, Jussara Márcia Nascimento (PT), com o objetivo de melhorar ainda mais as condições de ensino e aprendizagem da unidade escolar, facilitando, dessa forma, o trabalho dos professores, mantendo a disciplina e, conseqüentemente, ajudando na formação do estudante, além de criar condições para o desenvolvimento da sua personalidade.

Ainda segundo o gestor pedagógico, na época em que a prefeita Jussara Márcia do Nascimento anunciou que implantaria o Vetor Disciplinar na escola, todos os educadores e funcionários tiveram a liberdade para, caso quisessem, solicitar a transferência para outra

unidade escolar. Assim também foi feito com os pais que não tivessem interesse que o seu filho(a) continuasse na escola. Houve, antes da mudança definitiva, uma reunião entre a gestão escolar e os pais dos alunos sobre o projeto de implantação de gestão compartilhada da Polícia Militar da Bahia com inserção do vetor disciplinar na escola.

Diante disso, o diretor escolar observa que essa mudança alcançou um relevante sucesso entre a sociedade, visto que o número de alunos à procura de vagas na escola aumentou significativamente. Isso porque, segundo ele, esse tipo de ensino proporciona principalmente mais segurança, pois ainda há nas unidades escolares um grande número dos casos de violência entre alunos, como também entre professores e alunos. Dessa forma, os pais acreditam que em uma escola regida também por uma gestão militar, esses problemas não ocorram.

Foi perguntado ao diretor, também, sobre os resultados que podem ser vistos até o momento após a implantação do vetor disciplinar na escola, sendo esses, a melhora significativa no comportamento do corpo discente, como também no desempenho escolar.

Vale frisar que a direção militar não interfere em minha prática em sala de aula, deixando os educadores livres para usarem a metodologia que acharem conveniente.

Vale discorrer, enquanto pesquisadora, sobre o termo “Vetor Disciplinar”. Segundo o site “BBC News Brasil” a expressão consiste em um modelo diferenciado dos Colégios da Polícia Militar (CPM) do estado da Bahia. Isso porque, em se tratando do Vetor, as instituições são administradas pelas prefeituras e, por sua vez, recebem policiais militares da reserva para atuarem nas escolas. Dessa forma, a responsabilidade para a implantação do modelo é dos municípios e não do Estado. Esse modelo foi desenvolvido pelo tenente-coronel Ricardo Albuquerque, que é coordenador técnico do gabinete do Comando Geral da Polícia Militar da Bahia. Sendo assim, o tenente-coronel afirma que a iniciativa nasceu após vários prefeitos passarem a procurar a corporação da PM em suas regiões.

Ainda de acordo com o site “BBC News Brasil”, os estudantes possuem uma rotina rígida, uma vez que foi criado um novo regimento da escola que determina que as meninas usem o cabelo preso em coque. Já os meninos devem manter os cabelos com corte em máquina nº 2 para as laterais e nº 3 para a parte superior, sem topete, franja ou pintura. Diante disso, os estudantes passam por uma vistoria a cada vinte dias. Com relação ao fardamento, esse é específico para a escola de Vetor Disciplinar.

Ao falar sobre a questão da militarização das escolas, abre-se uma discussão sobre a gestão democrática. Em uma *live* realizada pelo grupo de estudos e pesquisas em políticas educacionais da Universidade Federal da Bahia, a professora Dr^a Catarina de Almeida Santos, da Universidade de Brasília, foi convidada para uma conversa interativa em que discutia sobre

a gestão democrática e militarização das escolas. De acordo com a professora, uma escola com gestão democrática é aquela que apoia a diversidade, explorando questões da realidade dos estudantes, como o racismo, machismo, feminicídio, religião de matriz africana, entre outros temas relevantes. Segundo a educadora, a gestão democrática deve falar sobre a história da população.

De acordo com Santos (2022), quando se fala em militarização, há uma referência sobre a entrega da gestão escolar aos militares. Diante disso, a educadora afirma que os princípios que regem a área militar e aqueles que conduzem a educação são diametralmente opostos. A escola não deveria ser militarizada porque essa consiste, ou deveria consistir, em um espaço democrático. Dessa forma, não se deve impor regras militares nas instituições escolares, uma vez que uma pessoa escolhe seguir a carreira militar por opção, já a escola é um espaço que forma sujeitos, não é uma questão de escolha, e sim, de direitos. Vale ressaltar que no ambiente educacional também deve-se obedecer às regras, entretanto, essas são construídas e não impostas.

A educadora também discutiu sobre os grupos que geralmente são excluídos das escolas militarizadas, como a Educação de Jovens e Adultos, alunos com necessidades especiais e que nessas escolas não deve haver distorção entre série e idade.

A professora relatou e argumentou o seu ponto de vista sobre a militarização escolar de maneira geral, pois na instituição em que atuo há situações diferentes das que foram citadas. Na Escola Municipal Professora Altair da Costa Lima há alunos com necessidades especiais e com relação às garotas que possuem o cabelo curto, quando não dá para prender, permanece solto, lá as meninas também podem usar maquiagem. Em se tratando da parte pedagógica, os professores têm autonomia para trabalhar com qualquer tema e quando há dramatizações, os estudantes são liberados do fardamento para realizarem as atividades. Vale frisar que essa escola também promove eventos como festinhas de Carnaval e São João em que os alunos podem ir sem o uso do fardamento.

No tocante à verba que a escola recebe, de acordo com o diretor disciplinar, consiste na mesma das outras instituições municipais, com exceção da manutenção da infraestrutura escolar, do fardamento dos estudantes e do pagamento dos militares da reserva que são os “tutores disciplinares”.

Meus estudantes representam sujeitos heterogêneos com diversas identidades e como já mencionei, são oriundos de bairros variados da cidade. Minhas turmas de modo geral são bastante receptivas, contendo alunos participativos e outros nem tanto. Vale frisar que depois que a escola adquiriu um perfil militar, passou a receber muitos estudantes que vieram de

colégios particulares. Desse modo, fica claro a diversidade da classe social dos educandos da instituição em que leciono.

Sinto-me muito feliz e acolhida em meu território de trabalho, bem como nessa cidade em que escolhi para viver. A falta de agitação do município de Dias d'Ávila foi o que mais me atraiu, pois me lembra muito o interior. Costumo falar que só saí de minha cidade natal para buscar melhores condições de vida porque se eu pudesse nem teria saído de lá. De todo modo sou muito feliz na cidade de Dias d'Ávila também, ainda que esteja longe da família e que passo meses sem ver. Vale ressaltar que nessa cidade também criei laços afetivos.

Abaixo, seguem algumas imagens do meu território de trabalho.

Figura 1 - Imagem da fachada da escola



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 2 - Imagem dos alunos hasteando as bandeiras



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 3 - Alunos em forma.



Fonte: Arquivo pessoal da professora-pesquisadora.

2.4 A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS

De acordo com o artigo “Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário” (SANTOS *et al* 2019), discutir a respeito do processo de militarização das escolas públicas no Brasil faz lembrar sobre como a sociedade brasileira é organizada, como também o objetivo da educação e da escola para essa nação, sem esquecer do contexto político, social e econômico em que esse processo ocorre.

Diante disso, Teixeira (2009) relata que jamais houve um regime democrático em que a integração de todas as pessoas não houvesse uma radical disparidade entre a classe dominante e o povo, ou seja, a parte da população que se beneficia do Brasil, de um lado; e do outro, a parcela populacional que trabalha, pejeja e sofre para a existência dessa outra classe. Perante o exposto, torna-se visível que o Brasil é um país fundado na desigualdade social. Para o autor a educação consiste na parte mais importante da democracia e todos os regimes, mesmo o mais mecânico e menos humano, dependem da educação e ainda afirma que essa democracia depende das mais complexas das educações, aquela que faça do filho do sujeito um ser sem adestramento, mas um homem livre e sadio.

Teixeira (2009) quando faz a discussão sobre a educação, fala sobre o ensino em tempo integral, que, por sua vez consiste em um modelo educacional em que o estudante permanece entre sete e nove horas por dia dentro da escola, participando de diversos tipos de atividades complementares, como música, dança, atividades físicas etc. Ressaltando que a militarização não fornece esse tipo de educação. Diante disso, ao tratar sobre a educação em tempo integral, o autor deixa claro que essa deveria ser a referência em um ensino de qualidade, uma vez que permite ao ser humano o direito de superar as injustiças sociais.

Para Teixeira, é visível que a luta pela educação integral foi muito significativa, visto que essa perpassa uma modalidade capaz de pensar o ser humano em todas as suas dimensões, sejam elas, cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva; possibilitando a formação do sujeito nos diversos aspectos que o constitui. Assim sendo, pode-se afirmar que “a educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos.” (TEIXEIRA, 2009, p. 106-107). Entretanto, o que se percebe é que a história da educação brasileira mostra um cenário de uma escola que tem passado por muitos ataques os quais deixam comprometida a efetivação do direito à educação para todos. É importante frisar que a instituição escolar tem sido na maioria das vezes o último refúgio para o preconceito, a rotina, o dogma, o tradicionalismo cego ou os interesses mais egoístas.

Segundo Santos *et al.* (2019), a militarização das escolas públicas não teve início com a reformulação do Ministério da Educação no mês de janeiro de 2019, entretanto, é indiscutível que essa modalidade que já estava em curso no país, recebe mais ênfase e um olhar mais apurado no contexto da conjuntura política iniciada com o governo Bolsonaro. É notória a quantidade de municípios que ampliaram o número de escolas militarizadas. ¹Essa expansão de escolas públicas cívico-militares teve início no final da década de 1990 no estado de Goiás e a partir de então ganhou força em outros Estados.

Vale aqui deixar claro a diferença entre as escolas militares e as instituições militarizadas. As primeiras fazem parte das corporações, como Exército, Marinha, Aeronáutica, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros. Essas são escolas já criadas como militares e, na maioria das vezes, estão vinculadas a órgãos específicos, como as Forças Armadas e as Secretarias de Segurança e não as Secretarias de Educação. As segundas compreendem instituições escolares civis públicas as quais possuem vínculos com as secretarias de educação e por meio de parceria com a polícia militar passaram a ser administradas em consonância com a polícia e, dessa forma, geridas sob uma administração compartilhada nas escolas municipais.

Diante disso, Santos *et al.* (2019) mencionam em seus estudos que:

[...] falar em militarização de escolas públicas, em um país da complexidade do nosso, com quase seis mil unidades federadas que têm uma certa autonomia na organização dos seus sistemas de ensino, requer a compreensão que esse processo se apresenta de diferentes formas, nos diferentes sistemas. Ou seja, é preciso ter em mente que, apesar da vinculação à ideologia militar, não estamos falando de um único modelo ou forma de militarização. [...] o anúncio do programa nacional de escolas cívico-militares fez com que o tema da militarização das escolas públicas entrasse na agenda do Dia da Educação no país e despontasse como uma novidade para muitos estudiosos, educadores, pesquisadores, além da comunidade em geral. Isso provocou, além de muitas confusões na nomenclatura, nas formas de organização e na compreensão do que é escola militar e escola militarizada, paixões calorosas entre os opositores e os defensores do modelo. (SANTOS *et al.*, 2019, p. 583).

Seguindo a linha de raciocínio de Souza e Aguirre (2021), o modelo da escola cívico-militar possui o objetivo de tornar melhor os índices de desenvolvimento da escola pública (IDEB) e, conseqüentemente, aprimorar a qualidade educacional dos brasileiros. Entretanto, essa proposta prioriza uma educação baseada na disciplina, um modelo escolar pautado em um sistema de punições e recompensas. Assim, esse processo de militarização escolar não colabora, de fato, com o sistema educacional, uma vez que os estudantes ficam mais preocupados em obedecer a tais regras militares, temendo as punições, do que com o próprio estudo.

¹ Informação retirada do site Uol EDUCAÇÃO.

Vale ressaltar que ingressei enquanto educadora na Escola Municipal Professora Altair da Costa Lima no ano de 2019 e logo depois, em 2020, fomos surpreendidos com a pandemia e as aulas online, ou seja, tive somente um ano de experiência docente presencial nessa unidade escolar e, por isso, ainda não havia me deparado com algumas situações que, para mim, não condizem com uma estrutura ideal de educação, principalmente a democrática. De acordo com a coordenação pedagógica da escola, os maiores interessados por esse modelo de militarização são, principalmente, os pais dos estudantes, em especial os que são oriundos de famílias que residem em bairros periféricos. Esses pais acham que seus filhos, ao estudarem em uma escola de perfil militar, irão ter uma educação diferenciada, baseada na disciplina e, conseqüentemente, com mais segurança e qualidade. Contudo, de acordo com as minhas observações, a realidade é muito diferente, visto que quando o aluno se vê obrigado a estudar nessa escola, ele não se desenvolve de acordo com o esperado, muitas vezes se revolta e afirma que está nesse ambiente pela determinação da família. Infelizmente, essas famílias acham que a escola sozinha, principalmente a de perfil militar, deve impor a disciplina aos seus filhos, uma disciplina que deveria já vir do meio familiar. É importante salientar que essa parte dos alunos que não está satisfeita com a metodologia da escola, sente esse desprezo por causa da concepção de educação imposta pela unidade escolar que versa sobre a imposição de um conjunto de regras e recompensas.

2.5 DA PRÁTICA DOCENTE AO CONTEXTO PANDÊMICO

Agora retornarei às minhas experiências docentes falando, também, sobre o contexto pandêmico.

Como já foi mencionado neste texto, quando iniciei a graduação já atuava em sala de aula, primeiro por meio da bolsa de iniciação à docência e depois através de estágios remunerados como professora substituta. Após o curso de licenciatura consegui alguns contratos em escolas públicas, passei por escolas particulares, até finalmente passar em um concurso público para a minha área.

Hoje leciono para estudantes do sétimo ano, enquanto professora de Língua Portuguesa, na Escola Municipal Professora Altair da Costa Lima. Minha prática docente de hoje é bem diferente de quando comecei no ano de 2010, visto que estamos sempre em processo de mudança.

Em meus primeiros anos em sala de aula tentava usar algumas metodologias que aprendia na universidade, como a valorização do conhecimento prévio do estudante, mas a

escola cobrava de outra forma. Diante disso acabava aderindo à maneira tradicional e por ser nova na profissão, não sabia como realmente proceder diante da situação. Com relação a essa prática escolar Possenti diz que:

[...] o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão. (1996, p. 16)

Desse modo, eu não conseguia, inicialmente, colocar em prática o que aprendi na universidade com minhas pesquisas sobre a variação linguística em sala de aula. Havia muita resistência quando esse assunto era mencionado, tanto por parte dos alunos que estavam acostumados em trabalhar somente com a variedade padrão da língua, quanto pelos professores antigos. Com o tempo de experiência fui adaptando as concepções e metodologias aprendidas na licenciatura com as regras de cada escola e com a convivência com colegas professores mais experientes, pude aprender algumas práticas para uma melhor atuação em sala de aula.

Ainda sobre o ensino da língua materna na escola e as minhas necessidades enquanto professora que toma como o fundamental valorizar o conhecimento prévio dos alunos, considero a seguinte afirmação de Possenti:

[...] se ficar claro que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. Que saber uma língua é uma coisa e saber analisá-la é outra. Que saber usar suas regras é uma coisa e saber explicitamente quais são as regras é outra. Que se pode falar e escrever numa língua sem saber nada "sobre" ela, por um lado, e que, por outro lado, é perfeitamente possível saber muito "sobre" uma língua sem saber dizer uma frase nessa língua em situações reais. (1996, p. 53)

Seguindo esse pensamento, lembro-me de quando falava aos meus alunos que eles já sabiam usar a língua materna, muitos não acreditavam e ficavam sem entender o que eu lhes falava. Isso ocorre pelo fato de os antigos professores de língua portuguesa só trabalharem com uma variedade da nossa língua: a padrão e excluía as demais. Após os anos de experiência, fui conseguindo explorar de uma melhor forma os usos das outras gramáticas em sala de aula, como a internalizada, valorizando os conhecimentos que cada aluno carrega consigo, principalmente sua cultura. Dessa forma, tento fazer uma ponte entre as experiências dos estudantes e o assunto que será abordado, mostrando que esses conteúdos podem fazer parte do convívio deles.

Quando comecei a trabalhar na rede municipal de ensino da cidade de Dias d'Ávila, pude perceber que a mudança iniciada na experiência prática que tive anteriormente se aprofundou. Com as orientações da coordenação e experiências dos colegas, aprendi novas

maneiras de trabalhar a língua portuguesa com meus estudantes, através de textos variados e demonstrando as diversas formas de aprender de uma maneira mais suave.

No tocante ao trabalho com a variação linguística na sala de aula, visto que no início da carreira eu encontrei dificuldades em conciliar a variedade não padrão da língua portuguesa com as aulas, posso dizer que hoje esse cenário mudou muito. Isso porque atualmente a variação linguística está tendo um olhar mais sensível entre os profissionais da língua, dessa forma, pode-se encontrar nos livros didáticos e em sites educativos abordagens sobre o assunto de maneira mais leve, levando o aluno a entender como utilizar a língua de acordo com cada situação.

Hoje, meus alunos não reagem da mesma forma que os antigos educandos quando eu iniciei a carreira. Exploramos em sala de aula vários gêneros textuais, como cordéis e mensagens instantâneas a fim de demonstrar ao aluno a intenção comunicativa de cada um e sempre enfatizando que para cada situação de fala e de escrita, deve-se fazer o uso adequado de cada variedade da língua portuguesa.

Vale frisar a importância da variação linguística na educação básica, uma vez que por meio de um ensino que considere essa concepção de língua, pode-se estabelecer o domínio das práticas socioculturais pelos grupos socioeconômicos desprestigiados dentro dos espaços públicos. Dessa forma, ao levar ao ambiente escolar atividades que exploram as variedades da língua portuguesa, o professor irá dar espaço para que todos os educandos se sintam inseridos na sociedade de forma significativa, combatendo o preconceito linguístico.

Infelizmente, em um certo momento do ano letivo de 2020, fomos obrigados a dar uma pausa nas atividades escolares porque, de repente, vimo-nos em uma situação completamente anormal, pois desde o final do ano de 2019 que a mídia informava sobre um vírus super contagioso que estava atingindo a China. Naquela época nem imaginávamos as consequências que esse vírus iria causar.

Iniciamos o ano letivo de 2020 tranquilamente, fizemos confraternização de carnaval e poucas semanas após a volta do recesso carnavalesco, descobrimos o primeiro caso de pessoa contaminada no Brasil. Pouco tempo depois, o país foi entrando em quarentena, assim como todo o mundo.

Diante disso, com nossos alunos sem aula, a direção da escola em que atuo, decidiu juntamente com a coordenação e corpo docente, independentemente das ordens da Secretaria de Educação do município, realizar a montagem de cadernos pedagógicos a fim de não deixar os educandos sem nenhuma atividade escolar. Semanas depois, vendo que a situação pandêmica só piorava, a Secretaria de Educação entrou em ação com ordens de confeccionarmos o que minha escola já vinha fazendo: cadernos pedagógicos.

Além dessas atividades, que eram enviadas de forma impressa aos alunos, também enviávamos áudios orientadores e alguns professores gravavam vídeos. Dessa forma, observa-se a grande mudança sofrida pela educação. Nós professores tivemos que nos reinventar para darmos conta das demandas que exigem muito empenho.

A Secretaria de Educação do município de Dias d'Ávila não determinou o uso de aulas on-line visto que não chegaria a todos os educandos de maneira democrática, porém, naquele ano de 2021, ela deixou livre para que nós professores fizéssemos uso de novas formas de ensino remoto, incluindo as aulas on-line. Nessa perspectiva, vale destacar que devido à pandemia nossa prática docente, em especial, a minha, teve uma grande transformação.

Diante de tudo que foi relatado neste memorial, acredito que se torna claro a progressão que consegui dar em meu percurso de vida. Antes eu era uma criança e adolescente sem muitas perspectivas de futuro e com o tempo fui amadurecendo através de todos os entraves que vivenciei. Hoje, sinto que me tornei e ainda estou me tornando, uma vez que estamos sempre em processo de formação, um ser humano consciente e capaz de fazer parte da sociedade de maneira atuante.

Sobre a formação, Dominicé menciona que:

A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam a identidade. (DOMINICÉ, 2014, p.90)

Sendo assim, observa-se que à medida em que fui orientando a minha vida seguindo meus próprios desejos, passei também a construir a minha identidade, mesmo quando decidi parar de estudar e ir trabalhar na cidade grande. Tudo isso contribuiu para entender o que eu realmente precisava fazer para “ser alguém na vida”, como a minha mãe sempre me falava.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a elaboração deste trabalho será necessário analisar alguns conceitos importantes acerca do tema do projeto. Inicialmente discorrerei sobre os letramentos, abordando teorias de autores relevantes como Street (2014), Kleiman (2005), Galvão (2003), Soares (2003) e Rojo (2012). Em seguida serão expostas reflexões sobre a escrita de si e para tanto, analisarei Foucault (1992), Artières (1998), Souza (2018) e Evaristo (2007); para tratar sobre a identidade cultural, Hall (2014) e Nogueira e Nogueira (2021).

3.1 LETRAMENTOS

Todo sujeito carrega consigo vários tipos de letramento e não é diferente com os alunos que adentram o universo escolar, visto que esses possuem habilidades diversificadas de acordo com suas vivências. Nessa perspectiva, cabe ao professor saber aproveitar essas experiências e com isso promover discussões em sala de aula, conscientizando o aluno de que ele não chega no ambiente escolar sem nenhum saber.

De acordo com os pressupostos teóricos de Brian Street (2014) em seu livro *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, o letramento compreende dois modelos, o autônomo e o ideológico. Com relação ao primeiro, o autor defende que faz parte das habilidades do sujeito numa dimensão individual, já o segundo envolve habilidades concretas e sociais, isto é, as práticas letradas são produto da cultura, da história e dos discursos, fazendo uso do texto de maneira geral. Há, ainda, segundo o autor (STREET, 2014), o letramento colonial, que chegou através de forasteiros como parte de uma conquista e o letramento dominante que é administrado por sujeitos da mesma sociedade e pertencem a classes, grupos étnicos e locais distintos.

Dessa forma, Angela B. Kleiman (2005) menciona que o termo letramento vai além das práticas escolares, uma vez que a escrita está presente em vários ambientes sociais, como em comércios, na publicidade, campanhas etc. A escrita está em todo o lugar, sendo assim, o ambiente escolar não consiste no único espaço de aprendizagem. A referida autora também defende em sua obra a importância do apoio familiar na vida da criança:

Além disso, se uma criança participa de eventos de letramento no lar – por exemplo, escuta as histórias que um irmão mais velho, pai ou avô lê para diverti-la e distraí-la -, essa criança já associa o livro ao lazer, àquilo que lhe é prazeroso e aconchegante. Mas isso não é universal. As lembranças dos jovens e adultos que fracassam na escola estão cheias de momentos de dor e desconforto relacionados aos seus primeiros contatos com a escrita. (KLEIMAN, 2005, p. 35)

Nessa perspectiva, nota-se a necessidade do incentivo familiar à leitura desde a infância. De acordo com as minhas observações enquanto educadora, posso perceber que em alguns casos, quando o aluno não tem a oportunidade de partilhar eventos de letramentos com alguma pessoa de seu convívio, logo quando criança, ele cresce sem muito interesse pela leitura, fazendo-a só por mera obrigação, ainda que na realidade existam pessoas que desenvolvem a prática de leitura mesmo sendo oriundas de famílias compostas por pessoas analfabetas e/ou sem interesse pelo assunto. Dessa forma, ainda segundo as minhas impressões docentes, quando o indivíduo é incentivado e de fato participa de momentos, no ambiente familiar, que envolvem a leitura e a escrita, a tendência é encarar esses eventos de maneira prazerosa.

Seguindo esse pensamento, considero importante em minha prática docente analisar se o meu aluno teve/tem ou não apoio familiar em sua infância com relação à leitura e à escrita, bem como se ainda possui. Por outro lado, cabe aqui destacar que há vários tipos de arranjos familiares, pois eles podem ser compostos por só uma mãe ou pai, avós, tios, enfim, nem sempre o aluno convive em uma família tradicional. Há, ainda, pais que trabalham e passam o dia todo fora de casa e muitos não podem custear aulas de reforço ao filho. Dessa forma, o educando, por várias razões, acaba ficando sem esse apoio tão importante para o êxito na vida escolar.

Vale ressaltar que a instituição em que estou como professora pesquisadora possui um público amplo e distinto no tocante à classe social, dessa forma, haverá alunos que possuem um apoio familiar atuante nas práticas do letramento escolar enquanto outros, não. Ainda que eu reconheça que há casos que mesmo sem acompanhamento familiar, alguns alunos conseguem se desenvolver, de acordo com as minhas experiências docentes, constato que quando o aluno não possui esse apoio também não consegue adquirir um bom desempenho escolar.

Sobre essa problemática, Galvão (2003) indaga:

A prática da leitura pode ser considerada algo que se transmite entre as gerações? É, em outras palavras, uma espécie de bem que se herda e que se lega? O gosto pela leitura é adquirido na família, com os pais e com as mães? É possível aprender a gostar de ler na escola ou em outras instâncias sociais, mesmo que não se tenha tido o hábito de ler em casa? As práticas de leitura estão relacionadas a determinantes como classe social, pertencimento de gênero, grau de escolaridade e nível de instrução e alfabetismo? (2003, p.125)

O pensamento de Galvão (2003) leva a uma profunda reflexão sobre a prática da leitura. Sabe-se que há muitas pessoas que desenvolvem o hábito de ler por prazer mesmo sem o envolvimento familiar, entretanto, as chances de acontecer o contrário são maiores. Sendo assim, será realmente importante o apoio da família no processo de letramento de cada sujeito, ou seja, o envolvimento familiar nos estudos do aluno consiste em um fator preponderante para que esse obtenha êxito escolar? Esse questionamento nos leva a uma reflexão e estudo no tocante a esse tema.

De acordo com as experiências em sala de aula, alguns alunos relatam que já possuem o hábito de ler por prazer, isso demonstra a possibilidade de que esses estudantes são acompanhados em casa pela família. Já outros apresentam muita dificuldade na leitura bem como na escrita, uma boa parte só sabe copiar, ou seja, transcreve o que vê, entretanto, não consegue escrever ou apresenta muita dificuldade quando é solicitado a criar algo escrito. Com isso, observa-se que esses alunos, os quais demonstram ter dificuldades com o letramento escolar, podem não possuir um acompanhamento nem incentivo da família.

Considerando a variabilidade da relação entre o êxito/não êxito escolar e as circunstâncias familiares, é importante que a escola ofereça aos seus estudantes práticas de letramento significativas que explorem a subjetividade do sujeito, fazendo-o refletir sobre a sua vida, ou seja, instigue no indivíduo o prazer de falar sobre si e, conseqüentemente, levar essa escrita para fora do ambiente escolar.

Deve-se levar em consideração, ainda, que para o sujeito ter acesso às modalidades da leitura e escrita não necessita exclusivamente do ambiente escolar, visto que há outros espaços de aprendizagem em que se pode encontrar oportunidades para aprender a ler e a escrever, como também de se expressar coletivamente, podendo explorar a subjetividade. Dessa forma, Soares (2003) traz uma discussão sobre os termos escolarização e letramento, ela distingue este termo e alfabetização. Segundo a autora, a instituição escolar é uma das possibilidades (entre outras, como a família) para se adquirir a tecnologia da língua escrita. Entretanto, há uma ênfase entre alfabetização e escolarização que a autora critica sob vários aspectos, explorando o significado da escolarização:

Neste texto, para refletir sobre as relações entre letramento e escolarização, a palavra *escolarização* é considerada em ambos os sentidos: por um lado, a fim de discutir as relações entre níveis de aprendizado escolar e níveis de letramento, toma-se a palavra com o complemento “pessoa”: considera-se a escolarização *da criança, do jovem, do adulto*; por outro lado, em busca das relações entre práticas sociais e práticas escolares de leitura e de escrita, toma-se a palavra com o complemento “conteúdo”: considera-se a escolarização *da escrita* como objeto de aprendizagem. (2003, p. 93)

De acordo com essa linha de pensamento, observa-se que para Soares (2003), os termos alfabetização e escolarização não devem ser confundidos, visto que o sujeito também aprende a ler e a escrever em ambientes não escolares, como nas instituições religiosas, na comunidade, no ambiente familiar e até mesmo no trabalho.

3.2 MULTILETRAMENTOS

É de suma importância tratar sobre o multiletramento que, por sua vez, consiste em uma modalidade de letramento que está inserida na vida da maioria dos estudantes.

De acordo com os pressupostos teóricos de Rojo (2012), foi no ano de 1996 que se afirmou a necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos* em um manifesto resultante de um encontro do Grupo de Nova Londres. Nesse evento, o citado grupo defendia a importância de a instituição escolar se responsabilizar pelos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea por causa das novas TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação), além de inserir nos currículos a significativa diversidade cultural que já existe nas salas de aula. Vale

frisar que o Grupo de Nova Londres é composto por dez estudiosos dos letramentos e sobre ele Rojo afirma que:

O Grupo de Nova Londres é pioneiro: em sua grande maioria originários de países em que o conflito cultural se apresenta escancaradamente em lutas entre gangues, massacres de rua, perseguições e intolerância, seus membros indicavam que o não tratamento dessas questões em sala de aula contribuía para o aumento da violência social e para a falta de futuro da juventude. (2012, p.12)

Dessa forma, o Grupo de Nova Londres frisava a necessidade de os jovens terem acesso a outras e novas ferramentas de comunicação que, por sua vez, acarretavam novos letramentos. Esses possuíam caráter multimodal ou multissemiótico, e a partir disso o grupo cunhou um novo conceito: multiletramentos.

Há uma distinção entre o conceito de letramentos (múltiplos) e de multiletramentos, visto que o primeiro aponta para a multiplicidade e diversidade das práticas letradas, sejam elas valorizadas ou não perante a sociedade. Já o conceito do segundo faz referência a dois tipos específicos e necessários de multiplicidade presentes na sociedade: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica.” (ROJO, 2012, p. 13)

Não há como negar que estamos inseridos, desde, pelo menos, o início do Século XX, em meios sociais híbridos impuros, fronteiriços, uma vez que nas salas de aula brasileiras essas misturas culturais não consistem em uma constatação tão recente, embora seja ignorada. Segundo Garcia Canclini (*apud* ROJO, 2012) os pares antitéticos como cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa já não se mantêm há muito tempo, pois as diversidades reinam cada vez mais absolutas. Ainda seguindo o pensamento do autor, “essa apropriação múltipla de patrimônios culturais abre possibilidades originais de experimentação e de comunicação, com usos democratizadores”. (CANCLINI *apud* ROJO, 2012, p.16). Diante disso, considero importante introduzir na prática pedagógica específica da língua portuguesa, novos e outros gêneros de discurso de mais e novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens. Considerando nossa proposta, que é a da descoberta/exploração da escrita de si, vale frisar a necessidade de aliar aos multiletramentos essa escrita, ou seja, fazer uso das mais recentes tecnologias para explorar a subjetividade do sujeito. Há várias maneiras de envolver a escrita subjetiva com o mundo tecnológico, seja para publicizar ou não. Os smartphones, por exemplo, constituem uma fonte inesgotável de letramento e sendo usado em sala de aula sob a orientação do professor, esse aparelho pode ser um grande aliado para as práticas da escrita de si.

No tocante à multiplicidade de linguagens nos textos em uso, Rojo (2012) afirma que é muito evidenciada nos textos que circulam em sociedade sejam eles impressos, em mídias audiovisuais ou digitais. Assim sendo, pode-se afirmar essa multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos que pedem o uso dos multiletramentos, visto que são materiais formados de uma série de linguagens que precisam de capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas para que dessa forma possa haver significado. Lemke (*apud* ROJO, 2012) corrobora com o que foi mencionado ao dizer que:

O texto pode ou não formar a espinha organizadora de um trabalho multimidiático. O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes de poder ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam essas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de “significado multiplicador” (Lemke, 1994a; 1988) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia, as possibilidades de significação não são meramente aditivas. (p. 20)

Lemke (*apud* ROJO, 2012) menciona que os leitores atuais não se sentem desafiados pelas características dos “novos” textos multissemióticos, multimodais e hipermediáticos, uma vez que as crianças e jovens dessa época não possuem dificuldades no uso das mídias digitais. A grande questão está nas práticas escolares de leitura e escrita que já consistiam em formas restritas e insuficientes ainda para a modalidade impressa.

Diante disso, pretendo propor em minha sequência didática atividades que explorem o uso das mídias digitais fazendo com que os estudantes se expressem por meio de textos multimodais. Entretanto, cabe aqui refletir sobre a acessibilidade digital dos educandos e para tanto levantarei dois questionamentos: todos os meus estudantes têm acesso à internet e/ou a aparelhos digitais? Os textos multimodais seriam facilitadores ou limitadores da aprendizagem? É importante manter esses questionamentos em perspectiva antes de levar para a sala de aula uma proposta para trabalhar com textos multimodais.

3.3 A ESCRITA DE SI

É notório que, para que os alunos possam interagir nas aulas de Língua Portuguesa, é necessário que o professor demonstre o propósito de cada atividade, especialmente das leituras. Em uma turma marcada pela diversidade social e que carrega consigo peculiaridades distintas, o educador deve selecionar atividades que visem às diferenças e não que acabem disseminando preferências de um determinado grupo social.

Em se tratando da escrita, vale ressaltar a escrita de si. Sobre esse assunto, Foucault (1992) afirma que:

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um "corpo" (quicquid lectione collectum est, stilus redigat in corpus). E, este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue” (in vires, in sanguinem). Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de acção racional. ²

Diante disso, entende-se a importância da escrita perante a sociedade ocidental, uma vez que, como Foucault (1992) defende: “Escrever é, pois, “mostrar-se”, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro”³. Para tanto, a escrita de si consiste numa modalidade em que o sujeito (aquele que escreve) expõe a sua própria história, pontuando os reveses e virtudes da vida ao discutir e refletir sobre sua identidade. A propósito disso, mobilizamos Evaristo (2007), quando traz um profundo relato sobre a relação entre a sua escrita e a história da sua mãe, que era lavadeira, quando faz o desenho de um sol utilizando um graveto em meio à terra lamacenta. Esse não era um desenho qualquer, pois simbolizava todo o desespero que a mãe de Evaristo tinha nos dias em que o clima ameaçava o andamento de seu trabalho (isto é, o secar as roupas): ao expor aqueles traços, ela clamava pelo sol, já que a chuva se fazia presente em suas vidas. E foi a partir desse acontecimento o despertar na autora do desejo da escrita autobiográfica:

Foram, ainda, essas mãos lavadeiras, com seus sóis riscados no chão, com seus movimentos de lavar o sangue íntimo de outras mulheres, de branquejar a sujeira das roupas dos outros, que desesperadamente seguraram em minhas mãos. Foram elas que guiaram os meus dedos no exercício de copiar meu nome, as letras do alfabeto, as sílabas, os números, difíceis deveres de escola, para crianças oriundas de famílias semi-analfabetas. Foram essas mãos também que folheando comigo, revistas velhas, jornais e poucos livros que nos chegavam recolhidos dos lixos ou recebidos das casas dos ricos, que aguçaram a minha curiosidade para a leitura e para a escrita. Daquelas mãos lavadeiras recebi também cadernos feitos de papéis de embrulho de pão, ou ainda outras folhas soltas, que, pacientemente costuradas, evidenciavam a nossa pobreza, e distinguiam mais uma de nossas diferenças, em um grupo escolar, que nos anos 50 recebia a classe média alta belorizontina. (EVARISTO, 2007⁴).

Dessa forma, pode-se perceber que Evaristo fazia uso das suas vivências desde a infância para escrever, tudo o que via e vivia ela aproveitava para transpor nos papéis. Por meio da escrita a autora ultrapassava os limites da percepção e da própria condição da sua vida, adquirindo um sentido de insubordinação. Seguindo esse pensamento, Souza (2018) diz que a partir do momento em que Evaristo afirma construir uma consciência que pode comprometer a sua escrita como sendo um local de autoafirmação das suas particularidades e especificidades

² O arquivo não traz a página.

³ O arquivo não traz a página.

⁴ O arquivo não traz a página.

enquanto sujeito-mulher-negra, a autora se insere na ideia de agenciamento coletivo de enunciação, visto que a mulher negra tem o seu lugar atravessado por vários pertencimentos inferiores. Nesse sentido Souza (2018) afirma:

O entrecruzamento dos lugares de gênero, raça e classe resulta no nascimento de especificidades de demandas que fazem parte deste exclusivo universo, o das mulheres negras pobres, neste caso, com destaque para aquelas que nasceram na diáspora negra. (2018, p. 37)

Segundo Souza (2018), Evaristo se apresenta não só com a sua fala, mas com a fala de todas as mulheres negras que se sentem submissas ao desejo alheio.

Assim como Conceição Evaristo, com todas as suas limitações e dificuldades, teve esse desejo de passar para o papel as suas vivências, o estudante também pode ter esse interesse, visto que ao escrever sobre si, em uma escrita autobiográfica, ele terá oportunidades de explorar as suas inquietações, bem como expor suas ideias e ideais. A escrita de si favorece ao participante escritor uma gama de possibilidades para poder demonstrar seus sentimentos, angústias, desabafos, mas pode, ainda, promover a possibilidade de uma escrita que alcance o sentido da escrevivência (EVARISTO, 2007), isto é, uma escrita que transborda do em si para o coletivo, falando de uma juventude vítima da violência, preconceito, ou seja, um único sujeito pode expressar a realidade de vários outros. Desse modo, escrevendo sobre o seu próprio mundo é que o aluno poderá analisar a sua identidade e valorizar as suas vivências e da sua coletividade.

De acordo com Foucault (1992), a escrita de si auxilia o sujeito a superar os perigos da solidão, visto que ao escrever, a pessoa encontra uma forma de minimizá-la, como se no decorrer da escrita surgisse um companheiro. Diante disso, Foucault menciona que:

A escrita de si mesmo aparece aqui claramente na sua relação de complementaridade com a anacorese: atenua os perigos da solidão; dá o que se viu ou pensou a um olhar possível; o facto de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro, ao suscitar o respeito humano e a vergonha; podemos, pois, propor uma primeira analogia: aquilo que os outros são para o asceta numa comunidade, sê-lo-á o caderno de notas para o solitário.⁵

Philippe Artières (1998) afirma que o poder da escrita em nossas sociedades ocidentais, desde o fim do século XVIII, foi estabelecido progressivamente e que ainda é perpetuado em nossos dias: “a escrita está em toda parte: para existir, é preciso inscrever-se: inscrever-se nos registros civis, nas fichas médicas, escolares, bancárias.” (p. 5). Nessa perspectiva, Artières reflete sobre os processos de arquivamento da própria vida ao mencionar a importância de registrar os acontecimentos vivenciados pelo sujeito. O autor menciona que o sujeito precisa manter suas histórias pessoais a fim de ver a sua identidade reconhecida: “Devemos controlar

⁵ O arquivo não traz a página.

as nossas vidas. Nada pode ser deixado ao acaso; devemos manter arquivos para recordar e tirar lições do passado, para preparar o futuro, mas sobretudo para existir no cotidiano.” (1998, p.7)

Seguindo o pensamento de Philippe Artières, a prática do arquivamento da própria vida está presente em todos os lugares da sociedade, no cotidiano das pessoas, no espaço social, bem como no contexto familiar e na comunidade. Dessa forma, fica explícita a importância desse exercício da escrita de si. Uma das formas desse exercício é a autobiografia, gênero textual que proponho didatizar na proposta de sequência didática deste trabalho. De acordo com Artières (1998), a intenção autobiográfica consiste em uma das práticas mais relevantes no tocante ao arquivamento do eu, assim sendo, a escrita de diários e autobiografias são exercícios que fazem parte da chamada preocupação com o eu: “Arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência.” (p.3)

Segundo Souza (2018) o interesse pela escrita de si existe desde os estudos do diário que, por sua vez, consiste em um gênero textual anterior e separado da autobiografia por conter características individuais, como a falta de planejamento da escrita, a ação imediata do relato como também a ausência de um distanciamento da interpretação. Para a autora há alguns estudiosos que investem na aproximação da autobiografia com a escrita de si, entretanto, essa não consiste em uma boa intenção, visto que, são gêneros distintos.

Sobre a escrita de diário, Souza (2018) menciona que:

Os rituais de escrita de diário são antigos, e segundo Foucault (1983), recuperam o século II d.C. Quando as pessoas registravam não o seu cotidiano, mas frases, descrições de cena e lições aprendidas no decorrer do dia como forma de, num momento posterior, retirar dali um aprendizado, um ensinamento sobre como se comportar perante as eventualidades da vida. (p. 31)

A autora afirma que esses escritores do diário eram meros copistas pois não havia neles a prática interpretativa, ou seja, uma análise do seu cotidiano. Souza (2018) diz que as primeiras vezes em que a escrita de si foi realizada praticamente nada era escrito rigorosamente sobre si, e sim, para si ou o outro, possuindo uma função de aprendizagem. Diante disso, Souza declara que:

[...] os primeiros diários eram coletivos e públicos, tal qual livros de notas, de contabilidade etc. Somente no século 18 eles passam a funcionar a serviço da pessoa. Ou seja, a escrita dos diários coaduna-se com um contexto iluminista de culto à pessoa, assim como o auge da autobiografia corresponde à virada da modernidade para a pós-modernidade. (p. 32)

Hoje, a escrita em diários demonstra um modelo de arquivamento da vida, visto que o participante escritor, no caso em questão, os alunos adolescentes, escrevem sobre os fatos mais

importantes que ocorreram no seu cotidiano. Esse gênero é bastante comum na vida dos jovens que gostam de deixar registrado os acontecimentos, principalmente aqueles mais relevantes.

Por meio do diário enquanto instrumento de trabalho em sala de aula, o aluno irá poder refletir sobre o seu eu, analisando a sua trajetória. Terá, ainda, a oportunidade de avaliar seus erros e acertos pois ao escrever sobre a própria existência o sujeito tende a compreender melhor o seu universo.

3.4 A IDENTIDADE CULTURAL

Irá ser abordado, agora, a visão e o conceito de identidade de maneira geral, para tanto serão expostas as ideias do autor Stuart Hall (2014), visto que ele aborda a questão identitária de maneira ampla e clara. Mesmo que o conceito de identidade cultural tenha passado por atualizações, em razão das recentes transformações sociais e culturais, consideramos pertinentes e adequadas as elaborações de Hall.

De acordo com o autor em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, é perceptível que o conceito de identidade está sofrendo uma significativa transformação perante a sociedade. Dessa forma, as velhas identidades estão perdendo suas forças, ocasionando novas identidades e, conseqüentemente, tornando o sujeito moderno em um indivíduo fragmentado. Pode-se afirmar que a “crise de identidade” (HALL, p.9) compreende uma parte de um processo maior de mudança, e isso está abalando as estruturas da sociedade que estava acostumada com um mundo estável.

É notório que as sociedades modernas, no final do século XX, estão sofrendo transformações de um novo modelo de mudança estrutural. Para tanto Hall (2014) afirma que:

Para aqueles teóricos que acreditam que as identidades modernas estão entrando em colapso, o argumento se desenvolve da seguinte forma: um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Essa perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. (p. 10)

É necessário entender que no mundo moderno as mudanças são constantes, ou seja, nada é permanente, sendo essa a principal diferença entre as sociedades “tradicionais” e “modernas”. Seguindo os pressupostos teóricos de Anthony Giddens (*apud* Hall, 2014) as sociedades tradicionais veneram o passado, a tradição consiste em uma forma de lidar com o tempo e o

espaço. Já a modernidade é vista como uma forma bastante reflexiva de vida. David Harvey (*apud* Hall, 2014) retrata a modernidade como um processo infinito de rupturas e fragmentações internas dentro do próprio interior.

Pode-se afirmar que o conceito de individualismo do ser humano sofreu mudanças na época moderna tendo um novo olhar perante o sujeito individual e sua identidade; já nos tempos pré-modernos a individualidade era vista de maneira distinta. Segundo Raymond Williams (*apud* Hall, 2014) há dois conceitos diferentes para a história moderna do sujeito individual, visto que além do indivíduo ser indivisível, ou seja, algo que é unificado em seu próprio interior e não pode ser separado além disso, também pode ser algo que é distintivo.

Vale destacar que a identidade está sempre em constante formação ao longo do tempo, não constitui algo que não muda, existente na consciência no ato do nascimento. Ela surge da falta de inteireza que é preenchida a partir do nosso exterior, pela maneira através das quais imaginamos ser vistos por outros sujeitos.

Na visão de Hall (2014) as culturas nacionais em que o sujeito nasce, no mundo moderno, se constituem em uma das fontes mais importantes da identidade cultural. Isso porque o sujeito pensa nessa identidade cultural como pertencente de sua natureza essencial. Diante disso o referido autor diz que:

[...] as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*. [...] Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos - *um sistema de representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional. (p.30)

As culturas nacionais vão além de instituições culturais, visto que compõem, ainda, símbolos e representações. Uma cultura nacional consiste em um meio de formar sentidos que influencia como também organiza as atitudes e a concepção que o sujeito tem dele mesmo. Dessa forma, pode-se afirmar que as identidades são construídas a partir do momento em que as culturas nacionais produzem sentidos sobre a nação, sentidos com os quais o sujeito pode se identificar.

Pode-se afirmar que o discurso da cultura nacional não constitui em algo moderno tanto quanto parece ser pois ele forma identidades que são postas, de maneira ambígua, entre o passado e o futuro. Seguindo esse pensamento, uma cultura nacional busca tornar única as questões de classe, gênero e raça em uma identidade cultural a fim de representá-los dentro da mesma e grande família nacional. Para tanto Hall (2014) assegura que “[...] as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero.” (p.36)

Após abordar a identidade cultural de uma forma mais geral e ampla, torna-se necessário focar em uma das categorias da identidade, a classe social, visto que essa consiste no ponto crucial dessa pesquisa. Para isso irá ser analisada a visão do sociólogo Bourdieu (*apud* NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2021) por meio da obra Bourdieu & a Educação.

3.4.1 Classe Social

A fim de analisar a questão da classe social dentro do contexto educacional, que consiste em um dos aspectos de suma importância para a construção da identidade, será abordado o pensamento do sociólogo Pierre Bourdieu *apud* Nogueira e Nogueira (2021). Cabe, aqui, ressaltar que esse sociólogo, a partir da década de 1960, desenvolveu um estudo significativo sobre as desigualdades escolares.

Nogueira e Nogueira (2021) afirmam que há uma divisão entre certos padrões culturais, visto que uns são considerados superiores enquanto outros, inferiores. Sendo assim, é visível a distinção entre a alta e a baixa cultura; religiosidade e superstição; conhecimento científico e crença popular; língua culta e falar popular. O que ocorre entre a divisão desses padrões culturais é um privilégio perante os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura e tornando inferior as demais modalidades culturais. Dessa forma os citados autores explicitam que:

Essa estratégia está na base do que Bourdieu chama de violência simbólica: a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente. Os indivíduos que sustentam as formas dominadas da cultura podem, por outro lado, da mesma forma como ocorre no interior de um campo específico, adotar uma de suas estratégias diferentes. (p. 33)

Bourdieu (*apud* Nogueira e Nogueira, 2021) retrata a “boa vontade cultural” que consiste em “um esforço de apropriação da cultura dominante por parte daqueles que não a possuem.” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, p. 33, 2021). Entretanto é difícil que ocorra o contrário, ou seja, que a cultura dominante se aproprie de elementos da cultura dominada. Seguindo esse raciocínio, Bourdieu se mostra duvidoso:

As crenças, os valores e as tradições que compõem o que se denomina habitualmente cultura popular não constituiriam, do ponto de vista dele, um sistema simbólico autônomo e coerente, capaz de se contrapor efetivamente à cultura dominante. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, p. 33, 2021).

É notório que os indivíduos que fazem parte do grupo dominante produzem, reconhecem, contemplam e fazem uso de bens culturais classificados como superiores e teriam mais oportunidades para conseguir alcançar as posições mais altas da sociedade. Diante disso,

esse grupo social possui mais chances de ter sucesso no sistema escolar, bem como no mercado de trabalho, enfim, nos mais importantes campos em que concorrem e decidem a posição social dos sujeitos.

No tocante às condições de existência das classes dominadas com aquelas vivenciadas pelas classes dominantes, pode-se afirmar que os segundos dariam valor à superfluidade, aos assuntos sem utilidade prática que visam a estética e que se distanciam das necessidades básicas. Já o grupo dominado ou os membros das classes populares priorizariam os bens materiais vistos como necessários para a sobrevivência e abdicariam a tudo o que não tivesse utilidade prática. Dessa maneira os autores Nogueira e Nogueira (2021) relata:

Os indivíduos capazes de produzir ou, pelo menos, de identificar, apreciar e usufruir as produções consideradas superiores ganhariam maior prestígio e poder na sociedade em geral ou no campo específico de produção simbólica em questão. Nos termos de Bourdieu, pode-se dizer que eles acumulariam capital cultural em geral ou uma forma específica desse capital. Inversamente, os indivíduos que produzem, apreciam e usufruem de produções simbólicas tidas como inferiores assumem uma posição subalterna na sociedade ou pelo menos no campo em questão. (p. 40)

Na visão de Bourdieu (*apud* Nogueira e Nogueira, 2021) a realidade social é estruturada com base em formas distintas de riqueza, ou seja, cada indivíduo contaria com recursos variados, os quais poderiam ser pela riqueza da herança familiar ou adquiridos no decorrer de sua trajetória social. Vale frisar que esses recursos possuem diferentes campos, como, o econômico, de trabalho, cultural, escolar, matrimonial, entre outros, a fim de garantir a ampliação e acumulação.

Nessa perspectiva, afirma-se que as famílias consideradas ricas economicamente teriam uma tendência em priorizar meios voltados para a reprodução do capital econômico e, conseqüentemente, passariam aos seus filhos, mesmo que de forma involuntária, a ideia de que é através desse recurso que eles poderão conservar ou elevar a posição social. Entretanto, com relação às famílias ricas em capital cultural priorizariam o investimento na educação e transmitiriam aos seus filhos a consciência de que um futuro bem-sucedido depende sobretudo do sucesso escolar.

Sobre a questão da herança familiar desigual e suas implicações escolares, Bourdieu (*apud* Nogueira e Nogueira, 2021) afirma que cada indivíduo se caracteriza por meio de uma bagagem que foi herdada socialmente. O autor ainda diz que nessa bagagem há alguns elementos objetivos que são externos ao sujeito e podem fazer parte do sucesso escolar, como também há o patrimônio transmitido pela família que abrange alguns elementos que começam a fazer parte da própria subjetividade do sujeito, principalmente, o capital cultural em uma forma “incorporada”. Seguindo esse raciocínio, Nogueira e Nogueira (2021) cita:

A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo, ameaçador. (p.52)

Bourdieu (*apud* Nogueira e Nogueira, 2021) faz uma distinção entre três conjuntos de disposições e de estratégias de investimento escolar, sendo as classes populares, classes médias e as elites. Dessa forma, o autor defende que as primeiras ocupam o lugar mais dominado entre as classes sociais, caracterizando-se pelo volume inferior de seu patrimônio, independentemente do tipo de capital considerado. Afirma, ainda, que “[...] o investimento no mercado escolar tenderia a oferecer um retorno baixo, incerto e a longo prazo.” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2021, p.62)

Com relação às classes médias, Bourdieu (*apud* Nogueira e Nogueira, 2021) discorre que ocupam uma posição intermediária entre os dois pontos mais extremos do espaço das classes sociais. Isso causa uma situação tensa e equilibrada de maneira instável entre os dominantes e os dominados. No tocante aos métodos educacionais, essa classe se contrapõe às classes populares:

[...] as classes médias ou pequena burguesia tenderiam a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos. Esse comportamento explicar-se-ia, em primeiro lugar, pelas chances objetivamente superiores (em comparação às classes populares) dos filhos das classes médias alcançarem o sucesso escolar. As famílias desse grupo social já possuíam volume razoável de capitais que lhes permitiria apostar no mercado escolar sem correr tantos riscos. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2021, p. 64-65)

Nessa perspectiva, Bourdieu (*apud* Nogueira e Nogueira, 2021) defende que as classes médias não devem ser definidas simplesmente pelas suas possibilidades superiores de alcançar o êxito escolar, visto que é preciso considerar de maneira igualitária as expectativas com relação ao futuro desses grupos sociais. Dessa forma, deve-se levar em consideração a ascensão social, uma vez que muitos indivíduos das classes populares ascenderam às classes médias que podem chegar até as elites por meio da escolarização.

No que concerne às elites, pode-se afirmar que consistem em classes superiores ou “dominantes” e são caracterizadas por meio de uma grande separação interna de acordo com a estrutura de distribuição dos mais variados tipos de capital, especialmente do capital econômico e o cultural os quais formariam, nas sociedades desenvolvidas, os dois mais importantes “princípios de diferenciação”.

Diante disso Bourdieu (*apud* Nogueira e Nogueira, 2021) faz um contraste sobre as frações dominadas, que são mais ricas em capital cultural, com as dominantes que são mais ricas em capital econômico:

As primeiras seriam propensas a um investimento escolar mais intenso, visando o acesso às carreiras mais longas e prestigiosas do sistema de ensino. Já essas últimas tenderiam a buscar na escola, principalmente, uma certificação que legitimaria o acesso às posições de comando já garantidas pela posse de capital econômico. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2021, p. 70)

Segundo o pensamento bourdieusiano não se deve tornar uma cultura superior a outra, visto que a cultura de cada grupo possui valores que seriam arbitrários, ou seja, não estariam baseados em nenhuma razão objetiva. Dessa forma, a cultura eminente e propagada pela escola são seria objetivamente melhor que nenhuma outra. Entretanto, essa cultura escolar seria socialmente vista como a cultura verdadeira. Para Bourdieu (*apud* Nogueira e Nogueira, 2021) a cultura escolar que é socialmente verdadeira, seria uma cultura exigida como autêntica pelas classes dominantes. Embora a cultura escolar possua esse caráter arbitrário, precisaria, para ser legitimada, ser exposta como uma cultura neutra, ou seja, não ter ligação a nenhuma classe social.

É visível que a comunicação pedagógica, aquela vista como tradicional nas escolas, prioriza, mesmo que de maneira implícita, a competência prévia sobre assuntos culturais e linguísticos os quais somente os componentes das classes mais cultivadas teriam. Seguindo esse raciocínio, os educadores passariam as mensagens de maneira igualitária a todos os estudantes como se eles possuíssem as mesmas técnicas de decodificação. Pode-se afirmar que apenas os indivíduos que têm a cultura escolar como cultura familiar possuiriam essas técnicas, uma vez que já são familiarizados aos conteúdos bem como à linguagem usada no contexto escolar. Dessa forma, Bourdieu (*apud* Nogueira e Nogueira, 2021) denuncia a ação da escola como reprodutora das desigualdades sociais, conforme citação abaixo:

A reprodução das desigualdades sociais propiciada pela escola não resultaria, no entanto, apenas da falta de uma bagagem cultural apropriada à recepção da mensagem pedagógica. Bourdieu sustenta que a escola sanciona, valoriza e cobra não apenas o domínio de um conjunto de referências culturais e linguísticas, mas também um modo específico de se relacionar com a cultura e com o saber. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2021, p.76).

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Considerando este trabalho ser um mestrado de cunho profissional, nossa pesquisa deveria culminar em uma proposta de intervenção a ser concretamente realizada em minha prática pedagógica. No entanto, em razão da crise sanitária ocorrida no ano de 2020, a coordenação do PROFLETRAS-UFBA deixou facultativa a execução da proposta, razão por que a sequência de atividades não foi executada na prática da pesquisa, isto é, no período letivo do mestrado. De qualquer modo, elaborei uma proposta de intervenção a ser eventualmente desenvolvida na Escola Municipal Professora Altair da Costa Lima com a turma do sétimo ano A, onde desenvolvo minha atividade profissional. Essa proposta se materializa em uma sequência didática que será apresentada a seguir. Para ela, pensei preliminarmente que:

- Haverá rodas de conversas sobre o que é identidade, trazendo os conhecimentos prévios dos alunos. Nesse sentido o educando poderá ir se familiarizando com o tema central da proposta.
- Discussões pautadas nas vivências dos alunos, tendo em vista o fator socioeconômico, caso eles se sintam à vontade para abordar o assunto, a fim de situar a questão da identidade em seu contexto material objetivo. Na hipótese de os alunos não se sentirem bem ao tratar desse assunto em público, o professor pode levar para a sala de aula outros exemplos de pessoas desconhecidas com o intuito de ilustrar o assunto;
- Socialização de exemplos da escrita de si, explorando a leitura de gêneros como a autobiografia. Um dos textos selecionados para essa finalidade é: “Minha Autobiografia” de Letícia Petrucci da Silva, por ser uma obra de uma adolescente, o que a torna pertinente para ser utilizada com o público do sétimo ano, visto que faz parte da realidade dos estudantes.
- Escrita de textos autorais abordando as experiências vividas por cada um, fazendo uma ponte com o contexto social. Assim, os estudantes poderão se expressar na modalidade escrita, explorando o que foi refletido em sala de aula sobre a escrita de si.

Outro ponto importante para esta proposta é a própria concepção de sequência didática: “Sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (...) Procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação”. (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97). Mesmo que os referidos autores defendam o uso de um único gênero textual, utilizei na sequência didática dois gêneros: o poema e a autobiografia. A escolha por textos diferentes se deu por entender que o educando poderá explorar ainda mais suas

competências, fazendo uso de textos com estruturas distintas. Considerando que o termo “sequência didática” não é empregado apenas por Dolz e Schneuwly, é importante fazer referência, também, ao uso do termo feito por ZABALA (1998), quando ele diz que constitui em atividades que estão organizadas, estruturadas e articuladas em conjunto a fim de atingir certos objetivos educacionais que por sua vez possuem um começo e uma conclusão em que tanto os professores quanto os alunos conhecem.

A presente sequência didática está organizada por módulos. Assim, os alunos do sétimo ano do ensino fundamental poderão ter a oportunidade de explorar as modalidades oral e escrita por meio dos gêneros poema e autobiografia, para isso serão realizadas atividades como: leituras, dinâmica, aula expositiva, produção textual. Dessa forma, as aulas de língua portuguesa possibilitarão ao aluno refletir acerca da identidade através do poema e do texto autobiográfico.

4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Instituição de ensino		Escola Municipal Professora Altair da Costa Lima
Componente curricular		Língua Portuguesa
Série/ano: 7º	Turma: A	Turno: Matutino
Unidade letiva Início		Término
Docente		Katy Maiane Carneiro

Carga horária 25h/a

TEMA: Identidade: o eu no mundo.
Gêneros: Poema e autobiografia
Eixo da língua
➤ Leitura/Literatura e escrita.

PERFIL DA TURMA

Alunos provenientes da zona urbana com múltiplas identidades de faixa etária entre 11 e 13 anos.

JUSTIFICATIVA

É perceptível que a leitura ainda é um grande desafio a ser trabalhado em sala de aula. Para haver alunos habilitados na modalidade escrita, se faz necessário que esses tenham a prática da leitura, porém, sabemos que muitos só fazem isso no ambiente escolar. Isso só prova a importância da escola na vida do aluno, uma vez que, na maioria das vezes, é através do professor que ele terá o contato com a prática da leitura. Dessa forma, o professor assume um papel de suma importância perante a sociedade.

Considerando esse desafio pedagógico e cultural, compreendo que o trabalho com gêneros textuais é fundamental para que o aluno desenvolva o domínio das modalidades oral e escrita, uma vez que através dos gêneros é possível compreender a intenção comunicativa de cada um. Diante disso, este trabalho de Língua Portuguesa visa abordar os gêneros textuais poema e autobiografia.

Para Marcuschi (2008), “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se com Platão”. Assim sendo, é válido observar a importância de trabalhar com os mais diversos gêneros textuais e múltiplas semioses e não somente ficar focado em textos verbais, pois é visível que ao explorar a multimodalidade textual, o educador contribui cada vez mais na ampliação do conhecimento do aluno, tornando-o um ser atuante e crítico em uma sociedade letrada.

O poema na sala de aula possibilitará ao aluno a apropriação da leitura e da escrita, bem como, fazê-lo refletir sobre a sua identidade, o seu eu no mundo, visto que os textos escolhidos: “Nome da gente” e “Identidade”, ambos de Pedro Bandeira; “Retrato” de Cecília Meireles e “A porta” de Vinícius de Moraes/Toquinho abordam o tema a ser trabalhado em sala de aula que, por sua vez, consiste na identidade do sujeito. Nesse sentido, a leitura desses poemas mobiliza e educa a sensibilidade nos estudantes.

Além de os poemas escolhidos terem relação com o tema da proposta pedagógica, outros fatores também colaboram para essa escolha. Assim sendo, podemos citar a importância em se trabalhar com esse gênero textual em sala de aula, visto que a função poética dessa linguagem é capaz de instigar o interesse do educando

por meio da rima, cadência e musicalidade. Esses são alguns dos elementos sensíveis que o poema pode promover dentro da educação escolar, uma vez que poderá auxiliar na ampliação do domínio da linguagem, capacitando o aluno leitor na formação de seu conhecimento. Dessa forma, é válido afirmar que o texto poético oferece a possibilidade de o sujeito conhecer a si mesmo e ao mundo que o rodeia.

O outro gênero textual escolhido para ser trabalhado nessa sequência didática é a autobiografia, visto que consiste em uma escrita de si em que o aluno escritor poderá se expressar de maneira pessoal, enfatizando suas experiências. Vale ressaltar a relevância da autobiografia para este trabalho, uma vez que os estudantes farão uso dessa escrita para explorar a subjetividade, transpor em palavras situações que consideram importantes e que não tenham coragem de expor oralmente, seja em sala de aula ou até mesmo no convívio pessoal. Através desse gênero o sujeito atribui sentido à sua própria história, visto que ele constitui uma narrativa de cunho pessoal, capaz de provocar reflexões profundas.

Dessa forma, através dos textos escolhidos, pretende-se, nesta sequência didática, que o aluno se familiarize com o tema do projeto para que depois seja apresentado à turma a autobiografia a fim de que o estudante possa expressar a sua escrita de si.

OBJETIVO GERAL:

- Promover a escrita de si a partir dos gêneros textuais poema e autobiografia possibilitando aos alunos vias de subjetivação, recursos culturais para reconhecer e explorar a sua própria identidade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender e reconhecer as marcas textuais que caracterizam o poema e a autobiografia;
- Relacionar as histórias narradas com as experiências de vida dos alunos;
- Promover uma reflexão ao aluno sobre as diversas possibilidades do seu eu;
- Estimular a leitura literária;
- Analisar os elementos da narrativa: tempo, espaço, enredo, narrador, personagens;
- Refletir sobre o conceito da identidade;

- Construir e valorizar as origens familiares, como também a identidade pessoal;
- Respeitar as diferenças;
- Analisar exemplos de autobiografias;
- Estimular a leitura e a escrita de si;
- Desenvolver atividade de produção textual;

HABILIDADES DA BNCC

(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.

(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender - selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes -, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

CONTEÚDOS / OBJETOS DE APRENDIZAGEM (BNCC)

- Estratégias de leitura/ apreciação e réplica
- Reconstrução da textualidade
- Conversação espontânea.

METODOLOGIA DE ENSINO E AVALIAÇÃO / DESENVOLVIMENTO POR AULA(S)

1ª Módulo (5 horas/aula)

Sensibilizar os alunos quanto à proposta do trabalho. Inicialmente ativar os conhecimentos prévios:

- O que se entende quando se fala no gênero textual poema?
- Já teve a oportunidade de ler algum poema? Qual?

- Lembra o nome do autor ou autora?
- Já ouviu falar sobre algum poeta brasileiro? Qual?

Após a discussão para ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, o professor irá explicar as características do poema, fazendo um breve histórico sobre sua origem. Enfatizar que a temática que vamos trabalhar com os poemas será a identidade.

Para sensibilização da temática assistiremos ao clipe **“Gente tem sobrenome” (Toquinho)**.

Após assistir ao vídeo, debater com os alunos através dos seguintes questionamentos:

- Explique o título dado ao vídeo.
- O que achou da música?
- O que é o “sobrenome”?
- Para que serve o sobrenome de cada um?
- O que aconteceria se tivéssemos apenas o primeiro nome?
- Em seguida, realizar a dinâmica do autorretrato;
- Com os alunos em círculo, distribuir um espelho e pedir que cada um se olhe;
- Cada aluno deve desenhar seu retrato e escrever seu nome junto ao desenho;
- Recolhem-se as "fotos" e redistribuem-se entre a turma. Cada um tentará adivinhar quem é o dono da foto. O dono da foto se apresenta, diz se gosta ou não do nome e fala um pouco sobre si.

Propor a leitura do seguinte poema:

- Nome da gente (Pedro Bandeira)

O objetivo inicial da leitura do poema é a discussão, apreciação e reflexão acerca do tema que será trabalhado.

Após a leitura, solicitar que a turma apresente a obra lida, fazendo uma reflexão sobre o sentido do poema:

- Nesse poema, a criança (eu lírico) gosta do próprio nome?

Em seguida analisar o texto observando sua composição e estrutura e o modo como essas contribuem para os sentidos do poema.

Considerando a dimensão narrativa presente no poema, propor aos estudantes analisar:

- O que acontece na história? Quem são os personagens? Em que lugar e tempo a história acontece? Quem narra? Como narra? O narrador (eu lírico) é também um personagem da história que está sendo contada?

PROVOCAÇÕES

- E você, gosta do seu nome?
- Por que não podemos escolher nossos nomes?
- Se você pudesse escolher seu nome, que nome escolheria?

2ª Módulo (5 horas/aula)

Propor a leitura do seguinte poema:

- Identidade (Pedro Bandeira)

Após a leitura, os alunos deverão apresentar e refletir sobre o texto lido:

- Em que situações as pessoas chamam o menino de “o meu queridinho” ou de “malcriado”?
- Às vezes, quem o menino pensa que é?
- E você, o que gostaria de ser?

Em seguida, solicitar:

1. Que os alunos confeccionem cartazes, fazendo duas colunas, uma, expondo como eles se veem perante a sociedade; outra, mostrando como desejariam ser. Depois da confecção, expor para a turma.
2. Que produzam um poema sobre o seu eu no mundo. Para tanto, eles deverão expor, entre outras coisas, o nome completo e a idade; como se reconhece e o que gosta de fazer; brincadeiras e amigos preferidos. Após as produções iniciais, o professor irá corrigir os poemas e propor que os educandos reescrevam seus textos.

3º Módulo (5 horas/aula)

Este módulo é um conjunto de atividades em torno da palavra-chave **identidade**.

Importa sensibilizar os alunos quanto à proposta do trabalho com relação a essa palavra.

Inicialmente ativar os conhecimentos prévios da turma sobre o que é identidade:

- O que se entende quando se fala sobre identidade?
- A identidade de uma pessoa consiste em um conjunto de características próprias e exclusivas?
- Cite as principais características identitárias de adolescentes como vocês.
- A nossa identidade depende da diferenciação que fazemos entre o “eu” e o “outro”?
- Passamos a ser alguém a partir do momento em que descobrimos o outro?
- Somos o que fazemos em cada momento, em cada função que exercemos, o de aluno, filho, amigo, irmão, e uma coisa não inclui necessariamente a outra. Será que mudamos nossas características de acordo com a função que exercemos?

Em seguida, o professor irá passar um vídeo sobre a história do Patinho Feio. Após a exibição, abrir uma roda de conversa para refletir sobre o vídeo:

- Você já conhecia essa história? Quais os personagens que aparecem nela?
- O que aconteceu na história que deixou o patinho triste? E você o que te deixa triste?
- Agora diga o que deixou o patinho feliz. E você fica feliz quando?
- Quando foi que o patinho percebeu que não era um pato? Você sabe qual a família que ele pertencia?
- Qual a parte da história que você mais gostou?
- As pessoas têm características iguais?
- Como você se comporta diante das características de cada pessoa?

O professor irá promover um diálogo em que os alunos deverão, através de desenhos, expressar as respostas às seguintes perguntas:

- Quais são suas maiores qualidades?
- Você tem alguma habilidade que chama atenção das pessoas?

- Como você expressa seus sentimentos?
- Como lidar com os nossos sentimentos?

Em seguida, os alunos deverão expor seus desenhos para a turma e, através desses, falar um pouco sobre si.

4º módulo (5 horas/aula)

Este módulo é um conjunto de atividades em torno do gênero textual autobiografia. Ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero textual a ser trabalhado em sala de aula, trazendo as seguintes reflexões:

- O que se entende quando se fala no gênero textual autobiografia?
- Vocês imaginam que o narrador de uma autobiografia escreve sobre o quê?
- Já tiveram a oportunidade de ler ou produzir alguma autobiografia?

Após a discussão, o professor deve propor uma dinâmica para falar sobre as diferentes fases da vida. Através dessa atividade lúdica, os alunos terão a oportunidade de entender que as pessoas mudam suas características com o passar do tempo.

Etapas da dinâmica da bola de futebol.

- Organizar a turma em círculo e mostrar a bola;
- Explorar as características da bola: deixar que os alunos peguem, observem a textura, o formato e o material;
- Discutir com a turma sobre a origem da bola e sua utilização;
- Explorar perguntas, como: Será que a bola foi sempre assim? Ela sempre teve o mesmo formato? Como era antes de ser usada? Como está hoje? Por que será que ela está assim? O que aconteceu?
- Propor algumas brincadeiras com a bola na roda. À proporção que um aluno jogar a bola para outro, ele deverá dizer uma característica dela;

Antes de se aprofundar na estrutura da autobiografia, faz-se necessário a utilização de outro gênero textual, o poema, para tratar sobre as características de si. Dessa forma, será exposto dois poemas:

- Retrato (Cecília Meireles)
- A porta (Vinícius de Moraes / Toquinho)

Dividir a turma em dois grupos para a leitura dos poemas.

Propor à turma a reflexão dos poemas lidos.

Retrato (Cecília Meireles)

- Quem escreveu o poema lido?
- Sobre quem o texto está falando?
- O que o poema quer transmitir quando fala que o eu lírico não tinha este rosto de hoje?
- O que o eu lírico está nos contando?
- Você já observou alguma mudança em você? Qual?

A porta (Vinícius de Moraes / Toquinho)

- De quem o texto está falando?
- Como é a porta descrita na poesia?
- Por que a porta se acha viva?
- Por que ela se acha inteligente?
- Você se acha uma criança viva e inteligente? Por quê?
- Você sempre foi assim? Como você era há dois anos?
- Como você é hoje?

5º módulo (5 horas/aula)

Em seguida, expor para os alunos as características da autobiografia e explicar que irá ser explorada nas produções textuais a escrita de si. Para tanto, o professor levará para a turma exemplos de autobiografias, além de uma dinâmica com o objetivo de resgatar a importância da história de vida de cada um.

Iniciar com a dinâmica: **Minha história de vida.**

- Resgatar com os alunos a importância da história de vida de cada um, pois é através de nossas experiências que nos formamos enquanto seres humanos (produção escrita);
- Após cada aluno realizar a produção escrita, dividir a turma em duplas e solicitar que troquem as informações;
- Um aluno apresenta o outro usando a 3ª pessoa a partir das informações apresentadas;

Apresentar a estrutura da autobiografia.

Para nortear a autobiografia o aluno deve listar alguns dados importantes:

- 1- Nome completo.
- 2- Idade atual
- 3- Onde nasceu (cidade, estado, país).
- 4- O que gostava de fazer quando era mais novo (brincadeiras)
- 5- Fato marcante de quando era mais novo.
- 6- Escola(s) onde estudou.
- 7- Onde estuda atualmente.
- 8- Leituras preferidas.
- 9- O que mais gosta de fazer fora da escola.
- 10- Lazer preferido.
- 11- Esporte(s) que pratica.
- 12- Sonhos para o futuro.

Partilhar com a turma textos motivadores para abordar na autobiografia a condição socioeconômica. Para isso será usado o conto “Felicidade Clandestina” de Clarice Lispector e a letra da música “Xibom bombom” do grupo musical “As Meninas”. Ambos tratam a questão social do sujeito.

PROVOCAÇÕES

- Como você se desloca até a escola? Há a companhia de algum responsável ou colegas?
- O que você costuma consumir na Internet?
- Quais as suas práticas culturais? Frequenta alguma igreja? Participa de festas religiosas? Costuma ir ao cinema, museu, praia, biblioteca, campo de futebol?
- Em sua casa há algum local apropriado para os estudos?
- Tem acesso à internet e aos aparelhos eletrônicos para estudar?
- O que essas questões podem dizer a respeito da sua posição (de sua família, dos/as colegas parecidos/as com você) em relação aos seus colegas da escola e aos jovens de seu bairro e de sua cidade?

Socializar com a turma o texto autobiográfico da autora Letícia Petrucci da Silva. Esse texto foi retirado do blog “Diário de uma garota imperfeita”

➤ Minha autobiografia.

Após a leitura da autobiografia e dos textos que promovem a reflexão sobre a condição socioeconômica do sujeito, propor aos alunos que eles elaborem seu próprio texto autobiográfico, tendo como base tudo o que foi discutido sobre a escrita de si. Depois da primeira produção, o professor irá corrigir os textos e solicitar a reescrita aos alunos.

Propor aos estudantes a elaboração da autobiografia por meio da plataforma “Padlet”. Essa ferramenta permite que o aluno juntamente com o professor, construa quadros virtuais que podem ser alterados a qualquer momento. Dessa forma, o educador poderá, em sala de aula, explorar as multissensíveis, ou seja, as múltiplas possibilidades de letramento por meio da escrita aliada às imagens e vídeos, mostrando ao educando outras formas tecnológicas de promover a leitura e a escrita, em especial, a de si. Vale ressaltar que o estudante pode, também, ter a sua própria página pessoal.

CULMINÂNCIA

Sugere-se que seja realizado para a produção final algumas formas de expor a autobiografia. Essas maneiras podem ser a criação de uma rede social da turma, como Instagram, Facebook ou até mesmo um Blog em que os estudantes possam publicar as suas produções. Vale ressaltar que a plataforma “Padlet” disponibiliza o link do texto, como também uma versão em PDF para ser publicado.

AVALIAÇÃO

A avaliação será feita de maneira processual, visando tanto o qualitativo quanto o quantitativo dos estudantes. Será avaliado o desempenho e as habilidades de cada educando no decorrer de cada atividade proposta nessa sequência didática. É preciso, ainda, avaliar a dimensão conceitual do educando no tocante à sua escrita subjetiva, como ele se envolve com os elementos da escrita, além de considerar se o aluno tem acesso às TICs e se tem conhecimento sobre os assuntos que permeiam o mundo da internet.

Como referência para o trabalho de avaliação, desenvolvi um instrumento a fim de avaliar o desenvolvimento dos estudantes durante as atividades da sequência didática.

AVALIAÇÃO Sequência Didática

CONTEÚDO	DESCRIPTOR	VALOR DO ITEM	VALOR OBTIDO
Conceitual	Contemplou o tema da sequência didática.	2	
	Compreendeu a finalidade da autobiografia, expressando aspectos de sua subjetividade.	2	
Procedimental	Observou as características dos gêneros estudados, as normas estruturais e a escrita adequada de cada um.	1	
	A produção do texto autobiográfico por meio da plataforma Padlet atendeu às expectativas da proposta didática.	2	

Atitudinal	Houve engajamento nas aulas durante o período de discussão da temática da sequência didática.	1	
	Os textos selecionados para a leitura foram bem discutidos e interpretados.	1	
	Observou todas as orientações para a realização das atividades.	1	
Total		10	

RECURSOS

- Textos impressos dos poemas e da autobiografia que serão trabalhados;
- Sala de multimídia (acesso à internet, retroprojetor, computador);
- Pincel para quadro branco.
- Cartolina, papel ofício, lápis de cor, hidrocor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O analfabeto do século XXI não será aquele que não consegue ler e escrever, mas aquele que não consegue aprender, desaprender e reaprender”.

(Alvin Toffler)

É visível que dentro da educação tudo vive de maneira intensa, uma vez que são vidas que participam desse encontro diário que acontece dentro de uma sala de aula. Quando o professor está interagindo com o aluno há a transmissão de uma série de sentimentos pois é na troca de conhecimentos, na interação, nas inquietações, erros e acertos que acontece o grande espetáculo no universo escolar. Não podemos esquecer que o papel docente constitui em um fazer social fundamental em nossa sociedade.

E foi exatamente dentro do PROFLETRAS que pude reafirmar essa ideia do fazer docente como sendo tão fundamental. As minhas aulas se desenvolveram online devido à pandemia de 2020, então, não precisei vivenciar a experiência cansativa de me deslocar duas vezes por semana para outra cidade a fim de cumprir com a carga horária exigida pelo curso, pois se a situação se desenvolvesse normalmente, sem a pandemia, teria que enfrentar uma rotina semanal de trabalho docente e de estudante. Ainda assim o curso demandou um grande desafio e em cada disciplina estudada pude refletir ainda mais sobre a minha prática docente, sobre o que mudar e melhorar. Uma das coisas que mais me chamou a atenção na fala dos professores, foi quando eles mencionavam a escola pública como sendo um espaço que pode promover uma série de conhecimentos diversos capazes de explorar as principais temáticas que incomodam a sociedade. Ainda que esse espaço público carregue tantos problemas e desafios que somente quem está lá diariamente pode falar com propriedade, também há nele essa possibilidade de expor o que a população precisa saber. E não faltaram palavras de incentivo por parte dos professores para defender a escola pública.

E como a citação com a qual iniciei minhas considerações finais fala, o ser humano, enquanto vida tiver, estará em processo de aprendizagem. Assim, posso afirmar que concluo o mestrado com uma bagagem muito diferente de quando eu entrei. Nela trago muitos aprendizados, muitas trocas de experiências que houve entre colegas e professores.

Sempre gostei de trabalhar com gêneros textuais em minhas aulas, entretanto, depois de conhecer a proposta de sequência didática defendida por Dolz e Schneuwly pude aprimorar ainda mais a minha prática e percebendo o quão importante é explorar os gêneros e aliá-los com

alguma temática e a partir daí explorar as questões semânticas e linguísticas. Com certeza hoje sou uma professora de língua portuguesa bem diferente daquela antes desse mestrado profissional.

A proposta de intervenção desenvolvida neste trabalho não pôde ser realizada devido à crise sanitária do ano de 2020, porém ainda posso utilizá-la em uma outra oportunidade, visto que se constitui em um conjunto de atividades que envolvem tanto a leitura quanto a escrita, explorando uma temática muito importante: a identidade do sujeito.

Sabemos que o professor, assim como todo e qualquer profissional, precisa estar sempre se atualizando, buscando conhecer novas práticas para poder compartilhar os seus conhecimentos. Nesse sentido, afirmo que o meu caminho de estudos não se finalizará com o encerramento deste memorial. Na verdade, toda essa experiência no PROFLETRAS serviu também para me incentivar a ser cada vez melhor na busca de meu aperfeiçoamento profissional dentro da minha prática.

Trabalhar com uma temática que promove uma reflexão a respeito da subjetividade do ser humano não consiste em uma tarefa fácil, pois as pessoas possuem muita dificuldade em falar sobre si. Por isso foi preciso escolher cada atividade de maneira minuciosa a fim de provocar no estudante uma sensibilização sobre o assunto e, a partir daí, passar a abordar o tema de forma mais específica. Levar o educando a entender que escrever uma autobiografia não significa apenas redigir em algumas linhas informações básicas sobre a sua vida, é um desafio prazeroso, visto que através de uma metodologia que busca resgatar as vivências do sujeito, o aluno passa a olhar para si de uma forma diferente, valorizando a sua história. Afirmo isso porque eu nunca havia refletido a minha trajetória como precisei fazer para a elaboração deste memorial.

Escrever sobre a minha vida fez com que eu passasse a entender situações, as quais eu, até então, não dava valor. Hoje eu percebo que tudo o que eu vivi na minha primeira infância, ainda sob a proteção dos meus avós maternos, serviu para eu ser a pessoa que me tornei por conta de todos aqueles ensinamentos. Diante disso, assim como eu passei a valorizar a minha história após esse período de reflexão, os alunos também podem passar pela mesma experiência.

REFERÊNCIAS

- ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**. v. 11 n. 21, p.1-30, 1998: Arquivos Pessoais. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>. Acesso em: 28 out. 2021.
- BANDEIRA, Pedro. **Identidade**. Disponível em: <https://www.pensador.com/identidade_poesias_de_pedro_bandeira/> Acesso em 03 de fevereiro de 2021.
- BANDEIRA, Pedro. **Nome da gente**. Disponível em: <<https://armazemdetexto.blogspot.com/2021/01/poema-nome-da-gente-pedro-bandeira-com.html>> Acesso em 03 de fevereiro de 2022.
- BORTONI, Stella Maris. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. *In*: KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 119-143.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Matrículas na educação infantil aumentam 12,6% nos últimos cinco anos**. Disponível em: <educação infantil - Ministério da Educação (mec.gov.br)>. Acesso em: 22 de nov. 2022.
- CARBONI, Florence. *NAÇÃO/TVE – A língua escravizada – parte 1*. 2016. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=C5sK6HdsUHE>.> Acesso em: 10 de junho de 2021.
- Conheça o Polo de Camaçari**. Disponível em: <Conheça o Polo de Camaçari | Engenharia Química-UFCG> . Acesso em: 29 de nov. de 2022.
- CUNHA, Carolina. **Educação – número e escolas públicas militarizadas cresce no Brasil**. Disponível em:< vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/educacao---numero-de-escolas-publicas-militarizadas-cresce-no-brasil.htm#:~:text=Atualmente%20existem%2012%20escolas%20militarizadas%20em%2017%20estados%20do%20Brasil>. Acesso em: 08 de maio de 2023.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 77-90.
- DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola** /Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org.). **Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

FILHO, Antônio Pecci; ANDREATO, Elifas Vicente. **Gente tem sobrenome**. Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/toquinho/87252/>> Acesso em 03 de fev de 2022.

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

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? *In*: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 125-153.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p.3-7.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

JACKSON, Wilfred. **O patinho feio**. Youtube. Disponível em: <https://youtu.be/UleHGh7yOX8>. Acesso em: 24 de mai de 2022.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 57-76.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Campinas: UNICAMP, 2005.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MAGALHÃES, Isabel. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. *In*: KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 201-235.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 296.

MEIRELES, Cecília. **Retrato**. Disponível em: <Poema Retrato de Cecília Meireles (com análise e interpretação) - Cultura Genial>. Acesso em: 24 de mai de 2022.

MORAIS, Vinicius de. **A porta**. Disponível em: < ARMAZÉM DE TEXTO: POEMA: A PORTA - VINICIUS DE MORAES - COM INTERPRETAÇÃO/GABARITO (armazemdetexto.blogspot.com)>. Acesso em: 24 de mai de 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

NONATO, Rogério Gaspar Santos; RANGEL, Wesley Oliveira. **Xibom Bombom**. Disponível em: <letra da música xibom bombom - Pesquisa Google>. Acesso em: 7 de fev de 2023.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Catarina de Almeida. **Gestão democrática e militarização das escolas** - live do grupo GEPPOLE. 18 de mai de 2022. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=dJRbqUHUN_E > Acesso em: 18 de mai de 2022.

SANTOS, C. de A.; ALVES, M. F.; MOCARZEL, M.; MOEHLECKE, S. Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **RBP**AE – v. 35, n. 3, p. 580 – 591, mai./ago. 2019.

SILVA, Letícia Petrucci da. **Minha autobiografia**. Disponível em: < <https://diary-of-an-girl-imperfect.blogspot.com/2012/09/minha-autobiografia.html> > Acesso em 24 de mai de 2022.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOUZA, C. G. D. de; AGUIRRE, L. E. de M. Direito fundamental à educação e a militarização das escolas públicas no Paraná. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 3, p. 82-99, setembro/dezembro, 2021.

SOUZA, L. N. Uma reflexão sobre os discursos menores ou a escrevivência como narrativa subalterna. **Revista Crioula**, [S. l.], n. 21, p. 25-43, 2018. DOI: 10.11606/issn.1981-7169.crioula.2018.146551. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/146551>. Acesso em: 28 out. 2021.

STREET, Brian Vincent. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33- 53.

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

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Educação é um direito. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2009.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

UCHÔA, Vitor. Continência, ‘inspeção de cabelo’ e tutoria de PMs: a rotina em uma escola com regras e disciplina militares. **BBC News Brasil**, Salvador, 17 de set. de 2018. Disponível em <https://www.google.com/amp/s/www.bbc.com/portuguese/geral-45491630.amp> . Acesso em: 17 de mai. de 2022.

ZABALA, Antoni. **As sequências didáticas e as sequências de conteúdo**. In: Antoni Zabala / A prática educativa: como ensinar, 1998, p. 53-87.

ANEXOS

Nome da gente

(Pedro Bandeira)

Por que é que eu me chamo isso
e não me chamo aquilo?
Por que é que o jacaré
não se chama crocodilo?

Eu não gosto
do meu nome
Não fui eu
quem escolheu.
Eu não sei
por que se metem
com um nome
que é só meu!

O nenê
que vai nascer
vai chamar
como o padrinho,
vai chamar
como o vovô,
mas ninguém
vai perguntar
o que pensa
o coitadinho.

Foi meu pai quem decidiu
que meu nome fosse aquele.
Isto só seria justo
se eu escolhesse
o nome dele.

Quando eu tiver um filho,
não vou pôr nome nenhum.
Quando ele for bem grande,
ele que procure um!

Identidade

(Pedro Bandeira)

Às vezes nem eu mesmo
sei quem sou.

Às vezes sou.

"o meu queridinho",

às vezes sou

"moleque malcriado".

Para mim

tem vezes que eu sou rei,

herói voador,

caubói lutador,

jogador campeão.

Às vezes sou pulga,

sou mosca também,

que voa e se esconde

de medo e vergonha.

Às vezes eu sou Hércules,

Sansão vencedor,

peito de aço

goleador!

Mas o que importa

o que pensam de mim?

Eu sou quem sou,

eu sou eu,

sou assim,

sou menino.

Retrato

(Cecília Meireles)

Eu não tinha este rosto de hoje,
Assim calmo, assim triste, assim magro,
Nem estes olhos tão vazios,
Nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
Tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
- Em que espelho ficou perdida
A minha face?

A PORTA

(Vinícius de Moraes)

Eu sou feita de madeira
Madeira, matéria morta
Mas não há coisa no mundo
Mais viva do que uma porta.

Eu abro devagarinho
Pra passar o menininho
Eu abro bem com cuidado
Pra passar o namorado
Eu abro bem prazenteira
Pra passar a cozinheira
Eu abro de supetão
Pra passar o capitão.

Só não abro pra essa gente
Que diz (a mim bem me importa...)
Que se uma pessoa é burra
É burra como uma porta.

Eu sou muito inteligente!

Eu fecho a frente da casa
Fecho a frente do quartel
Fecho tudo nesse mundo
Só vivo aberta no céu!

Felicidade Clandestina (Clarice Lispector)

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saúde”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranqüilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse ” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

Xibom Bombom

As Meninas

Bom xibom, xibom, bombom

Bom xibom, xibom, bombom

Bom xibom, xibom, bombom

Bom xibom, xibom, bombom

Analisando essa cadeia hereditária

Quero me livrar dessa situação precária

Analisando essa cadeia hereditária

Quero me livrar dessa situação precária

Onde o rico (cada vez fica mais rico)

E o pobre (cada vez fica mais pobre)

E o motivo todo mundo já conhece

É que o de cima sobe e o de baixo desce

E o motivo todo mundo já conhece

É que o de cima sobe e o de baixo desce

Bom xibom, xibom, bombom

Bom xibom, xibom, bombom

Bom xibom, xibom, bombom

Bom xibom, xibom, bombom

Mas eu só quero educar meus filhos

Tornar um cidadão com muita dignidade

Eu quero viver bem, quero me alimentar

Com a grana que eu ganho não dá nem pra melar

E o motivo todo mundo já conhece

É que o de cima sobe e o de baixo desce

E o motivo todo mundo já conhece

É que o de cima sobe e o de baixo desce

Bom xibom, xibom, bombom

Bom xibom, xibom, bombom

Bom xibom, xibom, bombom

Bom xibom, xibom, bombom

Bom, bom, xibom, bombom

Bom, bom, xibom, bombom

Analisando essa cadeia hereditária
Quero me livrar dessa situação precária
Analisando essa cadeia hereditária
Quero me livrar dessa situação precária
Onde o rico (cada vez fica mais rico)
E o pobre (cada vez fica mais pobre)
E o motivo todo mundo já conhece
É que o de cima sobe e o de baixo desce
E o motivo todo mundo já conhece
É que o de cima sobe e o de baixo desce
Bom xibom, xibom, bombom
Bom xibom, xibom, bombom
Bom xibom, xibom, bombom
Bom xibom, xibom, bombom
Mas eu só quero educar meus filhos
Tornar um cidadão com muita dignidade
Eu quero viver bem, quero me alimentar
Com a grana que eu ganho não dá nem pra melar
E o motivo todo mundo já conhece
É que o de cima sobe e o de baixo desce
E o motivo todo mundo já conhece
É que o de cima sobe e o de baixo desce
Bom xibom, xibom, bombom
Bom xibom, xibom, bombom
Bom xibom, xibom, bombom
Bom xibom, xibom, bombom
Bom xibom, xibom, bombom
Bom xibom, xibom, bombom
Bom xibom, xibom, bombom
Bom xibom, xibom, bombom
Bom xibom, xibom, bombom

Compositores: Rogerio Gaspar Santos Nonato, Wesley Oliveira Rangel.

Minha Autobiografia

(Letícia Petrucci da Silva)

Meu nome é Letícia Petrucci da Silva, eu nasci no dia 01 de setembro de 1998 em São Gonçalo, na maternidade Modelo, pesando 3 kg e 360 gramas, com 50 centímetros de altura às 13h10min da tarde. Tinha olhos azuis e cabelos pretos, acharam que eu parecia muito com meu pai. Minha mãe se chama Cláudia dos Santos Petrucci e meu pai se chama Fábio Luiz Gomes da Silva. Fui registrada no cartório Gimenez. Meu primeiro banho foi dado por Tia Rosália no dia 03/09/1998. Recebi minha primeira vacina no dia 14/09/1998. Minha primeira papinha foi dada pela minha mãe do dia 08/09/1999. Engatinhei pela vez com 6 meses. Minha mãe descobriu meu primeiro dentinho no dia 20/04/1999. Minhas primeiras palavras foram “Papai”. Meus primeiros passinhos foram no dia 30/08/1999. Fui batizada no dia 31 de janeiro de 1999. Meus padrinhos foram: Alexandre Gomes da Silva e Simone Moreira da Silva. Minha primeira festinha de aniversário foi numa quarta-feira dia 01/09/1999 na minha casa.

Fui para a escola pela primeira vez com três anos e meio, minha primeira escola foi o Colégio Espíndola Rodrigues (Pré escola cantinho do céu). Minha primeira professora foi a Tia Heloísa. Estudei nessa escola até a alfabetização, fui formada na alfabetização e depois disso fui para a escola: Escola Municipal Maria Dias, estudei lá da primeira série até a quarta série, conheci muita gente legal e muitas professoras boas também.

Minha infância foi muito boa, minha melhor amiga era a Lucia Marques, e até hoje a gente é muito amiga, a gente vivia na rua, brincávamos muito, a gente ficava até tarde na rua zoando com as outras meninas, só que um dia agente parou de se falar por besteira, meninas invejosas acabaram com a nossa amizade, mais nossa amizade foi mais forte e a gente voltou a se falar, mais depois a gente cresceu e amadureceu e agora a gente não para de falar nunca mais. Com 7 anos eu comecei a fazer Catecismo na Igreja Nossa Senhora da Conceição aqui do Porto Novo, com 9 anos eu fiz minha Primeira Eucaristia, em novembro de 2009. Eu fui criança, tive uma infância ótima, não tive Iphone, Wii, Play3, IPAD... Eu brincava de esconde-esconde, e pega-pega, só ia pra casa quando escurecia minha mãe não me ligava no celular, ela só gritava: - Já pra dentro. Viviam ralada, brincava muito com as minhas amigas, descalça na areia e no barro e não usava aqueles sabonetes antibacterianos e não morri. Na escola me apelidavam de tudo e eu apelidava também, e ninguém sofria de Bullying. Resumindo: Minha infância foi a melhor!

Uma das maiores decepções da minha vida foi quando meus pais se separaram, eu fiquei muito deprimido, fiquei muito triste mesmo, outra pessoa que também ficou muito abalada foi minha avó Cecília Gomes da Silva, mãe do meu pai, que faleceu 2 anos depois, com a morte dela eu fiquei mais triste ainda, ela pensava que eu não iria mais ver ela, ela também fumava muito e isso deixava ela muito mal de saúde (Isso foi um grande baque na minha vida! Mas sei que onde quer que ela esteja, ela vai estar olhando pra mim! A cada obstáculo ultrapassado a esperança em Deus renasce no meu coração, e me vem a certeza de que coisas melhores virão.

Cresci, amadureci, agora sou adolescente, uma adolescente meio anormal, que ouve muita música, come chocolate, aquela que pode ser normal (Mas não é rrsrs) mas tem pensamentos e atitudes diferentes de outras meninas por aí.

Sou super viciada em internet, mexo todo dia, uso o Facebook, Tumblr, MSN, blog, twitter... Sou roqueira, sou feliz e não me importo com críticas de ninguém, posso ter cara de bobinha mas eu sou mais desenvolvida psicologicamente que muitas outras garotas por aí, uso mesmo as roupas sem combinar, pois combinar é para os fracos, os fortes usam tudo o que veem pela frente e se combinar trocam. “Vocês ficam aí dando risada de mim porque eu sou diferente,

e eu aqui dando risada de vocês por serem todos iguais”. Eu poderia escrever mil coisas aqui, mas eu vou fazer um resumo: Bom, sou a garota que chora quando dá vontade, não tenho medo de falar o que eu gosto e o que sinto, sou aquela que acredita que cada dia que passa é um passo cada vez maior de todo mundo, sou apaixonada pelo Rock, meus animais de estimação, pelos meus amigos que eu amo, pelas minhas doideiras, eu amo desenhar roupas, por isso escolhi fazer faculdade design de moda. Se as pessoas falam mal de mim eu falo logo um foda-se e fim de papo, o que vem de baixo não me atinge.

Uma menininha que tem cara de insuportável. Às vezes pose de metida e coração de criança! Eu posso ser quem eu quiser não me pareço com uma boneca e nem tenho todos os ideais de beleza, eu sonho acordada e choro sem razão. Meu nome significa alegria plena, mas em minha opinião é engano deles, além de alegria plena também significa linda, livre, luminosa, leal e não podemos esquecer louca. Pra mim, música é o melhor remédio que existe, eu não vivo sem música (Rock no caso).

Eu simplesmente AMO minhas amigas, elas me apoiam muito em tudo, quando eu estou triste elas me dão carinho e atenção, quando estou cansada da vida e sem esperanças, elas seguram minha mão, quando faço besteira elas me dão broncas e conselhos. Amo elas pois elas estão comigo nos momentos bons e ruins da minha vida. Sem elas minha vida não teria graça, elas são essenciais na minha vida. Izabela Jardim, Nathalia Campos, Claudivânia. Minhas bffs♥

Em novembro de 2011 eu criei um Fã Clube no Orkut da Banda Pitty, eu o tenho até hoje, e esse ano eu criei um da Avril Lavigne, também criei um Blog só sobre Rock, o nome é “Mundo do Rock” <http://mundorockeiros.blogspot.com/> eu sempre posto coisas nele sobre tudo que anda acontecendo no Mundo do Rock \m/.

Curto as bandas: Slipknot, Nirvana, Guns N’ Roses, Mindflow, Metallica, Queen, AC/DC, Evanescence, Bon Jovi, Dragonforce, Pitty, 30 seconds to mars, Avenged Sevenfold, Backstreet Boys, CW7, Charle Bronw Jr. , Legião Urabana, The Beatles, Hazy Hamlet, Linkin Park, Matanza, Paramore, Scorpions e etc.. !

Odeio funk, acho que funk é uma poluição sonora, que só idiotas escutam u.u Odeio falsidade e gente falsa, odeio carnaval, odeio calor, odeio pagode, samba, funk, rap, principalmente essas bandas idiotas tipo RESTART. Odeio pessoas que botam defeito em tudo, odeio pessoas que me julgam sem me conhecer, eu não sou o que os outros querem que eu seja, eu sou quem sou e quem quero ser.

Sou antissocial por diversos motivos... Não gosto de gente falsa, nem fingida, muito menos fofqueira. Odeio gente mentirosa e também não gosto de ficar com intimidades com quem não conheço. Não consigo fingir gostar de algo ou fingir ser uma pessoa que não sou para agradar. Não tenho muita paciência e meu humor varia muito, me estresso fácil e me irrita mais fácil ainda, tenho poucos amigos e não gosto de conviver com pessoas que me desagradam. Não tenho paciência para brincadeiras sem graça, menos ainda com gente que se acha melhor que os outros. Prefiro minha casa, meus amigos, minhas coisas... prefiro estar sozinha a ter que respirar essa falsidade que rodeia o mundo.

Booom, é isso!

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Um olhar acerca dos processos identitários sob uma perspectiva da escrita de si dos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental II

Nome do Pesquisador: Katy Maiane Carneiro

Nome do orientador: Raquel Nery Gomes Lima

1. **Natureza da pesquisa:** o sr. está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade obter informações da direção pedagógica sobre o perfil militar da escola, adotado no ano de 2018.
2. **Participantes da pesquisa:** 01 participante (o diretor pedagógico da escola).
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo o sr. permitirá que a pesquisadora utilize as informações a fim de fundamentar a sua pesquisa. O sr. tem liberdade de se recusar a participar, sem qualquer prejuízo. Também poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto.
4. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o sr. não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a escola, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa enriquecê-la, uma vez que o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.
5. **Pagamento:** o sr. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

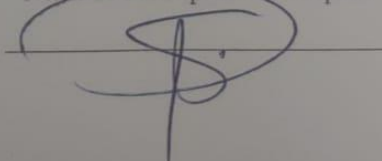
Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

GEOVANE SANTOS PINTO

Nome do Participante da Pesquisa



Assinatura do Participante da Pesquisa

Katy Maiane Carneiro

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador Principal : Katy Maiane Carneiro / Contato: (75) 9 9220-5076

ENTREVISTA COM O DIRETOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA

1- Qual a data em que a escola passou a ter também uma gestão militar?

22/05/2018

2- O que motivou essa transição da direção escolar? De quem partiu esse interesse?

O interesse partiu da Prefeita Jussara Márcia - (PT), com o objetivo de melhorar ainda mais as condições de ensino e aprendizagem na Unidade Escolar

3- Qual é a importância de uma escola de perfil militar para a sociedade?

Facilitar o trabalho dos professores, manter a disciplina, ajudar na formação do aluno, criar condições para o desenvolvimento da sua personalidade.

4- Houve alguma resistência por parte do corpo docente do município e/ ou da sociedade com relação a essa transição?

Na época em que a Prefeita anunciou que implantaria o Vetor Disciplinar na Escola, todos os professores e profissionais tiveram liberdade para, caso quisessem, solicitassem transferência para outra Unidade Escolar. Assim também foi feito com os Pais que não tivessem interesse que seu filho ou filha continuassem na unidade com a mudança para o Vetor Disciplinar.

5- Quais os resultados podem ser vistos até o momento?

Melhora no comportamento dos alunos, no desempenho escolar, no trato com colegas, professores e funcionários.