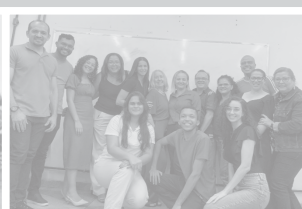
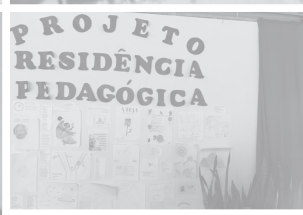
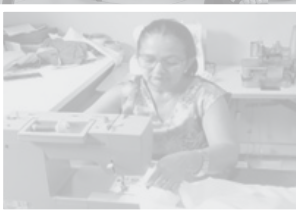
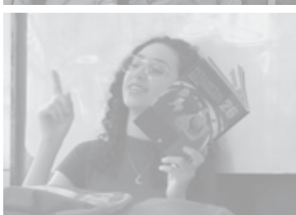
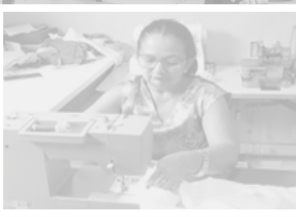
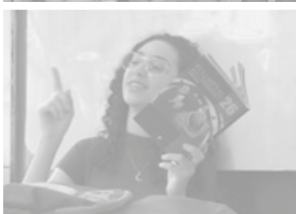


OLHARES ESCUTAS E DIZERES

EM AUTOBIOGRAFIAS DE PROFESSORAS

Wagner Rodrigues Silva | Mario Ribeiro Moraes
Paulo Pécio Guelpeli
Organizadores

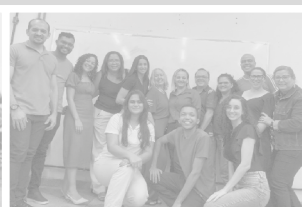
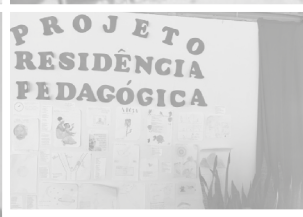
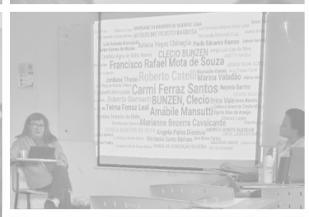




OLHARES ESCUTAS E DIZERES

EM AUTOBIOGRAFIAS DE PROFESSORAS

Wagner Rodrigues Silva | Mario Ribeiro Moraes
Paulo Pécio Guelpeli
Organizadores



OLHARES ESCUTAS E DIZERES

EM AUTOBIOGRAFIAS DE PROFESSORAS

Wagner Rodrigues Silva | Mario Ribeiro Moraes
Paulo Pércio Guelpli
Organizadores

Wagner Rodrigues Silva • Mario Ribeiro Moraes
Paulo Pécio Guelpeli
Organizadores

OLHARES ESCUTAS E DIZERES

EM AUTOBIOGRAFIAS DE PROFESSORAS

Wagner Rodrigues Silva | Mario Ribeiro Moraes
Paulo Pécio Guelpeli
Organizadores



Palmas/TO
2025

Universidade Federal do Tocantins
Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

Reitora

Maria Santana Ferreira dos Santos Milhomem

Vice-reitora

Marcelo Leineker Costa

**Pró-Reitor de Administração e Finanças
(PROAD)**

Carlos Alberto Moreira de Araújo

**Pró-Reitor de Avaliação e Planejamento
(PROAP)**

Eduardo Andrea Lemus Erasmo

**Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PRO-
EST)**

Kherlley Caxias Batista Barbosa

**Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assun-
tos Comunitários (PROEX)**

Bruno Barreto Amorim Campos

**Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento
de Pessoas
(PROGEDEP)**

Michelle Matilde Semiguel
Lima Trombini Duarte

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Valdirene Gomes dos Santos de Jesus

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
(PROPESQ)**

Flávia Lucila Tonani

**Pró-Reitor de Tecnologia e Comunicação
(PROTIC)**

Olívia Tozzi Bittencourt

Conselho Editorial

Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Membros do Conselho por Área

Ciências Biológicas e da Saúde

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Ciências Humanas, Letras e Artes

Fernando José Ludwig

Ciências Sociais Aplicadas

Roseli Bodnar
Thays Assunção Reis
Vinicius Pinheiro Marques

Engenharias, Ciências Exatas e da Terra

Ingrid Pereira de Assis

Interdisciplinar

Wilson Rogério dos Santos

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



<http://www.abecbrasil.org.br>



<http://www.abeu.org.br>

FICHA TÉCNICA

Revisão

Autore(a)s

Projeto gráfico

Wellington Silva

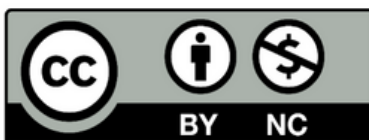
Diagramação e capa

Wellington Silva

Copyright © 2025 – Universidade Federal do Tocantins – Todos direitos reservados

www.uft.edu.br

Universidade Federal do Tocantins (UFT) | Câmpus de Palmas
Avenida NS 15, Quadra 109 Norte | Plano Diretor Norte
Bloco IV, Reitoria
Palmas/TO | 77001-090



Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

045 Olhares, escutas e dizeres: em autobiografias de professoras / Wagner Rodrigues Silva, Mario Ribeiro Moraes, Paulo Pércio Guelpli (Orgs.). - Palmas, TO: EDUFT, 2025.

348f. : il., + hiperlinks

ISBN: 978-65-5390-209-1

DOI: 10.20873//_eduft_2025_57

1. Biografia. 2. Histórias de vida docente. 3. Professores. 4. Práticas pedagógicas. 5. Ensino de Língua Portuguesa. 6. I. Silva, Wagner Rodrigues. II. Moraes, Mario Ribeiro. III. Guelpli, Paulo Pércio.

CDU 929:376(81)

Bibliotecário Marcos Felipe Gonçalves Maia | CRB-2 / 1.445

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
 COMPARTILHAMENTO I	
CONHECIMENTOS LEGITIMADOS PELA ESCRITA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PÓS-GRADUAÇÃO	11
<i>Wagner Rodrigues Silva</i>	
 COMPARTILHAMENTO II	
DO ABC À DOCÊNCIA: MINHA TRAJETÓRIA COM AS LETRAS	32
<i>Elana de Abreu Cardoso Santos</i>	
 COMPARTILHAMENTO III	
HISTÓRIAS DE SUPERAÇÃO: APRENDIZAGEM DE DIVERSOS LETRAMENTOS.....	51
<i>Elidiane Ferreira Bispo Corrêa</i>	
 COMPARTILHAMENTO IV	
ENTRE TIJOLOS E PALAVRAS: MINHA CONSTRUÇÃO NO LETRAMENTO	70
<i>Gustavo Gomes de Menezes</i>	
 COMPARTILHAMENTO V	
ESCOLINHA DA BONECA: UMA TRAJETÓRIA DE LETRAMENTOS	76
<i>Jéssica Sena Lima dos Santos</i>	
 COMPARTILHAMENTO VI	
PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM TRAJETÓRIA DE VIDA	88
<i>Joanita Rodrigues de Sousa Miranda</i>	
 COMPARTILHAMENTO VII	
NARRATIVA DE UMA VIDA: MEMÓRIAS E LIÇÕES	107
<i>Liliane dos Santos Farias</i>	
 COMPARTILHAMENTO VIII	
REESCRITA E A MELHORIA NA ESCRITA	122
<i>Lucas Luís Pereira da Silva Oliveira</i>	
 COMPARTILHAMENTO IX	
SILENCIAMENTO DE VOZES NO LETRAMENTO ESCOLARIZADO	137
<i>Luzirene Gonçalves dos Santos</i>	

COMPARTILHAMENTO X**DA INFÂNCIA À DOCÊNCIA: MEMÓRIAS DE LETRAMENTO 161***Monique do Monte Machado***COMPARTILHAMENTO XI****LETRAMENTO E IDENTIDADE: HISTÓRIA, TRAJETÓRIA E VIDA 178***Nágila Sávia Souza Quintanilha***COMPARTILHAMENTO XII****“É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO”: EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO
DE UMA VIDA EM FORMAÇÃO 198***Paulo Pércio Guelpeli***COMPARTILHAMENTO XIII****MOVIMENTOS, LETRAMENTOS E MEMÓRIAS 224***Rayane Lustoza dos Santos***COMPARTILHAMENTO XIV****DOS DESAFIOS A GRANDES CONQUISTAS 249***Shirley Batista da Silva Aguiar***COMPARTILHAMENTO XV****ENTRE QUEDAS E LEVANTES: A VIDA EM PALAVRAS 270***Shymênia Regina Pereira Miranda***COMPARTILHAMENTO XVI****ECOS DO PASSADO NA CONSTRUÇÃO DO PRESENTE 300***Vanúbia Medeiros Alves***COMPARTILHAMENTO XVII****VENTURAS PELOS BOSQUES DA FICÇÃO E DO LETRAMENTO LITERÁRIO 317***Mario Ribeiro Moraes***SOBRE OS DOCENTES 344****SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES 345**

APRESENTAÇÃO

Esta é uma publicação diferenciada em função de suas propriedades, quando comparada a outros livros especializados comumente produzidos em universidades, mesmo compartilhando temáticas semelhantes, a exemplo do ensino regular de Língua Portuguesa em escolas públicas e da formação de professoras para ministrarem o referido componente curricular. Ainda que sejamos organizadores do volume, portanto, suspeitos para realizarmos autoelogios, afirmamos sem receio que esta publicação é uma valiosa fonte narrativa e pedagógica gestada em encontros entre representantes da universidade e da escola.

Os primeiros são docentes universitários responsáveis por ministrarem o componente Letramento e Ensino, no Mestrado Acadêmico em Letras, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Câmpus de Porto Nacional. Os segundos são professoras da educação básica, vinculadas a diferentes redes públicas de ensino das Regiões Norte e Nordeste, cursando o referido mestrado para qualificação profissional e garantia de benefícios¹.

Esta publicação reúne relatos autobiográficos de professoras da escola básica com histórias pessoais de letramentos compartilhadas, envolvendo experiências vivenciadas desde a infância em família até a maturidade profissional. Os textos foram produzidos ao longo de um semestre letivo de oferta do componente mencionado. Passaram por diferentes versões, motivadas por encaminhamentos de reescrita, realizados pelos docentes e por sugestões de ajustes de conteúdo, inclusive apresentadas por outras professoras que, na condição de estudantes da turma de pós-graduação, também participaram das recomendações.

Essas sugestões se originaram de leituras oralizadas, que se configuraram como partilhas de conhecimentos, emoções e afetos em sala de aula, durante encontros regulares na universidade, e em interações remotas individualizadas nos meses subsequentes, quando professoras e docentes se envolveram na preparação dos textos para compor esta publicação.

Essa dinâmica justifica a escolha do título deste volume, pois compartilhamos olhares, escutas e dizeres. Ao aguçarmos os sentidos aí implicados, experienciamos o trabalho colaborativo. Em outras palavras, os relatos autobiográficos reunidos resultam de distintos olhares lançados, escutas atentas e vozes propagadas, podendo ainda despertar sentidos de outrem, provocarem outras trocas e produções de distintos conhecimentos quando os textos reunidos encontrarem seus leitores.

¹ Enfrentando a norma gramatical colonizadora e observando uma proporção matemática simples, diante de uma turma de mestrado com doze professoras e três professores, optamos por utilizar a forma flexional de gênero feminino. Essa proporção não é diferente no campo de atuação na educação básica.

Os relatos autobiográficos são produtos de uma sequência de atividades realizadas como estratégias didáticas para auxiliar na aprendizagem das professoras. Ao ingressarem no mestrado, apresentavam familiaridade restrita com práticas de leitura e escrita de textos acadêmicos. Diferentemente, os relatos autobiográficos são materializados na escrita reflexiva, utilizada com mais propriedade pelas professoras, que conseguem articular diversas experiências relacionando-as com literaturas científicas estudadas, podendo resultar em encaminhamentos pedagógicos produtivos, além de motivar o leitor a outras reflexões sobre as próprias práticas profissionais.

Os relatos autobiográficos não foram organizados em capítulos, como convencionalmente se espera de publicações técnicas. Inspirados no pensamento contracolonial do saudoso Antônio Bispo dos Santos (2023, p. 36)², optamos por organizar os textos em compartilhamentos. Nos termos do autor “o compartilhamento é uma coisa que rende”. Talvez, na vida, dividir não seja a atitude ideal, mas, sim, o compartilhamento. Na vida precisamos aprender a compartilhar reciprocamente ações, gestos e afetos, os relatos autobiográficos estão repletos de sentimentos, ações, acontecimentos e experiências compartilhadas.

No primeiro compartilhamento, o Docente Wagner Rodrigues Silva, diferentemente e com propósito definido, apresenta um artigo científico em primeira pessoa do singular, O autor se esforça para se utilizar de um registro reflexivo próximo ao dos relatos autobiográficos integrantes desta coletânea. O artigo situa este livro no campo da Linguística Aplicada, tendo a abordagem da Educação Científica como principal referencial orientador do trabalho.

Na sequência, compartilhamos 15 autobiografias com bastante imagens e evidências documentais, tematizando diversos assuntos atrelados ao cotidiano do ensino de língua materna em escolas de educação básica. Encerrando esta coletânea, o leitor encontrará o último compartilhamento, produzido pelo Docente Mario Ribeiro Moraes, que constrói uma teia de instâncias de letramento, partindo de suas reminiscências infantis.

As universidades também são focalizadas nos textos integrantes deste livro, pois bem sabemos que essas instituições são responsáveis pela formação das professoras da educação básica e dos docentes do ensino superior. Sem dúvida, disponibilizamos aos leitores não apenas um valioso material pedagógico, mas também um banco de dados para futuras pesquisas. Além de relatos de práticas de ensino e vivências familiares de superação, encontramos cenas comunitárias e escolares reveladoras de um passado recente que não precisamos insistir em reproduzir, especialmente diante de inúmeros estudos produzidos, os quais podem nos ajudar a nos tornarmos mais humanos e responsáveis. Para aguçar o interesse do leitor, reproduzimos adiante duas cenas com as quais podemos tirar lições e evitar comportamentos semelhantes na construção de um mundo mais afetuoso³:

2 BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

3 Utilizamos nomes fictícios para dificultar a identificação das autoras das cenas autobiográficas aqui reproduzidas fora dos relatos originais. Assim evitamos alguma exposição desnecessária ou constrangimento, nesta apresentação.

Cena 1

No Grajaú, interior onde morávamos, havia muitos indígenas e ciganos. Quando eu era criança, meus primos e tios mais velhos me assustavam dizendo que “eles” viriam me pegar. Onde morávamos, havia muitos ciganos que frequentemente passavam pelas ruas da comunidade pedindo comida e objetos. Muitas vezes, também eram acusados de furtos, pois, naquela época, sua reputação não era bem-vista pela comunidade onde cresci, que os rotulava como pessoas de má índole. Além disso, os indígenas também eram estereotipados pela comunidade, que os via como invasores perigosos, supostamente dispostos a roubar e atacar os brancos. Cresci cercado por esses relatos, o que me fez desenvolver um grande medo ao longo da infância e até a vida adulta. (Patrícia)

Cena 2

Lembro-me de um episódio marcante com minha professora alfabetizadora. Em um momento de frustração, ela se dirigiu a mim com palavras que, na época, não consegui compreender totalmente: “– Vamos, comadre da senzala, vamos acordar!”. Naquele instante, aquelas palavras causaram um impacto profundo em mim, mas eu não entendia o peso histórico e social carregado. Hoje, ao refletir sobre isso, percebo o quanto aquelas expressões refletiam preconceitos enraizados. Contudo, ao passar do tempo percebi que essas experiências se tornaram uma motivação para eu me fortalecer e enfrentar situações semelhantes no futuro. (Dandara)

O público-alvo deste livro é bastante diverso, pois se trata de uma leitura enriquecedora para profissionais da educação em formação inicial ou continuada. Os primeiros podem familiarizar-se com as dinâmicas do trabalho docente, ao terem acesso a situações de ensino relatadas pelas próprias professoras, profissionais com experiências acumuladas diretamente na educação básica. Os segundos poderão encontrar vivências semelhantes e inspiradoras para os enfrentamentos cotidianos no magistério da educação básica. Qualquer cidadão, mesmo sem vínculo profissional com a educação, pode apreciar as histórias relatadas pelas professoras, haja vista que as escolas são lugares familiares à população. Infelizmente, é preciso lembrar que ainda há pessoas que nunca ingressaram numa escola ou só o fazem nas eleições governamentais, ainda que a participação dos analfabetos seja facultativa no Brasil.

Em síntese, destacamos que as vivências compartilhadas nos textos nos fazem recordar que a vida também é constituída por grandes desafios, ilustram situações que nos levam a repensar nossas atitudes diante dos enfrentamentos diários. As partilhas realizadas remetem a testemunhos. Certamente, encorajarão os leitores a construir parcerias e prosseguirem enfrentando os inúmeros desafios encontrados pelos percursos trilhados.

Os organizadores!

Palmas, 20 de novembro de 2025.

COMPARTILHAMENTO I

CONHECIMENTOS LEGITIMADOS PELA ESCRITA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PÓS-GRADUAÇÃO

Wagner Rodrigues Silva

Meus sorrisos resplandece quando tenho a oportunidade de interagir com professoras da educação básica⁴, trazendo para a pauta desafios por elas enfrentados no esforço para renovar o ensino de Português como língua materna em escolas brasileiras⁵. Adquiri essa consciência ao longo de minhas duas décadas de trabalho como docente universitário, ofício exercido atrelado a atividades de pesquisa, situadas no campo investigativo indisciplinar da Linguística Aplicada (LA).

Para ilustrar meu entusiasmo com essas profissionais, recordo-me de uma situação mais recente em que uma ex-professora minha da época da Licenciatura em Letras, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), chamou-me de “defensor de professoras”. Isso ocorreu quando nos encontramos como representantes de nossos respectivos programas de pós-graduação *stricto sensu*⁶, em uma reunião de coordenadores de cursos da área de Linguística e Literatura, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em Brasília.

Na ocasião, iniciaram-se discussões para a criação de um mestrado profissional em rede para professoras efetivas de Língua Portuguesa (LP) no ensino básico público⁷. Pedi a palavra em defesa dos programas acadêmicos com pesquisas voltadas para o referido

4 Utilizo-me da flexão de gênero feminino para visibilizar a expressiva presença das mulheres no ofício do magistério. Conforme o Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025, 79,8% são profissionais do sexo feminino, ao passo que 20,2 são do sexo masculino. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/qual-e-o-tamanho-da-educacao-basica-brasileira.html>. Acesso em: 12 out. 2025.

5 Como em outras produções científicas, continuo utilizando língua materna consciente da diversidade linguística presente nas escolas brasileiras, portanto compreendo que esse termo carrega uma diversidade de falares e de cultura (Silva, 2025; Silva; Campos, 2024).

6 Os programas de pós-graduação podem ser de dois tipos: *lato sensu* e *stricto sensu*. O primeiro corresponde aos cursos de especialização, ofertados sem uma fiscalização rigorosa por parte do governo brasileiro. O segundo corresponde aos cursos de mestrado e doutorado, que, por sua vez, podem ser ofertados nas modalidades acadêmica ou profissional. Esses últimos precisam ter seus projetos aprovados pelo governo federal brasileiro e são submetidos a avaliações periódicas para receberem conceitos e continuarem funcionando. Para maiores detalhes sobre essas últimas modalidades, consultar Silva, Bedran e Barbosa (2019).

7 Esse trabalho resultou na criação do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), com a coordenação da área sob a gestão do Prof. Dr. Dermeval da Hora (UFPB/CNPq).

nível de escolarização. Esses últimos pareciam concebidos com perfis característicos dos cursos profissionais pelos comprometidos dirigentes. A meu ver, isso refletia o preconceito subjacente ao entendimento de que mestrados idealizados para investigar o ensino de língua e literatura são inferiores, mais fáceis para cursar, a exemplo de pesquisas sobre profissionalização de professoras. Esses enfoques sobre questões de linguagem e ensino são típicos de investigações científicas situadas na LA⁸.

O termo defensor pode simplificar a complexidade do meu trabalho como educador, e pode representar as professoras como pessoas desprotegidas ou coitadinhas, o que elas não são de maneira alguma nem combina com o vigor característico da referida profissão. Sou um linguista aplicado comprometido com o ensino de Português em escolas brasileiras e minha contribuição estaria limitada caso ignorasse a profissionalização das professoras.

Nesse sentido, esboço reflexões preliminares para um questionamento que me tenho feito há algum tempo, diante das contínuas transformações vivenciadas na sociedade, considerando desdobramentos para o ensino e a formação de professoras de língua materna: na atualidade haveria um perfil social adverso atrelado a pessoas que optam pelo exercício profissional do ensino de LP? Essa pergunta será respondida na medida em que descrevo um percurso metodológico de ensino construído colaborativamente, na oferta de um componente curricular em um Mestrado Acadêmico em Letras a partir da abordagem da educação científica (EC) concebida na LA.

Apesar da marcação temporal topicalizando a pergunta apresentada, as evidências de desvalorização e precarização do magistério atravessam décadas. Na segunda metade do século XX, por exemplo, Freire (2003) discutiu os riscos da sobreposição de sentidos provocada com o uso da palavra “tia” pela comunidade escolar para se referir às professoras, especialmente nos primeiros anos escolares⁹. Essa desvalorização está atrelada ao perfil predominantemente feminino da profissão. Assim, o magistério era caracterizado como “uma espécie de marquise sob a qual”, conforme as próprias professoras, elas podiam aguardar “a chuva passar”, incluindo aí uma espera confortável do matrimônio (Freire, 2003, p. 47).

Na LA são comuns pesquisas sobre interação entre professoras e estudantes periféricos em contextos escolares, sendo esses últimos, por exemplo, falantes de variedades

8 Essa situação me fez retomar e reconhecer a atualidade da constatação realizada por Maria Antonieta Alba Celani, na última década do século XX, ao problematizar a dificuldade de se reconhecer a LA “como área de conhecimento de foro próprio” (Celani, 1992, p. 15). Nos termos da autora, “infelizmente, no mundo real as ciências aplicadas e, particularmente, o ensino sempre são vistos como de menor valor, em relação à ciência pura” (Celani, 1992, p. 17).

9 De acordo com Freire (2003, p. 25), “a tentativa de reduzir a *professora* à condição de *tia* é uma ‘inocente’ armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de *adocicar* a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais. Entre elas, por exemplo, a de desafiar seus alunos, desde a mais tenra e adequada idade, através de jogos, de histórias, de leituras para compreender a necessidade de coerência entre discurso e prática; um discurso sobre a defesa dos fracos, dos pobres, dos *descamisados* e a *prática* em favor dos *camisas* e contra *descamisados*; um discurso que nega a existência das classes sociais, seus conflitos, e a prática política em favor exatamente dos poderosos”.

linguísticas desprestigiadas, diferentes do registro trabalhado na escola, resultando em situações de ensino conflituosas e no aprendizado insatisfatório desses estudantes (Hall, Smith, Wicaksono, 2011). Nesse sentido, compreendo serem igualmente relevantes investigações sobre a formação inicial/continuada e a atuação profissional de professoras pertencentes a contextos socioterritoriais desiguais, as quais, na infância e na juventude, transitaram sutilmente por ou não participaram expressivamente de histórias privilegiadas de letramento familiar. Essa caracterização define o que tenho nomeado como perfil social adverso na pergunta de pesquisa trazida para este capítulo.

Meu questionamento em torno do perfil social adverso das professoras foi motivado por observações cotidianas de estudantes da Licenciatura em Pedagogia, onde leciono há uma década, e das ingressantes no Mestrado Acadêmico em Letras, onde leciono há 07 anos¹⁰. Na graduação, tem-se um perfil de estuantes trabalhadoras, ou seja, ocupam suas noites na universidade, após dois turnos de trabalho exaustivo. Predominam egressas de escolas públicas, pertencentes a famílias com pouca escolarização e usuárias de um sistema precário de transporte público. Há estudantes que precisam conciliar o tempo de trabalho e de estudo com a maternidade prematura. Na pós-graduação, tem-se estudantes egressas das Licenciaturas em Letras e em Pedagogia, sendo alguns diplomas obtidos em curso na modalidade EAD. Integram famílias pouco escolarizadas, possuem carga horária exaustiva em escolas ou em secretarias de educação, não usufruem de licença para qualificação no mestrado e ainda conciliam tais afazeres com trabalhos domésticos¹¹.

Apesar de mencionar as observações sobre as estudantes de graduação e de pós-graduação, os dados desta pesquisa foram gerados na turma de Letramento e Ensino¹², componente curricular ofertado em 2024.2, no Mestrado Acadêmico em Letras, no Câmpus de Porto Nacional, na Universidade Federal do Tocantins (UFT)¹³. Ressalto a localização da instituição na Região Norte, no mais jovem estado da federação, onde os investimentos científicos são escassos e a cultura científica incipiente (Rodrigues, 2017). Foram analisadas as versões finais de 15 relatos autobiográficos, correspondentes ao quantitativo de pós-graduandas concluintes do componente. Diante da leitura crítica realizada desses textos a partir do referencial teórico selecionado para este trabalho, caracterizo-o como uma

10 Antes de trabalhar nesses cursos, fui docente na Licenciatura em Letras, no Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e no Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua e Literatura, oferecidos no Câmpus de Araguaína, pertencente atualmente à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

11 Optei por realizar uma breve descrição genérica de minhas alunas de graduação e de pós-graduação, sem me deter a especificidades ou exceções.

12 Para proporcionar um esclarecimento ao leitor, reproduzo e ementa do referido componente curricular: “Conceitos de letramento e subcategorias. Escrita e poder. Letramento Escolar; Letramento do Professor. Escolarização do letramento. Perspectivas do letramento no ensino de língua materna. Multiletramentos. Pesquisas em Linguística Aplicada. Teorias sociais e estudos do letramento”.

13 O referido componente foi ministrado com um dos organizadores deste livro, o Prof. Dr. Mario Ribeiro Moraes, que, na ocasião, estava ingressando como docente permanente no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras/UFT).

pesquisa documental, na abordagem analítica qualitativa, sem pretensão alguma de dar um tratamento quantitativo aos dados.

A principal fundamentação teórica utilizada é a abordagem da educação científica (Silva, 2020; Silva; Fidelis; Kiahra, 2024), desenvolvida na LA, junto ao grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq), para o qual este capítulo contribui diretamente. Além disso, são estabelecidos diálogos ainda sutis com estudos da profissionalização docente (Nóvoa, 2022), dos letramentos (Street, 2010) e contrários à colonialidade no modo de operar a educação e a vida social mais ampla (Cadilhe, 2020; Santos, 2012; 2022).

Além desta Introdução, das Considerações Finais e das Referências, outras duas seções mais extensas integram este capítulo. Nelas apresento, respectivamente, a fundamentação teórica construída e a descrição do perfil social adverso das professoras a partir da análise dos relatos autobiográficos. Nessa última, identifico (a) significados da escrita experienciada e (b) conhecimentos vivenciados em torno ou às margens da cultura da escrita; ambos envolvendo cenas pregressas do cotidiano familiar, educativo e profissional das professoras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA CONSTRUÍDA

Este estudo está situado no campo indisciplinar da Linguística Aplicada (LA), caracterizado pelo atrevimento de seus pesquisadores para construir objetos de investigação atravessados por dinâmicas sociais excludentes e, por vezes, naturalizadas, sendo a própria prática investigativa marcada por atitudes políticas (Rajagopalan, 2003; Silva, 2021a). Em outros termos, os linguistas aplicados desenvolvem trabalhos compromissados com os participantes ou colaboradores envolvidos, que são geralmente pessoas inseridas em grupos fragilizados ou profissionalmente desprestigiados, a exemplo das professoras aqui focalizadas, em formação continuada na pós-graduação *stricto sensu*, espaço por elas tradicionalmente pouco acessados.

Sobre esse acesso, faz-se necessário mencionar a Meta 16 do último Plano Nacional de Educação – 2014-2024 (Brasil, 2014), que propõe a formação em nível de pós-graduação de 50% das professoras da educação básica até o final da década¹⁴, ainda que não defina com clareza a que tipo de cursos se faz referência – *stricto sensu* ou *lato sensu* –, deixando a interpretação a cargo dos demais entes federativos – secretarias de educação dos estados, municípios e Distrito Federal¹⁵.

14 Reproduzo a Meta 16 na íntegra: “formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014, p. 80).

15 Em leitura do Relatório do Segundo Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2014-2024), Locatelli (2021, p. 9) afirma “que são os cursos de especialização que estão ao alcance dos professores. A pós-graduação *stricto sensu*, que apresenta uma significativa estruturação, regulamentação e controle institucional, tem ficado distante da realidade dos professores da educação básica. Sendo perceptível também que os professores com mestrado ou doutorado estão ligados à rede federal de ensino ou pertencentes às regiões sul e sudeste do país”.

O expressivo ingresso de professoras da educação básica em programas de pós-graduação *stricto sensu* pode ser justificado por esforços para o cumprimento da Meta 16, o que levou alguns entes federativos a incluírem cursos de mestrado e de doutorado em seus planos subnacionais de formação docente ou diretrizes de estruturação salarial da carreira do magistério. É inevitável lembrar dos interesses particulares que podem mover às professoras a ingressarem por iniciativa própria nesses cursos, seja com fins de ganhos salariais ou, até mesmo, de realização pessoal, podendo suprir a ausência de planos de formação docente eficazes em secretarias de educação. A esse respeito Locatelli (2017, p. 17) pontua alguns desdobramentos da meta posta:

[...] a perspectiva da pós-graduação para formação docente na educação básica revela, de um lado, um possível avanço para formação e valorização docente, sobretudo quando acolhido nos planos de carreira, com consequente repercussão nos níveis salariais e de outro, um grande desafio a ser enfrentado.

Retomando a caracterização da perspectiva de LA assumida neste trabalho, destaco que, em Silva (2021a), utilizei-me da expressão “Linguística Aplicada Arrojada” para caracterizar esse campo do conhecimento responsável por investigações em torno da diversidade de linguagens, onde atuam os linguistas aplicados. Para maior detalhamento, reproduzo minhas palavras adiante:

[...] as investigações aí desenvolvidas demonstram a audácia dos pesquisadores, o comprometimento diante de problemáticas sociais passíveis de apreensão como objetos de estudo, demandando procedimentos diferenciados e culturalmente sensíveis na construção de percursos científicos, resultando em estratégias metodológicas mais democráticas, possibilitando a audição de outras vozes, seja a partir de escolha das literaturas de referência ou do envolvimento de colaboradores ou participantes nas pesquisas (Silva, 2021a, p. 20).

A principal abordagem teórica utilizada neste capítulo corresponde à perspectiva pedagógica e investigativa da educação científica (Silva, 2020; 2021b; 2024a; 2024b), que tem sido construída e fortalecida na LA. É resultante de minhas inquietações como docente universitário disposto a refletir sobre a própria prática profissional a fim de aprimorá-la, envolvendo a ampla participação discente nas aulas, justificando-se pela percepção da relevância dos objetos de conhecimento trabalhados, passíveis de uso em diferentes contextos do cotidiano, a exemplo do privado e do profissional¹⁶.

Na LA, a abordagem da educação científica (EC) foi inspirada em estudos sobre letramento científico (LC) e alfabetização científica (AC) desenvolvidos no contexto brasileiro e internacional, na área de Ensino de Ciências Naturais (Silva, 2019; 2020; 2021b; 2014a; 2024b; Silva; Fidelis; Antonella, 2024). Além de contribuir para a popularização da cultura científica a fim de se garantir uma educação crítica ou de se incentivar o cultivo de

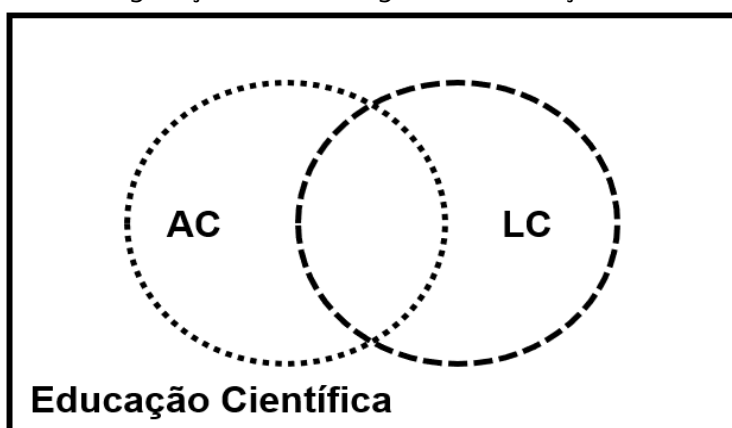
16 Mesmo sendo o idealizador da abordagem, destaco as produtivas interlocuções que contribuíram para a concepção teórica, especialmente com pesquisadores e estudantes integrantes do PLES.

novos talentos para as ciências, esses estudos objetivaram tornar as aulas de Biologia, Física e Química mais sustentáveis. Em outros termos, promoveram metodologias de ensino atrativas e participativas, possibilitando que os estudantes compreendessem a funcionalidade ou a utilidade dos objetos de conhecimento estudados (Chassot, 2014; Hurd, 1958; Sasseron; Carvalho, 2011; Watanabe, 2019).

Diferentemente do Ensino de Ciências, onde se observa, entre os autores, uma oscilação nos usos dos termos AC e LC, mesmo havendo justificativas teóricas para as respectivas escolhas, os termos de origem na LA possuem usos bem delineados (Silva, 2019). Em linhas gerais, a alfabetização corresponde ao processo de aprendizado da leitura e da escrita, comumente possibilitado pelo trabalho escolar sistemático com propriedades dos sistemas constitutivos da língua trabalhada. Por sua vez, o letramento corresponde aos usos cotidianos dessas práticas para diversos propósitos emergentes, envolvendo sentidos construídos culturalmente por esses usos em interações marcadas por relações de poder.

Conforme representado na Figura 1, AC e LC nomeiam fenômenos diferentes e complementares na abordagem construída na LA. Os diferentes pontilhados representam a distinção mencionada, ao passo que a própria escolha de pontilhados, o dinamismo característico dos fenômenos. O primeiro termo se refere a conhecimentos formais sobre o funcionamento das ciências, normalmente é apropriado em espaços de instrução formal. A título de exemplo, AC envolve o discernimento de procedimentos metodológicos adequados para construção de distintos percursos investigativos, além de cuidados com o bem-estar de participantes e colaboradores de pesquisas. O segundo termo se refere a usos cotidianos emergentes e informais de conhecimentos científicos, podem ser apropriados em espaços de instrução formal e informal. A título de exemplo, saliento a fragilidade do LC de inúmeros brasileiros propagadores de preconceitos linguísticos contra usuários de variedades linguísticas desprestigiadas¹⁷.

Figura 1 - Configuração da Abordagem da Educação Científica na LA



Fonte: autoria própria.

17 A propagação desses preconceitos se configura como uma fragilidade na atuação dos linguistas teóricos e aplicados junto aos cidadãos comuns. Refiro-me à escassez de divulgação científica.

Em manuscritos anteriores (Silva, 2019; 2020; 2021b; 2024a; 2024b), a EC era representada pela intersecção entre AC e LC, situava-se no centro da Figura 1, no encontro dos círculos. Neste texto, compartilho uma compreensão ampla de EC, envolvendo um horizonte de possibilidades. Pode-se falar em EC quando o enfoque tende a recair para uma das laterais ou para o centro da Figura 1. O componente curricular ofertado não ignorou as demandas das professoras pelos processos de alfabetização e de letramento científicos que lhes eram necessários, contribuindo para a oferta de um mestrado de qualidade, “em que a pesquisa, o aprofundamento teórico-crítico e o compromisso com a realidade concreta das escolas” estivessem presentes, conforme defendido por Locatelli (2021, p. 18) ao investigar fragilidades de políticas oficiais para se alcançar a Meta 16 do PNE (2014-2024).

Nas aulas ministradas, foram evitadas exposições polifônicas do tipo em que predominam as vozes dos docentes e dos autores dos textos trabalhados. A palavra “ensino” integra a identificação do componente curricular, logo era inconcebível não tematizar em aulas as interferências da cultura da escrita em contextos escolares, evitando-se que as professoras expusessem as próprias experiências e conhecimentos construídos por décadas de atividades diárias de ensino na educação básica. Assim, os docentes assumiram a postura de interlocutores interessados em refletir sobre e em elaborar colaborativamente possíveis respostas para os desafios educacionais compartilhados pelas professoras.

Nas pesquisas desenvolvidas no PLES, foram identificados os seguintes escopos investigativos da abordagem da EC, conforme descritos detalhadamente em Silva, Fidelis e Antonella (2024, p. 6): (1) “aprimoramento da educação linguística de estudantes da escola básica”; (2) discernimento de discursos hegemônicos em torno da ciência”; (3) “promoção de metainvestigações sobre práticas de pesquisa”; e (4) “fortalecimento da formação de professores como produtores de saberes”. O enfoque deste capítulo recai sobre o último escopo elencado, haja vista a pergunta de pesquisa compartilhada e o percurso argumentativo em construção neste texto.

A abordagem da EC construída na LA incentiva o fortalecimento e a propagação da cultura científica em sua diversidade, ou seja, valorizam-se diferentes concepções de ciência e práticas daí originárias, evitando a reprodução de discursos e crenças subjacentes ao paradigma positivista dominante de ciências, marcado, por exemplo, pela produção de experimentos, análise quantitativa e disciplinar, resquícios de um modelo paradigmático que se deseja homogêneo, originário de uma cultura eurocêntrica e colonizadora (Santos, 2012). Em trabalhos influenciados por esse paradigma, as professoras tendem a ser concebidas como objetos ou sujeitos silenciados das pesquisas, diferentemente dos procedimentos que se deseja humanizados, garantindo-lhes a efetiva participação e ampliação do repertório científico. Nesses últimos, elas tendem a exercer as funções de colaboradoras ou participantes e, dessa forma, serem nomeadas nas produções especializadas geradas.

Na contramão desse paradigma e objetivando valorizar a participação docente na produção de conhecimentos para enfrentar os desafios da escola, trago a noção de

“conhecimento profissional docente”, proposta por Nóvoa (2022). O autor pretende contribuir com o fortalecimento da autonomia das professoras em seu local de trabalho e com a superação da subalternização dessas profissionais em interações com especialistas vinculados a universidades. Propõe ainda que a produção do conhecimento ocorra em um terceiro espaço, onde possam se encontrar representantes da educação básica e da superior, evitando-se relações assimétricas entre tais instituições. Nos termos do autor, “apesar de todas as dificuldades e todos os problemas, qualquer mudança real na educação e na pedagogia só poderá vir *de dentro* da profissão docente, sempre com um forte apoio externo, nomeadamente dos acadêmicos e das universidades” (Nóvoa, 2022, p. 3).

No Quadro 1, sintetizo as propriedades do conhecimento profissional docente, conforme descrito por Nóvoa (2022). São compostas com as especificidades dos contextos de produção dos conhecimentos orientadores das práticas pedagógicas.

Quadro 1 – Conhecimento profissional docente

CONHECIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (Nóvoa, 2022)	CONTINGENTE	“contextualizado, em permanente reconstrução, que se elabora graças às relações e tensões produzidas no espaço institucional da docência. [...] Difícil de codificar e impossível de generalizar, que ganha sentido enquanto inventário ou repertório de acontecimentos e situações vividas, experienciadas, analisadas e partilhadas” (p. 9-10).
	COLETIVO	“O conhecimento de cada professor depende do conhecimento dos seus colegas, das possibilidades infinitas contidas nas suas interações e seus diálogos. [...] Este interconhecimento contém, inevitavelmente, uma dimensão ética e política. Ética como compromisso de combate pela equidade e pela justiça social”. (p. 11).
	PÚBLICO	“não podemos prescindir da sua exposição pública, da sua voz pública. O conhecimento profissional docente ganha legitimidade e relevância quando se difunde na sociedade. É preciso que os professores tenham a possibilidade e a coragem de escrever e de publicar. [...] Uma profissão que não se escreve, não se inscreve do ponto de vista social e fica diminuída” (p. 12).

Fonte: autoria própria.

O desenvolvimento dessa autonomia tornou-se desafiador pelo fato de a instrução das professoras ocorrer em um mestrado acadêmico, no qual tradicionalmente se privilegia a formação de pesquisadora(e)s, a propagação e o fortalecimento de teorias de referência, sem comprometimento direto com a educação básica, diferentemente dos reconhecidos mestrados profissionais em rede, idealizados como estratégia auxiliar para o cumprimento da Meta 16 do PNE (Silva, 2019b). Considerando as histórias de vida dessas professoras, não diria que ingressaram na modalidade inapropriada de pós-graduação, mas alcançaram vagas no mestrado acadêmico que lhes fora acessível na Região Norte, ressaltando-se que o afastamento remunerado para qualificação docente continua sendo um direito ignorado em diferentes redes públicas de ensino.

A escrita autobiográfica das professoras, diversamente nomeada nos próprios textos como “relato autobiográfico”, “relato de experiência”, “relato testemunhal” e “autobiografia testemunhal”, configurou-se como um terceiro *locus* discursivo para negociar conhecimentos diversos entre formadores e formandas, dentre eles o científico¹⁸ e o popular¹⁹. Conhecimentos esses que se misturaram aos da prática profissional. Esses conhecimentos diversos são compartilhados, apropriados, negociados e construídos em espaços distintos, a exemplo das escolas e das universidades, entre tais espaços; e com atores distintos, entre professoras, no encontro de professoras e docentes, podendo ainda envolver estudantes da educação básica.

Assim, nas diferentes interações ao longo do semestre letivo, envolvendo leituras, escritas e reescritas das autobiografias, evitou-se a mera reprodução e memorização de objetos pré-selecionados de conhecimento para o componente curricular, o que se configuraria como uma prática alinhada ao “modelo autônomo de letramento”, conforme proposto por Street (2010, p. 36) ao caracterizar “o letramento como uma coisa autônoma, separada e cultural; uma coisa que teria efeitos, independentemente do contexto”.

Os textos autobiográficos funcionaram como “gêneros catalisadores”, no termo utilizado por Signorini (2006, p. 54) para identificar os textos favorecedores do “desencadeamento e [d]a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”. Ainda conforme a autora, relatos de cunho autobiográficos são responsáveis pelo encapsulamento de duas principais funções:

(1) “dar voz ao professor enquanto profissional, ou seja, enquanto agente de um campo de trabalho específico. Através da elaboração do ‘relato reflexivo’ são desencadeados processos de articulação e legitimação de posições, papéis e identidades autorreferenciadas, ou seja, construídas pelo narrador/autor para si mesmo”;

(2) “através da interlocução mediada pela escrita, criar mecanismos e espaços de reflexão sobre teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de produção/reprodução desse campo de trabalho, bem como das identidades profissionais, individuais e de grupo” (Signorini, 2006, p. 54).

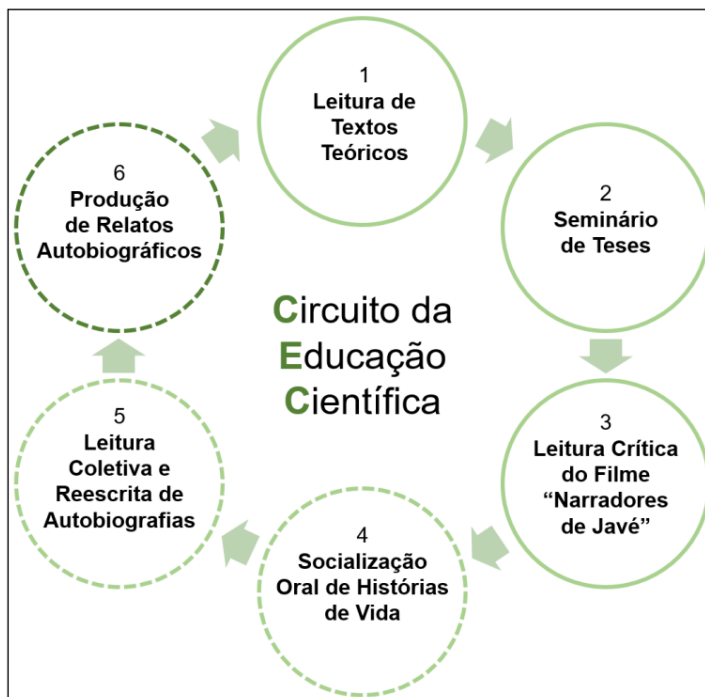
Para os docentes universitários conhecerem a turma com detalhes, proporcionar maior entrosamento entre os discentes e facilitar a aprendizagem dos objetos de conhecimento trabalhados, possibilitando conexões com demandas do ensino de línguas na educação básica, as professoras foram orientadas a produzirem individualmente um texto

18 O conhecimento científico “é constituído por uma comunidade que valida as teorias, possui uma linguagem própria, tem métodos para sistematizar seus conhecimentos, é cética, pois sempre tenderá a duvidar de ‘verdades’, bem como possui uma característica de universalidade e generalidade, onde suas teorias devem proporcionar, em certos graus, aplicabilidade em outros casos que extrapolem os limites dos laboratórios e dos grupos estudados” (Nascibem, 2022, p. 23).

19 Os conhecimentos populares “são aqueles que as pessoas possuem acumulados durante sua vida e servem para explicar e compreender aquilo que as cercam” [...] “estão relacionados ao fazer do dia a dia. É, portanto, um saber popular aquele saber relacionado ao manejo da terra, fabrico do sabão doméstico, práticas medicinais sobre plantas e tantos outros” (Nascibem, 2022, p. 29).

autobiográfico ao longo do semestre letivo, conforme dinâmica representada no Circuito da Educação Científica (CEC), na Figura 2²⁰. No planejamento semestral, a autobiografia (6) funcionou como um “gênero âncora” (Silva, 2024a; 2024b), ou seja, como elemento motivador das atividades implementadas previamente, as quais, por sua vez, materializam-se nos “gêneros satélites” (1, 2, 3, 4, 5), que funcionam como andaimes para as professoras alcançarem o produto do circuito delineado.

Figura 2 – Circuito da Educação Científica



Fonte: autoria própria.

As professoras deveriam selecionar e relatar suas histórias mais relevantes de letramento, situadas especialmente no aconchego do lar na infância, na vida escolar na juventude e no local de trabalho na vida adulta, incluindo ainda experiências curiosas vivenciadas pelos próprios familiares. Os fatos compartilhados na autobiografia deveriam ser articulados a teorias estudadas no componente curricular (1) e realçados os conhecimentos populares cultivados por seus ancestrais, os quais foram valorizados a partir dos momentos de socialização dos relatos em aulas pela oralidade (4) e pela escrita (5). Nesse sentido, nos termos de Nascibem (2022, p. 55), também destaco que “não se espera a partir da valorização e do entendimento do saber popular reduzir o *status* da ciência, mas de elevar o *status* de outras formas de conhecimento”. Essa valorização da diversidade de

20 O CEC é uma ferramenta pedagógica construída na concepção da abordagem da Educação Científica, auxilia o planejamento de cursos a serem ofertados sob a orientação da referida abordagem (Silva, 2024a; 2024b). É passível de ajustes ao longo de sua implementação.

conhecimentos e práticas e da escuta atenta das professoras está alinhada ao “modelo ideológico de letramento” proposto por Street (2010). Segundo o autor,

As pessoas podem estar envolvidas em uma forma e não na outra, suas identidades podem ser diferentes, suas habilidades podem ser diferentes, seus envolvimento em relações sociais podem ser diferentes. Por isso, selecionar só uma variedade de letramento pode não ter os efeitos que se espera. Refiro-me a esse modelo como um *modelo ideológico*; não só um modelo cultural, embora seja isso, mas ideológico porque há poder nessa ideia. Esses modelos são poderosos (Street, 2010, p. 37).

A Figura 3 corresponde a uma montagem de cenas capturadas do Seminário de Teses, idealizado para aprimorar a EC das professoras, com ênfase na AC. As professoras foram orientadas a escolherem uma tese de doutorado situada no campo investigativo da LA, publicada nos últimos vinte anos e fundamentada em teorias dos letramentos²¹. Deveriam realizar uma análise crítica do trabalho selecionado e compartilhar oralmente a exposição planejada com a turma, observando uma sequência de elementos constitutivos de pesquisas de doutoramento em LA. A exposição oral poderia ser realizada no modelo convencional do gênero seminário acadêmico ou em formato alternativo a depender da criatividade das duplas formadas na turma.

Figura 3 – Seminário de Teses



Fonte: arquivo dos autores.

A exposição ilustrada na Figura 3 foi realizada no formato de entrevista em que, inicialmente, um suposto repórter interagia com a autora da tese selecionada e, posteriormente, foi performada uma segunda entrevista entre a orientadora da pesquisa

21 Na ocasião foram sugeridas às professoras pesquisas em bancos de teses de programas de pós-graduação com tradição científica em estudos linguísticos aplicados e, mais precisamente, em estudos dos letramentos.

e outro suposto repórter. O conteúdo da tese foi plenamente trabalhado a partir dessas situações encenadas com criatividade.

No Quadro 2, reproduzo alguns questionamentos feitos às professoras para que as articulações desejadas entre as teorias estudadas e as demandas das práticas profissionais fossem facilitadas, o que fora possível a partir do compartilhamento e da construção colaborativa de conhecimentos sustentáveis para a universidade e a escola, instituições que já não pareciam distanciadas. No Quadro 2, os questionamentos foram organizados em duas partes. Os da primeira evidenciam um esforço para desencadear articulações entre aspectos teóricos e demandas escolares. Os da segunda evidenciam um esforço para articular aspectos teóricos e práticos para além dos muros escolares.

Quadro 2 – Questionamentos orientadores da autobiografia

<p>CONCEPÇÕES E DESDOBRAMENTOS NO ENSINO</p> <p>1. O que é letramento? 2. Para que serve o conceito de letramento? 3. Quando a escola forma estudantes copistas? 4. Quais são os ganhos dos estudos dos letramentos para o ensino? 5. O que a escola deixa de fazer que não contribui para as pessoas exercerem a cidadania, considerando aí os grupos sociais marginalizados? 6. Democratizar o acesso à língua padrão significa mantê-la como instrumento de poder?</p>
<p>DESDOBRAMENTOS DOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS PARA ALÉM DAS ESCOLAS</p> <p>7. Como práticas escolares de letramento colaboram para a justiça social? 8. Como as práticas de escrita excluem e como podem contribuir para a libertação e o empoderamento? 9. Que práticas da nossa sociedade contribuem para reproduzir a injustiça? 10. A partir de uma perspectiva do letramento, como podemos contribuir para que essas práticas sejam desconstruídas? 11. Como resistir a essas práticas negativas a partir das abordagens do letramento na perspectiva da justiça social? 12. O que pesa mais na procura de emprego: letramento, classe social, gênero ou etnia? 13. De que maneira uma dissertação de mestrado poderia contribuir para a sociedade, para a valorização das vozes oprimidas e silenciadas?</p>

Fonte: autoria própria.

Na seção seguinte, orquestro as vozes das professoras para descrever o perfil social adverso dessas profissionais, que são professoras pertencentes a contextos socioterritoriais desiguais. Percebo um silenciamento acadêmico diante dessa condição, isso me incomoda e, ironicamente, soa-me barulhento, assim como Cadilhe (2020, p. 58) e seus estudantes de estágios supervisionados da Licenciatura em Letras se mostraram indignados com o silenciamento dos cursos de formação docente em torno “de cenas de violência simbólica que são praticadas nas salas, nos corredores, nos pátios de algumas escolas”, diante de situações de “racismo, homofobia, machismo, xenofobia [...] temas recorrentes nas vozes dos estagiários”.

SIGNIFICADOS DE ESCRITAS EXPERIENCIADAS

Nesta seção são compartilhados quatro exemplos selecionados e contextualizados das autobiografias docentes. Os excertos recortados trazem assuntos tematizados com recorrência nos documentos, são exemplares de outros textos. Para fins analíticos, faço algumas marcações nos excertos a fim de direcionar o leitor para os sentidos construídos nas análises. Assim, utilizo-me do sublinhado ondulado para destacar os processos mentais²², do sublinhado contínuo para destacar os principais assuntos tematizados e do sublinhado pontilhado para destacar argumentações conclusivas nos excertos selecionados. Antes de compartilhar as análises propriamente ditas, pontuo aspectos marcantes das histórias de letramento de cada professora no contexto do lar, para as quais foram utilizados nomes fictícios com o propósito de evitar exposições indesejadas a partir a reprodução de excertos retirados dos relatos originais.

O letramento familiar da infância de Graça se construiu em meio a conhecimentos populares cultivados na numerosa família e na vizinhança, a exemplo dos conhecimentos matemáticos necessários para os trabalhos de marcenaria e de costura, além dos necessários para a fabricação de medicamentos caseiros e a realização de brincadeiras tradicionais infantis. Na infância pobre, o acesso ao impresso se limitava ao livro didático em escolas públicas no interior do extenso Goiás, atualmente território do Tocantins. Em seu período de escolarização, os pais não tinham concluído o então 1º Grau, equivalente ao que se identifica atualmente como Ensino Fundamental 1.

O Exemplo 1 ilustra a escrita reflexiva como uma atividade de elaboração de conhecimentos atrelados a três tópicos: (1) desafio da escrita acadêmica diferenciada, (2) uso de referencial teórico e (3) desempenho de professora da educação básica. Na realidade, Graça compartilha olhares singulares sobre os respectivos tópicos, distanciando-se da reprodução de discursos comuns à cultura científica convencional.

Exemplo 1 – Escrita como elaboração de conhecimento

(1.1) No entanto, após a leitura oralizada da versão inicial do meu relato de experiência, para que a turma contribuísse com sugestões a fim de aprimorar esta produção, notei que teria um caminho árduo pela frente. Percebi o quanto minha escrita estava marcada por um estilo excessivamente acadêmico, já que foi um modelo que predominou durante a minha graduação em Letras. Adotar um novo estilo de escrita era como sair da minha “zona de conforto”, o que reforçou a importância de explorar diferentes gêneros textuais nas instituições de ensino. A sensação foi similar à de começar a dirigir um carro manual depois de já estar acostumada com o automático (Graça).

22 Sob influência da Linguística Sistemico-funcional (LSF), os processos mentais são formas verbais que significam ações realizadas na mente humana, a exemplo de pensar, cogitar, lembrar etc. (Thompson, 2014). Esses processos são uma das marcas gramaticais da escrita reflexiva característica da autobiografia, assim como o uso da primeira pessoa pronominal do singular.

(1.2) Embora o referencial teórico fosse importante, não o empreguei como uma “bengala”, isto é, algo que deveria limitar a minha escrita. Na verdade, ele funcionou como um suporte para dar sentido ao que eu estava vivenciando, ajudando a contextualizar o que eu estava compartilhando, mas sem jamais sufocar minha voz ou a interpretação pessoal. (Graça).

(1.3) Somado a isso, pude entender ainda mais que os meus professores da educação básica fundamentaram a prática pedagógica deles de acordo com o modelo de formação que receberam. Por isso, não os culpo por seguirem uma abordagem que estava distante da minha realidade, o que acabou gerando uma grande insegurança na minha escrita, especialmente na dissertativa-argumentativa. (Graça)

Em outro momento, Graça demonstrou surpresa com a solicitação do relato autobiográfico como avaliação final da disciplina de mestrado acadêmico, onde se convencionou solicitar artigos científicos aos pós-graduandos (“notei”; “percebi”). Após compartilhar uma versão preliminar do relato e ouvir as impressões das colegas de turma, ela percebeu que teria desafios com a escrita, diferentes dos experienciados durante a recente passagem pela Licenciatura em Letras (“notei que teria um caminho árduo pela frente”), onde igualmente se trabalhou com a escrita acadêmica convencional. Em pontilhado no excerto 1.1, destaco o aprendizado oportunizado pelo registro escrito diferenciado experimentado (“reforçou a importância de explorar diferentes gêneros textuais nas instituições de ensino”).

Ao final do excerto 1.1, é realizada uma afirmação que reproduz a legitimação exclusiva da escrita acadêmica convencional, pois o uso desse registro fora comparado à condução de um carro automático, que possui uma tecnologia mais avançada se comparada ao carro manual. Por sua vez, a escrita reflexiva fora comparada a esse último modelo mencionado de automóvel (“A sensação foi similar à de começar a dirigir um carro manual depois de já estar acostumada com o automático”).

O excerto 1.2 revela ganhos realçados pela professora em razão da experiência de produção da autobiografia. O registro reflexivo facilitou a construção do diálogo com a literatura especializada, possibilitando à professora explicitar o que desejava (“ele funcionou como um suporte para dar sentido ao que eu estava vivenciando”), diferentemente dos usos realizados por aprendizes da escrita convencional, os quais podem silenciar as vozes de suas autoras, levando-as ao excesso de reprodução ou justaposição de conhecimentos científicos (“uma ‘bengala’, isto é, algo que deveria limitar a minha escrita”; “sem jamais sufocar minha voz ou a interpretação pessoal”).

O excerto 1.3 traz uma retrospectiva à época em que a professora era estudante da educação básica, possibilitando uma comparação entre os atuais conhecimentos científicos por ela apropriados e os antigos conhecimentos práticos de seus ex-professores (“pude entender ainda mais que os meus professores da educação básica fundamentaram a prática pedagógica deles de acordo com o modelo de formação que receberam”). Em seguida, a professora procura compreender a fragilidade da educação então acessada, o que parece ajudá-la a justificar dificuldades atuais enfrentadas com as demandas de escrita na universidade (“não os culpo por seguirem uma abordagem que estava distante da minha

realidade, o que acabou gerando uma grande insegurança na minha escrita, especialmente na dissertativa-argumentativa”).

O letramento familiar na juventude de Lúcia foi marcado pela escuta de músicas nacionais e internacionais ouvidas pelo pai, em sua residência simples em um pequeno município do interior do Maranhão. A circulação de livros não era comum na residência, recorda-se da existência de uma bíblia guardada e da circulação de clássicos da literatura brasileira a partir do momento em que a irmã mais velha ingressou no ensino médio.

No Exemplo 2, a professora se utiliza de alguns processos mentais (“percebi”; “sabia”; “notei”; “lembro”) para relatar suas percepções dos próprios conhecimentos sobre práticas de escrita e leitura em diferentes etapas de escolarização. A saída do interior maranhense ocorreu após a conclusão da educação básica, quando ingressou no curso superior em uma instituição pública federal na capital tocantinense.

Exemplo 2 – Escrita como redação escolar
No início de 2020, eu me mudei para Palmas para iniciar o ensino superior. Inicialmente, eu <u>senti</u> muita dificuldade de adaptação à cidade e ao curso. No Ensino Médio, eu era considerada uma das melhores estudantes da escola, mas, na faculdade, <u>percebi</u> que <u>não sabia</u> nem mesmo escrever um texto. Eu estava acostumada a escrever textos no <u>modelo da redação do Enem e demais vestibulares, o qual tem uma estrutura específica e fechada a ser seguida</u> . <u>Notei</u> , então, que, no Ensino Médio, eu não fui ensinada a ler, interpretar e escrever textos de diversos gêneros. <u>Lembro</u> -me bem de uma atividade de interpretação que a professora passou na disciplina de Leitura e Produção de Texto, uma das primeiras que cursei, na qual eu <u>senti</u> muita dificuldade para interpretar um simples excerto. (Lúcia)

Conforme Lúcia, só na universidade foi possível perceber que as práticas de leitura e escrita no ensino médio foram precárias (“não sabia nem mesmo escrever um texto. Eu estava acostumada a escrever textos no modelo da redação do Enem e demais vestibulares, o qual tem uma estrutura específica e fechada a ser seguida”; “não fui ensinada a ler, interpretar e escrever textos de diversos gêneros”), orientadas pelo modelo autônomo de letramento, no termo utilizado por Street (2010) para nomear os modelos escolares exclusivos de redação, reproduzidos equivocadamente nas escolas como chaves sociais para o trânsito por diversas situações interativas no cotidiano, incluindo as características do domínio universitário. Dito diferente, ser treinado para produção de redações escolares, inclusive com tempo cronometrado para escrita, não é garantia de preparação do estudante para escrever outros gêneros, a exemplo dos textos característicos do domínio universitário, incluído aí os da oralidade – artigo científico, ensaio, resumo, resenha, seminário, dentre outros.

Em outro momento do relato, Lúcia afirmou que só conheceu alguns problemas sociais a partir da leitura de clássicos literários na universidade, a exemplo da moradia de rua, situação inexistente na cidade natal no interior maranhense. Esse caso pode sinalizar um repertório cultural e crítico restrito, em função da vivência na pequena cidade do interior maranhense. A professora ainda destaca que, atualmente, como professora da educação

básica, procura seguir os antigos professores que foram bons exemplos, possibilitando que os próprios alunos tenham acesso a conhecimentos e práticas que não lhe foram oportunizados na educação básica.

Patrícia também nasceu em um município do interior do Maranhão. Foi criada em uma composição familiar bastante comum às residências brasileiras: integrava uma família junto a outras quatro crianças, cujos cuidados eram compartilhados pelos avós maternos. Patrícia não fora reconhecida pelo pai, portanto, em seu registro, consta apenas o nome da mãe, cujos filhos foram concebidos a partir de relacionamentos com quatro pessoas distintas. Devido ao trabalho dos adultos na lavoura, havia momentos em que os filhos mais velhos cuidavam dos mais novos.

Conforme Exemplo 3, Patrícia valoriza os conhecimentos maternos atrelados à agricultura (“minha mãe tivesse um vasto conhecimento e domínio das questões voltadas à agricultura”), haja vista que o sustento da extensa família era garantido a partir desses conhecimentos e das práticas agrícolas. A cultura da escrita não era valorizada na família, embora fosse promovida em sua comunidade. A desvalorização dessa cultura pode ser justificada pela condição de analfabetismo dos familiares (“a leitura e a escrita não eram valorizadas pela família como habilidades essenciais para a vida cotidiana, o que dificultou seu acesso ao mundo da escrita”; “os estudos não eram prioridades e não havia incentivo”).

Exemplo (3): Fragilidade da cultura da escrita

Embora a comunidade promovesse outras práticas de letramento e minha mãe tivesse um vasto conhecimento e domínio das questões voltadas à agricultura, a leitura e a escrita não eram valorizadas pela família como habilidades essenciais para a vida cotidiana, o que dificultou seu acesso ao mundo da escrita. Como ela veio de uma família onde os estudos não eram prioridades e não havia incentivo, meus avós trabalhavam na lavoura e, com isso, os irmãos mais velhos, incluindo minha mãe, iam para a roça, enquanto os mais novos ficavam em casa cuidando dos menores.

No nosso lar, não se falava em leitura ou estudos, e nem me recordo de ver meus primos e tios mais velhos com livros, cadernos ou jornais. Porém, me lembro das revistas da Avon, onde tinha um batom do Moranguinho que minha tia e a mãe compravam. Eu passava o batom escondida e até o comia, atraída pelo cheiro e sabor. Tinha também a revista Hermes, que me encantava com as roupas e a beleza das mulheres. Eu sonhava em ser igual a elas um dia. Enquanto folheava as revistas, percebia uma realidade tão distante que isso me motivava a brincar de fabricar roupas, rasgando camisetas, saias e vestidos velhos. (Patrícia)

Patrícia não se recorda de materiais escolares circularem entre os parentes mais velhos, a exemplo dos tios e primos (“não se falava em leitura ou estudos, e nem me recordo de ver meus primos e tios mais velhos com livros, cadernos ou jornais”), restando-lhes como lembranças duas conhecidas revistas impressas (“Avon”; “Hermes”), utilizadas para comercialização de calçados, roupas, produtos para casa e de beleza, dentre outros vendidos principalmente nas classes sociais mais populares. A professora destaca o acesso às referidas revistas, diferentemente de alguns itens nelas comercializados (“me lembro das revistas da Avon, onde tinha um batom do Moranguinho que minha tia e a mãe compravam”).

Ainda ressalto que as imagens das roupas femininas anunciadas capturavam a atenção e despertavam a criatividade daquela jovem (“Enquanto folheava as revistas, percebia uma realidade tão distante que isso me motivava a brincar de fabricar roupas, rasgando camisetas, saias e vestidos velhos”).

A professora Pâmela, finalmente, integra a primeira geração de uma família com pleno acesso à educação básica e conclusão da educação superior. Seus avós maternos e paternos eram analfabetos e seu pai superou diversos desafios para concluir o processo básico de escolarização, realizado com interrupções até o ingresso na universidade pública, conclusão da Licenciatura em Pedagogia e inserção na carreira pública do magistério. Sua mãe igualmente enfrentou desafios característicos do ensino público em pequenos municípios da Região Norte. Ao se tornar mãe, interrompeu o processo de escolarização a fim de cuidar da família. Com pouca qualificação e os filhos adolescentes, enfrentou dificuldade para conseguir um emprego após o divórcio, como frequentemente acontece com inúmeras brasileiras.

No excerto 4.1, reproduzo o relato de Pâmela sobre o trabalho insatisfatório com produção escrita durante a Licenciatura em Letras, o que pode tornar o trânsito da professora pelo mestrado acadêmico mais desafiador. Conforme explicitado por ela, a lista de gêneros acadêmicos trabalhados poderia ser ampliada (“não tive uma formação acadêmica com grandes estímulos a produções textuais como artigos, ensaios, entre outros”), o que, mais recentemente, tende a ser garantido aos graduandos envolvidos em programas oficiais de formação, a exemplo do Programa Institucional de Iniciação à Pesquisa (PIBIC) e do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

Exemplo 4 – Reprodução de conhecimentos escolares

(4.1) De modo geral, não tive uma formação acadêmica com grandes estímulos a produções textuais como artigos, ensaios, entre outros. Apresentávamos seminários, saraus, fizemos resumos e resenhas, muitas leituras e o tão temido e famoso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Na época, nosso trabalho foi feito em trio, analisamos o livro “Os Lusíadas”, de Camões. Um trabalho interessante, mas que hoje, não o faria, buscaria algo voltado para minha prática em sala de aula. Defendemos nosso TCC em 23 de dezembro de 2007, faltava naquele momento somente esperar a tão sonhada colação de grau. (Pâmela)

(4.2) Ao me deparar com o nível de dificuldade dos estudantes, por um longo período, cometi o erro de ensinar gramática pura e sem contexto. Desse modo, fazia meus alunos mergulharem na morfologia, na sintaxe, na semântica, ora ou outra explorava interpretações e análises textuais, mas o foco era mostrar o que era “certo ou errado”. Apesar de ter sido ensinada de outra forma durante a minha formação, lá estava eu com a expectativa de fazer algo diferente, no entanto, no final das contas, reproduzindo regras. (Pâmela)

Ainda no excerto 4.1, a professora parece questionar a relevância da temática do próprio Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado em equipe de três estudantes. Diante das práticas vivenciadas no local de trabalho, Pâmela compreende que uma pesquisa sobre o

ensino de língua teria mais relevância na formação inicial de professoras do que um estudo sobre “Os Lusíadas”, o que não significa demérito algum do reconhecido autor português, Luis Vaz de Camões.

O excerto 4.2 traz uma reflexão bastante comum entre as professoras de língua materna, refiro-me às metodologias para o trabalho com a gramática na educação básica (“cometi o erro de ensinar gramática pura e sem contexto”). Pâmela explicita uma tensão entre objetos de ensino concorrentes, são diferentes conhecimentos em disputa (“fazia meus alunos mergulharem na morfologia, na sintaxe, na semântica, ora ou outra explorava interpretações e análises textuais, mas o foco era mostrar o que era ‘certo ou errado’”), a qual pode ser aliviada ou eliminada com o fortalecimento da formação continuada de professoras, inclusive em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, onde as professoras cursistas e os docentes universitários possam dialogar e construir conhecimentos em resposta às demandas de suas respectivas práticas profissionais.

Finalmente, ressalto que Pâmela admite insatisfação com as próprias aulas ministradas sobre estudo da gramática, pois teve acesso a conhecimentos científicos diferenciados e adequados em seu processo formativo na licenciatura (“Apesar de ter sido ensinada de outra forma durante a minha formação, lá estava eu com a expectativa de fazer algo diferente, no entanto, no final das contas, reproduzindo regras”). Reproduzia práticas pedagógicas características da tradição escolar, com ênfase no ensino da metalinguagem em detrimento das práticas diversas de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, a seguinte pergunta de pesquisa foi apresentada para ser respondida a partir da análise de autobiografias de professoras da escola básica, produzidas no mestrado acadêmico: na atualidade haveria um perfil social adverso em pessoas que optam pelo exercício profissional do ensino de LP? As análises mostraram que adversidades atravessam as histórias de letramento das professoras, gerando demandas diferenciadas na profissionalização para a educação básica. Esta resposta está circunscrita às profissionais autoras das autobiografias, não há pretensão de generalizar as considerações sintetizadas, mas sem dúvida podem inspirar contextos formativos semelhantes.

Elenco algumas adversidades a seguir: (1) as professoras são originárias de territórios marcados por desigualdade, pertencem a famílias empobrecidas sem ou com baixa escolarização; (2) as aulas de língua materna frequentadas na educação básica foram influenciadas por práticas improdutivas de ensino, não priorizando o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras; (3) essas práticas podem influenciar as aulas ministradas e, por vezes, de forma mais marcante do que orientações apropriadas em formações.

Hoje cursar uma licenciatura pode ser o percurso mais seguro para as filhas da(o) s trabalhadora(e)s (1) inaugurarem o ingresso da família na universidade pública, que tem

passado por uma expressiva expansão no território brasileiro sob diferentes gestões do governo federal comandadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT); e, posteriormente, (2) garantirem parcialmente ou integralmente o sustento da nova família construída por elas, não significando a redução do magistério a um momento qualquer de reconfiguração familiar ou de transição profissional.

A compreensão do perfil profissional adverso pode gerar informações orientadoras para a formação docente, valorizando histórias familiares de letramento informadas por conhecimentos populares cultivados por ancestrais. Essas informações são úteis para adequar as práticas formativas, inclusive na pós-graduação acadêmica, não concebida originalmente para professoras da educação básica, o que, diferentemente, seria esperado dos cursos profissionais. O percurso metodológico construído a partir do CEC ilustra um tipo de planejamento pedagógico adequado ao contexto formativo, incluindo aí o trabalho meticuloso com a escrita reflexiva.

Tal adequação possibilitaria a construção de andaimes de aprendizagens mais sustentáveis, podendo responder às demandas profissionais, evitando-se a reprodução de práticas de ensino fixas e de conteúdos pré-selecionados e inadequados ao público docente que se apresenta constitutivamente diverso a seu tempo. Tem-se um momento privilegiado para a construção colaborativa de conhecimentos profissionais, pois as professoras estão inseridas plenamente em salas de aula da educação básica, em contexto de reencontro entre escolas e universidades.

Finalmente, ressalto que a conclusão de mestrados pelas professoras não pode ser reduzida a dados estatísticos produzidos a partir da emissão de diplomas, principalmente quando se tem alguma meta oficial a ser alcançada. Proporcionar situações de reflexão sobre a própria prática profissional, resultando em compartilhamento ou produção de conhecimentos, em torno de assuntos diversos que desafiam as professoras da educação básica, são estratégias formativas subversivas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CADILHE, A. J. Fabricando paraquedas coloridos: Linguística Aplicada, decolonialidade e formação de professores. **Raído**, v. 14, n. 36, p. 56-79, 2020.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (org.). **Linguística Aplicada**: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.

- CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios. 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2003.
- HALL, C. J.; SMITH, P. H.; WICAKSONO, R. **Mapping Applied Linguistics**: A Guide for Students and Practicers. London: Routledge, 2011.
- HURD, P. D. Science Literacy for American Schools. **Educational Leadership**. [s. l.], n. 16, p. 13-16, 1958. Disponível em: https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_195810_hurd.pdf. Acesso em: 06 set. 2024.
- LOCATELLI, C. A pós-graduação para os professores da educação básica: um estudo a partir dos planos estaduais de educação. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-21, 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.70684>
- NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 27 e270129, p. 1-20, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RODRIGUES, W. Análise envoltória de dados para avaliação da eficiência da pós-graduação na Amazônia Legal brasileira. **Revista Brasileira de Pós-graduação**, v. 14, p. 1-23, 2017. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/issue/view/41>. Acesso em: 25 out. 2025.
- SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2012.
- SANTOS, B. de S. **Descolonizar**: abrindo a história do presente. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica/Boitempo, 2022.
- SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em ensino de Ciências**. Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- SIGNORINI, I. Prefácio. In: SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 7-16.
- SIGNORINI, I. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 53-70.
- SILVA, W. R. Polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 1, p. 219-240, 2019. <https://doi.org/10.1590/010318138654598480061>



SILVA, W. R. Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 59, n. 3, p. 2278-2308, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813829221620201106>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SILVA, W. R. Introdução: por uma Linguística Aplicada arrojada. In: SILVA, W. R. (org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2021a. p. 17-30.

SILVA, W. R. Letramento ou literacia? Ameaças da cientificidade. In: SILVA, W. R. (org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2021b. p. 111-162.

SILVA, W. R. **Reflexões sobre língua(gem) em contextos de ensino**. Palmas: EdUFT, 2024a.

SILVA, W. R. Educação científica na pós-graduação: uma abordagem da Linguística Aplicada. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, v. 10, p. 1-24, 2024b. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v10i00.8667236>. Acesso em: 02 set. 2024.

SILVA, W. R. Análise linguística pela educação científica. **Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada – DELTA**. 2025. (no prelo)

SILVA, W. R.; BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. A. (org.). **Formação de professores de língua na pós-graduação**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

SILVA, W. R.; CAMPOS, L. Colaboração entre universidade e escola na formação inicial de alfabetizadoras. In: MELLO, D. (org.). **Formação de professores de línguas em tempos de crises sociais: construindo reexistências**. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 135-164.

SILVA, W. R.; FIDELIS, A. C.; ANTONELLA, K. Laboratório virtual de pesquisa escolar com gramática: educação científica em aulas de língua materna. **Texto livre: linguagem e tecnologia**. Belo Horizonte, v. 17, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.47835>. Acesso em: 25 ago. 2024.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 3 ed. London: Routledge, 2014.

WATANABE, G. **Educação científica freireana na escola**. São Paulo: Editora LF – Livraria da Física, 2019.

COMPARTILHAMENTO II

DO ABC À DOCÊNCIA: MINHA TRAJETÓRIA COM AS LETRAS

Elana de Abreu Cardoso Santos

A alfabetização é um processo contínuo que envolve a compreensão da língua escrita como um sistema de representação do som da fala em sinais gráficos, cuja assimilação ocorre pelo desenvolvimento de diferentes níveis de escrita, que possibilita a consolidação do princípio alfabético. Magda Soares afirma que:

O vínculo entre alfabetização e escolarização, mais que o vínculo entre letramento e escolarização, é considerado natural e inquestionável: tanto para o senso comum quanto mesmo para a área da Educação, é na escola que se ensina e que se aprende a tecnologia da escrita. (Soares, 2003, p. 93)

Vivemos em uma sociedade na qual a escrita se faz presente a todo momento. Por isso, a aprendizagem da leitura e da escrita é importante para que o indivíduo atenda as demandas do seu cotidiano.

O presente trabalho objetiva apresentar os estudos realizados na disciplina de Letramento e Ensino, ministrada pelos Professores Doutores Mario Ribeiro Morais e Wagner Rodrigues Silva, e assim, buscando dialogar com os textos discutidos, sobre o meu processo de alfabetização e letramento e a minha prática de ensino, enquanto profissional de uma rede pública municipal.

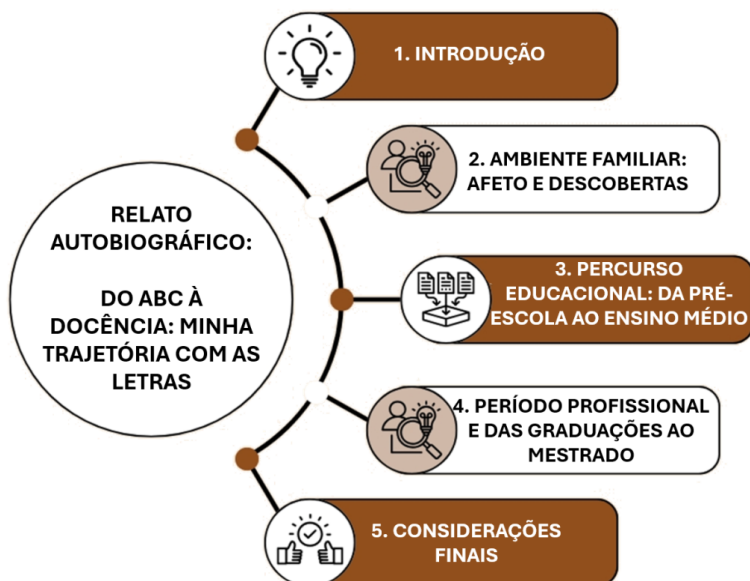
Este trabalho culminou com uma retrospectiva ao meu passado das atividades profissionais realizadas que favoreceram o meu alfabetizar-letrando, cujo conceito pode ser entendido como a aprendizagem da leitura e da escrita.

Na Figura 1, reproduzo o fluxograma deste relato autobiográfico. Nele, é possível observar a organização deste trabalho composto por três principais partes. Na primeira, quinta e sexta partes, encontram-se respectivamente a “Introdução”, as “Considerações finais” e as “Referências”, com as respectivas funcionalidades características dos gêneros acadêmicos. A segunda parte é chamada carinhosamente de “Ambiente familiar: afeto e descobertas”. Nela retrato momentos agradáveis com familiares no processo de minha alfabetização. A terceira parte é denominada “Percurso educacional: da pré-escola ao Ensino Médio”. Nela apresento um passeio entre meus primeiros passos no espaço escolar, ou seja, meu percurso



instrucional pela educação básica. A quarta parte é intitulada “Período profissional e das graduações ao mestrado”. Nele relato reflexivamente experiências profissionais e percursos trilhados no ensino superior.

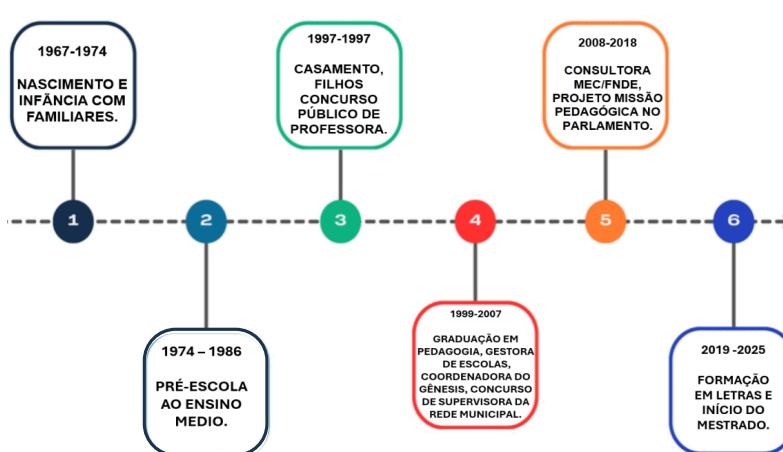
Figura 1 - Fluxograma relato autobiográfico



Fonte: elaborado pela autora.

Para o leitor situar-se melhor no tempo que marca a leitura deste trabalho, elaborei uma Linha do Tempo, com os principais fatos que marcaram minha infância carreira profissional, conforme Figura 2, a seguir.

Figura 2 - Do ABC à docência: minha trajetória com as letras



Fonte: elaborado pela autora.

Ao final deste relato, reafirmo a importância da alfabetização e do letramento, pontuando que esses processos se integram, sendo duas faces de uma mesma moeda e convergem para um ponto em comum, a saber, a vida do ser humano e suas relações em sociedade no contexto da contemporaneidade.

AMBIENTE FAMILIAR: AFETO E DESCOBERTAS

Sou Elana de Abreu Cardoso Santos, nasci dia 1º de julho de 1967, na cidade de Porto Franco, Estado do Maranhão, filha de José Maria Cardoso Ferreira e Gilda de Abreu Cardoso, numa família de três irmãos (duas mulheres e um homem), casada com Waldir Santos Filho e mãe de três filhos: Khallil, Kharen e Khaio, mais recentemente avô de duas netas: Kamila (7 anos) e Karolina (7 meses).

Sou formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Tocantins (Unitins – 2002) e em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA – 2022), pós-graduada em Língua, Linguística e Literatura, Gestão Pública Municipal, Gestão Escolar, Sociologia e Filosofia.

Cresci no meio de uma família muito grande. Por parte de minha mãe, eram quinze irmãos e sempre passávamos as férias nas fazendas de meu avô: Serafim e Tropas. Chamava-se Sinésio Abreu, homem muito inteligente da região, desbravador do sertão. Assim fui crescendo ouvindo suas histórias riquíssimas e cheias de aventuras e verdades, era um homem sábio e exercia diversas profissões, uma delas professor. Além dessa brilhante profissão, era advogado (rábula), dentista prático, delegado entre outras profissões que lhes eram atribuídas. Por ser um grande fazendeiro e de muitos conhecimentos, todos da região recorriam a ele em sinal de socorro. Reproduzo na Figura 3, o retrato de meu avô Sinésio Abreu.

Figura 3 - Sinésio Abreu



Fonte: arquivo da autora.



Seus ensinamentos ecoam até hoje nos meus pensamentos, vejo que cada teste que, de surpresa, ele fazia de Matemática e Português, muitas vezes, na hora do café ou no final da tarde, quando todos se reuniam na varanda da casa, foi relevante para minha aprendizagem. De forma simples, sempre iniciava as indagações com a seguinte pergunta: vamos ver quem é a vó ou vô mais sabido(a)? Por não se lembrar do nome dos netos sempre chamava de forma carinhosa todos os netos de vô ou vó. Meu avô em meio a tantos conhecimentos adquiridos de forma empírica¹, popular e através de suas vastas leituras e por ter estudado até a 4ª série, era um homem muito inteligente e seu maior prazer era dividir seus conhecimentos com todos ao seu redor. Na Figura 4, reproduzo o retrato da fazenda Tropas.

Figura 4 - Varanda da Fazenda Tropas



Fonte: arquivo da autora.

Minha infância foi cheia de brincadeiras na rua e quintais de casa e bem folclóricas como: pega-pega, esconde-esconde, bate na latinha, brincadeiras de roda. Sempre fui a estudiosa da família, me divertia e aprendia bastante na escola, com meus primos e irmãos. Imitava os personagens das historinhas de assombração, gostava de teatro, causos de vaqueiro, festas familiares, festejos de santos que ouvia de meu avô que era minha maior referência.

Meus pais, apesar de terem pouco estudo, sempre me incentivaram a estudar. Cobravam as lições de casa, mas não tinham hábito de leitura infantil, devido ao labor de casa. Minha mãe por ser a mais velha de quinze irmãos, acolhia a maioria deles em casa para estudarem, enquanto meu avô estava na fazenda. Sempre estudei em escolas públicas e católicas, mas, aos catorze anos, fui estudar em outra cidade, no norte de Goiás, hoje Tocantins. Estudei no Colégio Dom Orione, que tinha exame de admissão, lá estudei da oitava série ao Ensino Médio.

PERCURSO EDUCACIONAL: DA PRÉ-ESCOLA AO ENSINO MÉDIO

Da pré-escola até a sétima série, estudei na Escola Rural que teve como fundador Frei Gil, um padre que mudou a história de minha cidade – Estreito, no Estado do Maranhão. A

¹ O significado de conhecimento empírico está relacionado com o conhecimento popular, é um saber baseado na experiência cotidiana e nas observações diárias.

escola teve esse nome Rural, enquanto atividades primárias, 1ª a 4ª série. Com o tempo houve mudanças no nome, passando para Colégio Cenecista Transamazônico e, hoje, Colégio Transamazônico. Em minhas recordações na escola rural, período da pré-escola a 7ª série, estão os desfiles de 7 de setembro, as danças de quadrilhas, as comemorações do dia das crianças com as brincadeiras folclóricas de pau de sebo, corrida do ovo na colher e do saco, dança da laranja entre outras. Uma lembrança boa que guardo na memória são as aulas de Artes em que aprendi a pintar tecidos, fazer crochê, bordar e outras práticas artesanais que hoje fazem parte do meu cotidiano nas horas vagas. Tenho boas lembranças de todas as matérias, pois de cada uma guardei bons ensinamentos para minha vida.

Na Figura 5, reproduzo o retrato do fundador da Escola Rural, onde cursei do jardim à 7ª série.

Figura 5 - Frei Gil, fundador da Escola Rural



Fonte: arquivo da autora.

Meu processo de letramento inicia-se pelo convívio com meu avô e a partir das leituras de imagens nas revistas da Avon®, Christian Gray®, Hermes®, entre outros folhetos de propagandas de produtos que minha mãe usava para vender e melhorar a renda familiar. Em outros termos, foi iniciado bem antes de eu ir à escola.

Os recortes das imagens que eu fazia para colorir meus cadernos eram momentos agradáveis, em que minha aprendizagem fluía livremente, cercada pelo vibrante colorido das gravuras e letras das revistas. À medida em que os anos foram passando, aprendi a ler no método tradicional com Cartilhas de ABC, ou seja, tornei-me alfabetizada, com capacidade de ler e escrever nos livros didáticos que eram propostos no processo de ensino.

Conforme a definição de Soares (2003, p. 91), “alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia — do conjunto de técnicas — para exercer a arte e a ciência da escrita”. Após adquirir o domínio desse código e dessas habilidades para tornar-me leitora, e

ainda necessitando de mais entendimento sobre as leituras praticadas, é possível perceber que letramento está além da prática adquirida nesse período. Conforme menciona Soares (2003, p. 91-92):

O exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos — para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...].

Diante dessa realidade, Soares (2003) reforça em seus estudos que alfabetização e letramento são processos distintos, diferentes, mas são interdependentes e mesmo indissociáveis.

Em 1983, com quatorze anos fui para Tocantinópolis, município localizado no Norte do Tocantins, estudar no Colégio Dom Orione da 8ª série ao Ensino Médio. Iniciei minhas primeiras leituras com a Literatura Brasileira, com o livro “Inocência” de Visconde de Taunay, leitura rebuscada e de difícil compreensão, devido às complexidades da escrita. Com o passar do tempo, outras leituras surgiram e a literatura brasileira fez parte da minha aprendizagem, assim como: revista Sabrina, fotonovelas, histórias em quadrinho, jornais. Agradeço à bibliotecária da minha escola que me permitiu empréstimos de livros para ampliar meus conhecimentos, lembrando que a professora de Língua Portuguesa, Sra. Trindade Franco, exigia a leitura dos clássicos literários, com produções dos resumos após a leitura e interpretações das obras lidas nas provas bimestrais. Guardo memórias agradáveis das atividades propostas em especial da disciplina Redação em que tínhamos que entregar semanalmente as produções conforme temática proposta pela professora. Os melhores textos iam para o mural. Nossa, como era bom ver a produção exposta no mural! Esse prazer eu tive e sentia muito orgulho.

Sentia-me gigante diante das circunstâncias em que vivia, morando em casa de parentes longe de meus pais e irmãos. Esse período foi bom para minha aprendizagem, devido à escola ser rígida e muito conceituada.

Ao concluir o Ensino Médio em 1986, fui para Brasília no início de 1987, fazer cursinho para o vestibular, passei para Nutrição, mas não tinha condições para custear o curso e assim parti para o meu primeiro emprego, numa empresa privada, mas foram poucos meses de experiência e logo fui para outra empresa em que exerci a função de caixa. Foi uma experiência agradável que durou três anos e logo em seguida (1988), casei e tive meu primeiro filho.

E no final de 1989, voltei para o Maranhão, diante da vida dura e corrida em Brasília. Na Figura 6, reproduzo um registro de minha Formatura do Ensino Médio.

Figura 6 - Formatura Ensino Médio



Fonte: arquivo da autora.

PERÍODO PROFISSIONAL E DAS GRADUAÇÕES AO MESTRADO

A partir de 1990, iniciei minha carreira profissional na Educação por intermédio da saudosa Irmã Zelita Feitosa, no Colégio Transamazônico, rede particular. No mesmo ano, assumi a Direção do Colégio Virgílio Franco por quatro anos, escola da rede municipal². Nessa escola, deparei-me com diversas situações, a exemplo da indisciplina, evasão, problemas familiares, frequência entre outras realidades e a partir dessas necessidades para desenvolver um trabalho eficaz na tentativa de sanar as problemáticas, por ser uma escola de bairro periférico e alunos de baixa renda.

Nessa unidade de ensino, tive a oportunidade de realizar diversas ações sociais para integração da família na escola, entre elas destaco as palestras das enfermeiras, que reforçavam sobre a higiene com as crianças e vacinação; dos dentistas, que falavam da escovação e cuidados com os dentes; dos policiais, que reforçavam sobre a segurança, pois um dos agravantes do controle das crianças na escola era o fato de a escola não ser murada e, assim, alguns marginais do bairro adentravam na instituição para acertos de contas com os alunos dos anos finais. Desenvolvemos também projetos de alfabetização que nos ajudaram muito na alfabetização dos alunos, pois conforme afirmação de Kleiman (2009, p.

² Contrato de professora com ch. de 20 de horas na rede particular e contrato com ch. de 40 horas na rede municipal.

6), “Adotar o projeto de letramento como modelo didático implica fazer da prática social o elemento estruturante das atividades curriculares”.

E, partindo dessa premissa, emplacamos o projeto “alfabetizar em sete semanas”, envolvendo as crianças que tinham maior dificuldade na leitura e escrita. Esse projeto compreendeu o desenvolvimento da leitura e da escrita nos moldes silábicos, perpassando pelas famílias silábicas de forma ainda que tradicional, mas, no final do processo, tínhamos resultados positivos, claro que não atingíamos todos os objetivos pretendidos, mas superava-se obstáculos, diminuindo o número de alunos que não sabiam ler e escrever. Sempre estava atenta às datas comemorativas e, na oportunidade, envolvia os alunos nas atividades de forma que a família fizesse parte do momento. Dessa forma, fiquei nessa escola até o ano de 1993. Nesse período, trabalhava como gestora durante o dia e à noite no Colégio Transamazônico, foi quando iniciei minha docência no Ensino Médio para estudantes do Magistério e Contabilidade, modalidade que a escola ofertava no noturno. Ministrava as disciplinas de Literatura, Literatura Infantil, Redação e Língua Portuguesa. Foram anos maravilhosos em que ensinava e aprendia, como diz Guimarães Rosa, em “Grande Sertão: Veredas”: “mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”. Na época, minha formação era apenas Ensino Médio em Contabilidade.

De 1994 até 1996, trabalhei com mais frequência no Colégio Transamazônico, nos turnos vespertino e noturno. Nesse período implantei a biblioteca na escola com a participação dos estudantes. Eles adquiriam livro de literatura infantil brasileira e, após trabalho didático³, realizavam a doação para a escola.

Em 1997, passei no concurso da rede municipal de ensino para a vaga na disciplina de Língua Portuguesa MAG III, com carga horária de vinte horas e assim em determinado período trabalhava quarenta horas⁴ na rede municipal, na Unidade Integrada João Castelo e, às vezes, assumia coordenação de eventos. Nessa escola desenvolvi o projeto de arte Expo-Artes em 1999 e todos os professores foram convidados a participar independente da disciplina que ministravam, foram dois meses de produções artísticas envolvendo todas as turmas de 6º a 9º ano. Tivemos apresentações diversas: sala da massinha em que os alunos produziam artes a partir de uma massa caseira colorida; sala da pintura em que os alunos e escolas convidadas pintavam utilizando tintas extraídas da natureza com pinceis confeccionados com materiais recicláveis; sala de vídeo em que os alunos assistiam documentários da TV Escola e filmes; sala da dobradura em que os alunos aprendiam a fazer dobraduras com a participação dos professores; sala de leitura em que os alunos realizavam leitura de livros infantis disponibilizados; sala de brinquedos em que eram disponibilizados brinquedos diversos com contação de histórias; sala de produções artísticas dos alunos como maquetes, pinturas em quadros e tecidos, todos disponíveis para venda.

3 O trabalho didático partia da leitura dos livros paradidáticos adquiridos e, após leitura, realizava-se as análises dos livros a partir de fichas interpretativas, produções textuais, peças teatrais das histórias lidas.

4 Concurso de professora, com ch. de 20 horas, com possibilidade de dobra de turno para ch. de 40 horas.

As escolas da rede municipal eram convidadas a visitar essas salas e participarem das atividades propostas. No encerramento danças regionais e locais como Boi Bumbá, de uma bandinha de sucata criada por mim, enfim de forma simples e eficaz, foi realizado um bom trabalho despertando o lado artístico de nossos estudantes. Kleiman (2024, p. 6 apud Tinoco, 2008, p. 136) enfatiza a ação e a incerteza do projeto quando escreve: “os projetos apontam para o futuro, abrem-se para o novo através de ações projetadas, cujo ponto de partida é a intenção de transformar uma situação problemática, tornando-a desejada por meio da realização de ações planejadas”. Essa afirmação de Tinoco vem corroborar com problemas de indisciplina, evasão e violência encontrados na escola e, assim, muitos discentes passaram a interagir de forma diferente no ambiente escolar, passando a respeitar os professores e tornando-se mais participativos nas aulas. Foram muitas as tentativas para envolver os estudantes, mas ao descobrir seus talentos e valorizá-los, percebeu-se o quanto foi importante para o convívio escolar. Na Foto 7, reproduzo duas produções realizadas pelos discentes participantes utilizando fotos dos professores, no projeto da 2ª Expo-Artes.

Figura 7 - Professores da Escola João Castelo (2ª Expo-Artes)



Fonte: arquivo da autora.

Em 1999, passei no vestibular para Pedagogia na Universidade do Estado do Tocantins (Unitins), no Câmpus de Tocantinópolis. Foram anos desafiadores para mim, por ter uma carga horária exaustiva, mas tive a oportunidade de ir colocando em prática os ensinamentos adquiridos.

Nos anos de 2002 e 2003, assumi a gestão da Escola Lírio dos Vales. Fui a primeira gestora dessa unidade de ensino, que tinha uma infraestrutura moderna e com apenas quatro salas e atendia um público de 1ª a 4ª série. Desenvolvi os projetos “Bandinha não me jogue fora” e o “Sexta-higiênica”. O primeiro estava voltado para a confecção de instrumentos musicais de sucatas e o segundo acontecia nas últimas sextas-feiras de cada mês, voltado para higiene bucal, capilar com as parcerias de salões de beleza, enfermeiras, dentistas e

outros parceiros como farmácias da cidade, comércio, secretaria de saúde. As mães eram convidadas a participar, uma forma de adquirir hábitos higiênicos e mantê-los em casa. Nesse período as dificuldades de acesso às políticas públicas eram ainda mais difíceis e muitos não procuravam por meios para solucionar os problemas de saúde bucal e tão pouco da higiene de crianças que, às vezes, tornava impossível o contato com algumas para desenvolver as atividades didáticas.

Por isso concordo com a afirmação de Santos (2007, p. 87): “A ignorância só é uma forma desqualificada de ser e de fazer quando aquilo que se aprende vale mais do que aquilo que se esquece”. Ainda nos termos do autor, muitos estão do outro lado da linha e sentem-se às vezes confortáveis e acomodados nessa situação. Ainda considerando o pensamento de Santos (2007, p. 87): “As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento”. Sendo assim, buscou-se reafirmar o compromisso com a comunidade local para todas as últimas sextas-feiras de cada mês, estávamos juntos até amenizarmos as situações indesejadas e, assim, o projeto estendeu-se por seis meses e muitos parceiros surgiram, incluindo a Câmara de Vereadores.

De 2003 a 2007, fui coordenadora pedagógica no Centro Educacional Gênesis, trabalhando com o Sistema Objetivo e, posteriormente, com o Sistema Positivo. Foram anos desafiadores com uma carga horária extensa e bem exigente, pois o trabalho na rede privada não é fácil.

Em 2006, aceitei o convite do Secretário Municipal de Educação José Wilson Vilar, para ser Coordenadora dos Programas e Projetos. Em junho de 2007, submeti-me a um seletivo para Consultora do Ministério da Educação e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – MEC/FNDE com 4.200 candidatos, sendo apenas duas vagas por estado, ficando classificada para assumir uma das vagas do Maranhão, projeto esse chamado Plano de Ações Articuladas – PAR, que traz apoio técnico e financeiro aos municípios e estados brasileiros. Na oportunidade, conheci a diversidade educacional brasileira de estados e municípios. O contrato era apenas por dez meses, mas foi renovado por mais dois anos, ficando assim nos anos de 2007, 2008 e 2009 na função de Consultora do MEC/FNDE. Adquiri experiências com diversos Programas do Governo Federal como Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Nesse período, fui designada para Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia do MEC (Setec). Conforme portal do MEC, a Setec é “responsável por formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), desenvolvidas em regime de colaboração com os sistemas de ensino e os agentes sociais parceiros⁵”.

5 Mais informações no site: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-educacao-profissional>. Acesso em: 25 jul. 2025.

Entre as atribuições, constam a promoção de programas e ações destinados ao desenvolvimento da educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, especialmente em relação à integração com o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a inovação, a educação a distância, a difusão do uso das tecnologias educacionais e a certificação profissional de trabalhadores. A Setec ainda responde pela manutenção, supervisão e fortalecimento das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Com esse propósito, estive nos estados do Acre e Maranhão, elaborando planos que envolviam a infraestrutura, equipamentos, entre outras ações de melhoria para as escolas técnicas, incluindo no sistema dos estados a construção de escolas técnicas que atendessem a demanda e as necessidades para melhoria do ensino profissional na localidade. Na Foto 8, reproduzo a maquete da unidade de ensino profissional implantada no período e as imagens das escolas técnicas de Barreirinha (MA) e Rio Branco (AC).

Figura 8 - Maquete da escola profissional e fotografias do IFMA e IFAC



Fonte: arquivo do portal do MEC e Acre.

Em agosto de 2007, passei no concurso da Rede Municipal⁶ para supervisora de ensino e, na sequência das atividades, desenvolvi alguns projetos enquanto supervisora, função que ocupo atualmente. Entre os projetos destaco: “Aulão da OBMEP”, “Oficinas de Matemática e Língua Portuguesa”, entre outros que cito ao longo deste trabalho.

No ano de 2015, submeti-me a um seletivo da Câmara dos Deputados Federais – Missão Pedagógica no Parlamento, sendo também duas vagas por Estado. Fizeram parte do desenrolar das ações desse projeto o Colégio Luís de Oliveira e os Poderes Legislativo e Executivo do município de Estreito. O projeto desenvolvido tinha como temática geral: “Conectando Vivências Democráticas além das fronteiras”. O título do projeto foi “U.I. Luís

⁶ Em 1997, foi um concurso municipal de professora com carga horária de 20 horas e, em 2007, foi um concurso municipal de supervisora com carga horária de 40 horas.

de Oliveira”, formando cidadãos democráticos. Os poderes Executivo e Legislativo foram envolvidos diretamente no projeto de forma dinâmica e criativa.

No argumento de Cazden *et al* (2021, p. 24), “Nosso trabalho não é produzir trabalhadores dóceis e submissos. Os estudantes precisam desenvolver a capacidade de opinar, de negociar e de serem capazes de se envolver criticamente nas condições de suas vidas profissionais”. Tratar da temática do projeto na escola fez com que despertássemos o interesse dos estudantes por assuntos do dia a dia, como preservação do meio ambiente, nos cuidados com o lixo e água. E reafirmando o pensamento de Cazden *et al* (2021), nós professores temos o compromisso de sugerirmos novos caminhos para nossos alunos para que eles possam trilhar com segurança em busca de possibilidades.

Em resposta às mudanças radicais na vida profissional que estão em curso, precisamos trilhar um caminho cuidadoso que ofereça aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades para o acesso a novas formas de trabalho por meio do aprendizado da nova linguagem do trabalho (Cazden *et al*, 2021, p. 24).

A iniciativa do projeto surgiu a partir da necessidade de se aprofundar sobre o Poder Legislativo como tema Transversal, pois esse tema é tratado na escola de forma esporádica e assim o foco principal foi a educação para a democracia. Os objetivos desenvolvidos ao longo do projeto foram: conscientização quanto à importância da democracia no contexto escolar, contribuindo para a formação de cidadãos educados, estimulados, esclarecidos e engajados com os problemas da sociedade. Os alunos, professores, diretores, coordenadores foram envolvidos de forma dinâmica e ainda tiveram a oportunidade de se envolverem com o trabalho a partir de diversos gêneros textuais: documentários, vídeos, reportagens, documentos, notícias, artigo de opinião, músicas. Segundo Silva (2020, p.53), “oportunizar aos alunos o acesso a gêneros textuais significa familiarizá-los com outros eventos de letramento e, conseqüentemente, inseri-los em novas práticas de letramento”.

A partir de um projeto pedagógico coletivo, tomou-se por base para estudo, por exemplo, o tema democracia, tal tema deve ser abordado a partir dos saberes que advêm dos diferentes campos do conhecimento. Na Figura 9, reproduzo o painel do projeto.

Figura 9 - Painel do projeto



Fonte: arquivo da autora.

Cazden *et al* (2021, p. 27-28) afirma que,

Quando os aprendizes justapõem diferentes linguagens, discursos, estilos e abordagens, eles ganham substantivamente em habilidades metacognitivas e metalinguísticas e em sua capacidade de refletir criticamente a respeito dos sistemas complexos e suas interações.

Os estudantes ao participarem das atividades propostas com diversos gêneros, desenvolveram melhor a argumentação e a escrita a partir de produções textuais e leituras de diversas temáticas. Nesse sentido, ressalto que a oralidade e letramento são práticas sociais, são “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (Aquino, 2018, p. 51 apud Marcuschi, 2010, p. 16).

Os estudantes foram os principais agentes diante das atividades, desenvolveram ações em grupos, buscando dentro e fora do espaço escolar conhecimentos, habilidades, comportamentos e valores que favoreceram o aprimoramento das vivências democráticas e o desenvolvimento de uma cidadania ativa.

- Conhecimento de cidadania: é importante participar das ações locais, quando trabalhei o tema ‘a cidade ideal’;
- Habilidade de vivências democráticas: quando trabalhei a importância do meio ambiente e dos cuidados com o lixo;
- Comportamentos de cidadão, respeito, atitude, desenvolvimento da sociedade: quando trabalhei o tema Violência e PEC 171/93 com a presença do Ministério Público;
- Valores democráticos: em especial de igualdade política, tolerância, solidariedade, não se esquecendo os valores sociais e culturais.

Para Cazden *et al* (2021, p. 31),

As escolas sempre desempenharam um papel crucial na determinação das oportunidades de vida dos estudantes. Elas regulam o acesso às ordens do discurso – a relação dos discursos em um espaço social específico – e ao capital simbólico – sentidos simbólicos que têm circulação no acesso ao emprego, poder político e reconhecimento cultural.

De acordo com a proposta do projeto, os estudantes foram capazes de exercer a argumentação, conforme as escolhas lexicais e gramaticais. Foram responsáveis pelas orientações argumentativas materializadas em discursos, o que indica que tais escolhas refletem os pontos de vista que o locutor apresenta para o seu interlocutor, observando o modo como ele compreende a realidade.

A participação dos estudantes e professores nas ações do projeto, ampliaram os conhecimentos diversos adquiridos e os nossos jovens serão os principais responsáveis por

essa tarefa de conscientização democrática. E essa interação é reforçada com o pensamento de Street ([1995] 2014, p. 44): “práticas de letramento é um conceito que está relacionado ao comportamento e às conceptualizações dos sujeitos sociais, tendo em vista o uso que eles fazem da leitura e/ou da escrita em diferentes situações de interação.”

Esse projeto foi de grande importância para todos os envolvidos, por ressignificar o ensino das disciplinas escolares envolvidas e em especial de Língua Portuguesa. O termo ‘projeto’, historicamente, se associa à ideia de pensar em uma “educação para a vida”. Isso tem sido amplamente discutido no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997).

E essa ressignificação no ensino de Língua Portuguesa por meio do que se tem compreendido mais recentemente como projetos de letramento se justifica porque eles estão:

[...] vinculados a práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente, elas favorecem a aprendizagem significativa por meio da colaboração mútua, da negociação de responsabilidades e do consequente reposicionamento identitário de estudantes, professores e demais participantes (Tinoco, 2008, p. 162).

Por meio dos projetos de letramento, os estudantes aprendem a argumentar argumentando, ou seja, não se trata apenas de aprender sobre quais estratégias de argumentação são adequadas (ou não), tendo em vista defender um determinado trabalho, ou quais problemas de argumentação precisam ser evitados nesse contexto.

Em seguida, coordenei o Projeto Jovens Empreendedores Primeiros Passos – JEPP, uma parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), projeto que trata do empreendedorismo e educação com uma dinâmica muito rica, dando oportunidades de os alunos entenderem essa prática, foram desenvolvidas atividades com materiais recicláveis, entre outros.

A educação empreendedora proposta pelo Sebrae para o ensino fundamental incentiva os estudantes a buscarem o autoconhecimento, novas aprendizagens e o espírito de coletividade. Segundo o Sebrae (2022), “a ideia é que a educação deve atuar como transformadora desse sujeito e incentivá-lo à quebra de paradigmas e ao desenvolvimento das habilidades e dos comportamentos empreendedores”.

O programa apresenta práticas de aprendizagem que consideram a autonomia do estudante para aprender. Ao final do programa, eles apresentam seus projetos em uma feira de empreendedorismo.

Em parceria com a Promotora da Infância e Juventude de Estreito do Maranhão, enquanto coordenadora da modalidade dos anos finais, participei do projeto “Ler, escrever e pensar”, com a leitura dos livros “Ética, Vergonha na cara”, de Mário Sérgio Cortela e Clóvis de Barros Filho, e “Jeitinho brasileiro”, de Rui Barbosa. Os estudantes liam os livros e realizavam oficinas diversas com a participação dos professores de Artes e Língua Portuguesa. Ao

longo da oficina, eles iam produzindo textos, cartazes, entrevistas na rua, eram atividades que envolviam a comunidade e, ao final do trabalho, teriam que produzir redações para concorrer a prêmios destinados pela promotoria, como tablet, celular, notebook. Foram várias as formas de letramento utilizadas, a partir de dispositivos digitais, conhecimento científico e o tecnológico, uma reconfiguração da sala de aula e dos tempos e dos espaços de aprendizagem que incentivavam todos a participar. Assim, Soares (2003, p. 108) argumenta:

Práticas de letramento ensinadas são aquelas que ocorrem na instância real da sala de aula, pela tradução dos dispositivos curriculares e programáticos e das propostas dos manuais didáticos em ações docentes, desenvolvidas em eventos de letramento que, por mais que tentem reproduzir os eventos sociais reais, são sempre artificiais e didaticamente padronizados; práticas de letramento adquiridas são aquelas, de que, entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para a vida fora da escola.

Os estudantes aprendiam para a vida e além da vida escolar, diante de temas polêmicos abordados. Foram dias de atividades proveitosos em que a oralidade fluía e davam bons resultados. Em concordância com Street (1995a, p. 2 apud Soares, 2003, p. 104):

Por práticas de letramento, designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação.

Em 2017, passei no vestibular para Letras – Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), curso semipresencial. Iniciei em agosto de 2017 e conclui em 2022, devido à pandemia e greves o curso se estendeu por quase seis anos, foi quando iniciei de fato as minhas primeiras leituras sobre as teorias de Saussure e Bakhtin. Sempre penso que há duas barreiras para eu enfrentar, cortadas por uma linha imaginária, como a “abissal⁷”. Ora estou de um lado, ora estou do outro lado da linha, em busca de novos conhecimentos aliando teoria e prática, conhecimentos novos aos já adquiridos. Como diz Celani (2000, p. 25), “o professor precisa refletir sobre o seu processo de aprendizagem, para desenvolver a compreensão crítica de seu trabalho futuro como educador-professor de língua(s)”. E assim, procuro melhorar minha prática, sempre buscando conhecimentos através dos estudos.

Em 2018, realizei uma feira literária envolvendo as escolas dos anos finais com o tema “Cordel com a corda toda”. As quatro escolas dos anos finais do Ensino Fundamental desenvolveram a temática por três meses e a culminância aconteceu na quadra do Colégio Transamazônico com diversas apresentações. Houve capacitações docentes bem antes de iniciarmos as atividades com os alunos. Foram dois dias intensos de oficinas de cordel com

7 A linha abissal é uma imagem fundadora da proposta epistemológica e política apresentada por Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 71): “assenta na ideia de que uma linha radical impede a Co-presença do universo ‘deste lado da linha’ com o universo ‘do outro lado da linha’”.

o voluntário cordelista Giano Guimarães funcionário da UFT de Tocantinópolis, um parceiro da escola. Cada escola construiu seus cordéis e na culminância da Feira, socializaram com estandes e suas produções. Na oportunidade, apresentaram danças culturais, teatros e comidas típicas do Nordeste. Foram protagonistas do momento literário, pois os cordéis versavam sobre a cidade, política, escola e temas atuais. Como afirma Soares (2003, p. 91), “[...] o Letramento para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse [...]”. Foi uma oportunidade para o desenvolvimento de atividades em que os estudantes produziram o gênero cordel, valendo-se das habilidades da escrita e oralidade. Como homenageado da Feira, o Cordelista Giano Guimarães apresentou seus cordéis oralmente com estande de venda em formato de varal. O artista ficou encantado com o resultado das produções discentes e percebeu que o exercício da escrita e reescrita rendeu conhecimentos.

Em 2019, desenvolvemos o projeto sobre Consciência Negra, oportunidade em que incluímos os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foram atividades de pesquisas sobre os vocábulos africanos que estão inseridos em nossa língua, pinturas diversas retratando a beleza negra. Os professores trataram da temática nos componentes História, Ética, Artes e Língua Portuguesa. O projeto teve seu ponto alto em 20 de novembro, Dia da Consciência Negra. As atividades desenvolvidas marcaram a data com apresentações das produções discentes, do gênero cordel, das poesias em homenagem a pessoas negras, das pinturas, das danças. Destaco a relevância desse trabalho de enriquecimento do letramento aos professores das escolas envolvidas. Apesar de pouca familiaridade com a temática, por falta de uma política de formação continuada, conseguiram desenvolver o gênero de forma produtiva, possibilitando aos estudantes o contato com práticas escolares de linguagem como leitura, escrita e reescrita.

Em anos subsequentes, o mundo enfrentou a Covid-19, uma pandemia avassaladora. Inovações foram aceleradas no formato de ensinar, a tecnologia do digital se tornou mais frequente, foram dias desafiadores, utilizando o *Google Classroom* e o *Google Meet* para assim cumprir a carga horária. Recebemos formações para nos aperfeiçoarmos com uma nova prática pedagógica. Tínhamos medo do novo, as ferramentas que ora nos ajudavam e eram utilizadas apenas para digitarmos os planos de aula e lançarmos notas e frequência dos estudantes, tornaram-se salas de aula, locais de encontro com os estudantes. Refiro-me ao notebook e ao celular.

No retorno para o ensino presencial, ingressei na formação do Pacto pela Aprendizagem, programa do Estado do Maranhão em parceria com os municípios. Realizava formações para os professores do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, em seguida, passei para a pasta de Gestores em que realizava formação com os Gestores e Coordenadores do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Realizei formação para os professores de Português, capacitando-os para melhoria do desempenho em sala de aula com os descritores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e assim obtermos bons resultados nos índices. Conforme afirma Soares (2003, p. 103), a construção dos itens de prova do Saeb “baseia-se em uma matriz de descritores concebidos e formulados como uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que se traduzem em certas competências, e habilidades”

E para somar aos bons resultados aos índices há também as provas do Sistema Educacional de Avaliação do Maranhão (Seama) em que todos os municípios maranhenses participam, ou seja, já é um preparo de nossos alunos para o SAEB, ocorre quatro vezes no ano, conforme cronograma do Estado e há um sistema chamado Power BI⁸ em que os gestores acompanham os seus resultados por escola, comparando com resultados das edições anteriores e buscando melhorias. No Estado há uma política do retorno do Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS. Atualmente, a política de ICMS Educação⁹ é regida pela Lei nº 11.815, de 26 de agosto de 2022, regulamentada pelo Decreto nº 38.121/2023. De acordo com a legislação, as novas regras de distribuição da cota-parte do ICMS passaram a valer a partir de 2024. E as escolas e o município precisam atingir a meta estabelecida para o benefício chegar até a rede municipal.

Em 2024, fui aprovada no Mestrado de Letras, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional, e tenho superado minhas expectativas com cada disciplina estudada, em especial na linha de pesquisa Linguística Aplicada, pois elas têm dado subsídios a práticas escolares de ensino. Conforme Celani (2000, p. 25) afirma, “o papel da LA é crucial em dirimir visões preconceituosas, socialmente injustas. E infelizmente, visões preconceituosas de ensino, principalmente da língua materna, são ainda frequentes em departamentos e salas de aula”. Em minha pesquisa de mestrado, dentro da Linguística Aplicada, pretendo melhorar a interação em sala de aula, produzir materiais de ensino de línguas e avaliar melhor a aprendizagem dos meus alunos.

Minhas experiências profissionais são diversas e somaram bastante com meu aprendizado, pois estar diante de oportunidades exitosas é o que me fez crescer e continuar buscando melhorias para a educação. Todas as atividades que exerci foram de suma importância na minha carreira profissional, pois trouxeram aprendizado para minha vida e a parte mais importante desse crescimento é dividir com meus alunos e, ao mesmo tempo, aprender com eles, pois todos os dias crescemos um pouquinho com eles.

8 A plataforma Power BI é utilizada em vários órgãos do Maranhão, como o Tribunal Regional Eleitoral (TRE), a Secretaria de Estado da Fazenda (SEFAZ) e o Ministério Público do Maranhão (MPMA). O Power BI é uma ferramenta de Business Intelligence (BI) que permite a criação de painéis de visualização de dados, gráficos e relatórios gerenciais. Informação disponível em: https://www.google.com/search?q=plataforma+do+power+bi+no+maranh%C3%A3o&scas_esv Acesso em: 24 jul. 2025.

9 Política Pública do Estado do Maranhão, para incentivo de melhoria educacional, faz parte do Pacto pela Aprendizagem. ICMS Educação: Maranhão é o estado que atribuiu o maior percentual no país. Disponível em: <<https://www.ma.gov.br/noticias/icms-educacao-maranhao-e-o-estado-que-atribuiu-o-maior-percentual-no-pais>>. Acesso em: 04 dez. 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho discuti sobre minha trajetória educacional e profissional. Reforço minha aprendizagem e meus primeiros contatos com a leitura e a escrita, sendo o ápice das discussões a alfabetização e o letramento, temáticas que foram aprofundadas nas discussões em sala de aula com os Professores Doutores Mario R. Morais e Wagner R. Silva, já mencionados anteriormente.

E assim, o objetivo geral deste trabalho foi dialogar, analisar e compreender as discussões propostas pelos autores estudados na disciplina Letramento e Ensino, trazendo os conceitos sobre a temática de letramento para minha prática educacional.

A concepção de estudante que adotei foi a de sujeito aprendente, que interagindo com o objeto de estudo, constrói suas próprias hipóteses. Dessa forma, considere que a busca de novos conhecimentos deve ser sustentada em dois processos educativos: o de ensinar e o de aprender. Ou seja, é necessário valorizar a perspectiva de quem ensina (professor/a) e de quem aprende (estudante).

Neste estudo, foram priorizadas duas importantes categorias: a alfabetização e o letramento. Considero a alfabetização como o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita como sistema de representação da linguagem. O letramento, por sua vez, consiste nos usos sociais da língua escrita, de modo que é possível interagir com o mundo da escrita mesmo que não se tenha consolidado a escrita alfabética.

E reforçando o que já foi exposto, finalizo com o pensamento de Signorini (2001) de que devemos entender o letramento como um conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso da escrita.

Por fim, ressalto que a alfabetização na perspectiva do letramento consiste em ensinar a ler e escrever no contexto de práticas sociais de leitura e escrita. É importante destacar que, na perspectiva do letramento, “o professor alfabetizador deve estar sempre atuante e disponível para aguçar a sensibilidade e a atenção das crianças para o material de fato relevante e preparar situações em que elas possam participar ativamente desse trabalho de construção de hipóteses” (Franchi, 2012, p. 206). Concluo, reafirmando que minha busca por conhecimento é constante para assim, melhorar meu desempenho profissional.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. L. **Ensino de argumentação em eventos de letramento**. 2018. 214f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAZDEN, C. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramento:** desenhando futuros sociais. RIBEIRO, A. E; CORRÊA, H. T. (orgs.); Tradução: Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. *In*: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada:** estudos em homenagem a Hilário Bohn. Florianópolis: Editora Insular, 2000. p. 17-32

FRANCHI, E. **Pedagogia do alfabetizar letrando:** da oralidade à escrita. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KLEIMAN, A. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, UNITAU. v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009. Disponível em: <www.unitau.br/caminhosla>. Acesso em: 03 dez. 2024.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em 25 de out. de 2024.

SEBRAE. **Educação empreendedora no ensino fundamental.** 2022. Disponível em: <<https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/sebraeaz/educacao-empreendedora-no-ensino-fundamental,0c54be061f736410VgnVCM2000003c74010aRCRD>>. Acesso em 08 fev. 2025.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134.

SILVA, W. R. **Letramento e Fracasso escolar:** o ensino da língua materna. Manaus: Editora UEA, 2020.

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global Editora, 2003. p. 89-113.

STREET, B. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, [1995] 2014.

TINOCO, G. M. A. de M. **Projetos de letramento:** ação e formação de professores de língua materna. 2008. 254f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

COMPARTILHAMENTO III

HISTÓRIAS DE SUPERAÇÃO: APRENDIZAGEM DE DIVERSOS LETRAMENTOS

Elidiane Ferreira Bispo Corrêa

Sabe-se que cada pessoa tem sua vida única com experiências, desafios, conquistas profissionais e aprendizados. Este trabalho consiste em um relato pessoal, no qual descrevo a minha trajetória de vida pessoal, educacional, profissional e também um pouco da trajetória de vida e educacional dos meus pais.

Meu nome é Elidiane Ferreira Bispo Corrêa, nasci em 17 de abril de 1982, na cidade de Conceição do Araguaia, no estado do Pará. Sou filha de Eroildes Ferreira Bispo e José da Guia Paulino Bispo. Cresci em uma família simples, cercada pelo amor e apoio dos meus três irmãos, sou a filha mais velha, minhas irmãs se chamam Keliane Ferreira Bispo e Josiane Ferreira Bispo e meu irmão Adriano Ferreira Bispo. Minha mãe era dona de casa e se dedicava integralmente aos filhos, enquanto meu pai trabalhava como torneiro mecânico, lutando para oferecer o melhor para nossa família.

Figura 1 - Minha família



Fonte: arquivo da autora.

Estou casada há 17 anos e sou graduada em Letras – Língua Portuguesa, com complementação em Pedagogia e em Língua Inglesa. Atualmente sou professora e ministro as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa em uma escola estadual da minha cidade. Ao longo deste relato, também pretendo destacar quais foram as aprendizagens e desafios enfrentados durante minha trajetória educacional desde a alfabetização até a conquista do meu mestrado.

Cada fase dessa jornada trouxe novas descobertas e reflexões sobre o que realmente significa letramento. Antes de começar o mestrado e estudar a disciplina de Letramento e Ensino, como professora, eu não tinha um conceito sobre o que era de fato o letramento, meu conhecimento sobre esse assunto era superficial. Entendia que o letramento e alfabetização eram a mesma coisa. Mas com as leituras abordadas nas aulas, compreendi que letramento e alfabetização são conceitos diferentes. De acordo com Soares (2003, p. 92), “Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de naturezas essencialmente diferentes; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis”.

Assim sendo, durante a disciplina focalizada, entendi que o letramento vai além da capacidade de decodificar letras e palavras, envolvendo a compreensão e a competência da utilização da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais, como também ultrapassa os muros do ambiente escolar, pois o letramento não se restringe às práticas escolares, ele se apresenta em diversas práticas sociais.

Figura 2 - Estrutura do relato autobiográfico



Fonte: Elaborado pela autora.

TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DOS MEUS PAIS: LETRAMENTO MARGINALIZADO

Minha mãe nasceu em 24 de janeiro de 1965, em Recanto do Buriti, Estado do Piauí. Ela relata que, naquela época, as mães davam à luz em casa, assistidas por parteiras, uma prática muito corriqueira, tanto pelas baixas condições financeiras da comunidade onde ela morava quanto por questões culturais. Os conhecimentos necessários para exercer essa função não eram escolarizados, mas transmitidos de forma oral de geração a geração. Isso, de acordo com o pensamento abissal desenvolvido por Santos (2007), torna esse ofício desprestigiado e não legitimado pela falta de verificação científica, ou seja, existe uma segmentação das diferentes maneiras de conhecimentos, nos quais os conhecimentos empíricos são desconsiderados e os conhecimentos científicos são comprovados pela ciência.

Como residiam numa pequena cidade carente de muitos atendimentos básicos por órgãos públicos ou privados, como atendimento hospitalar, postos de saúde e cartórios de registro civil, a certidão de nascimento quase sempre não era uma prioridade imediata para os pais. Isso se deve à distância e à dificuldade de acesso aos grandes centros urbanos pela falta de recursos. Assim, meu avô não se preocupou em registrá-la, fazendo com que ela crescesse sem uma certidão de nascimento por muitos anos.

Na adolescência, minha mãe percebeu que precisava regularizar sua situação para poder estudar. Para isso, começou a trabalhar em casas de famílias, realizando tarefas domésticas. Com o dinheiro que conseguiu ganhar, finalmente teve a oportunidade de obter sua certidão de nascimento, permitindo-lhe ingressar na escola. Ela começou a estudar; entretanto, sua vida tomou outra direção quando conheceu meu pai. Casaram-se quando ela tinha apenas 14 anos e, aos 16 anos, minha mãe me concebeu. Com isso, ela parou de estudar na 5ª série. Logo depois, vieram meus três irmãos.

Apesar das dificuldades e interrupções em sua trajetória estudantil, minha mãe nunca abandonou o desejo de aprender. Ela sempre me dizia que sonhava em escrever e se expressar melhor. Mesmo que tivesse um conhecimento prático – mencionado mais adiante – considerava-se inferior por não dominar “as habilidades de leitura e de escrita desenvolvidas na e pela escola” (Soares, 2003, p. 100).

Quando já estávamos mais desenvolvidos, decidiu retomar seus estudos. Porém, antes de voltar à escola, ingressou em um curso de corte e costura oferecido por um órgão municipal com o objetivo de capacitar mulheres para que pudessem adquirir uma profissão, abrangendo não apenas a costura, mas também áreas como culinária e pintura.

Durante o curso de corte e costura, ela aprendeu alguns conceitos matemáticos, especialmente geometria, para elaborar os moldes dos manequins. Minha mãe se destacou nesse aprendizado e se tornou uma costureira profissional, montando em casa seu próprio ateliê. Nesse aspecto, Fernandes (2021, p. 64) argumenta que:

[...] em favor de uma perspectiva de letramento que compreende as práticas de linguagem como ações que são inerentes a nossa vida cotidiana. Assim, entendemos que essas práticas estão presentes não apenas em atividades escolares, mas na interação com outras pessoas, estabelecendo com elas relações de trabalho, de negócios, comerciais, amorosas, enfim, relações atravessadas pela linguagem e, portanto, por textos orais, escritos e multissemióticos.

Nesse sentido, a história da minha mãe ilustra que o letramento deve ser compreendido como uma habilidade presente em todas as áreas da vida, e não apenas no contexto escolar. Por exemplo, durante um curso de costura oferecido por um projeto de assistência social, ela aprendeu conceitos matemáticos essenciais, mesmo sem estar inserida no ensino regular.

Além disso, ao finalizar o curso, o coordenador do projeto reconheceu suas habilidades e a convidou para ser instrutora voluntária, em que poderia ensinar corte e costura a outras mulheres. Assim, ela dedicou-se por um ano a esse trabalho voluntário, impactando positivamente a vida de muitas mulheres na comunidade.

Um aspecto importante que gostaria de compartilhar é que minha mãe tem uma participação ativa nos eventos da Igreja Católica. A princípio, ela começou a fazer parte da liturgia, contribuindo com as leituras em uma comunidade católica no bairro onde morávamos. Nessa comunidade, as celebrações aconteciam todos os sábados, e minha mãe, em algumas ocasiões, era responsável por realizar as leituras do evangelho e conduzir as reflexões da passagem escolhida aos participantes. Devido a sua prática de argumentação, ela passou a exercer a função de catequista, ajudando a catequizar as crianças da comunidade.

Com essas novas responsabilidades, minha mãe sentiu a necessidade de retomar seus estudos. Assim, ela se matriculou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, todas as noites, pedalava até a escola, que ficava um pouco distante de casa. Nunca faltou a uma aula, sua paixão pelo aprendizado era contagiante. Sempre voltava para casa com um sorriso no rosto. Esse esforço persistiu por três anos, e finalmente ela conseguiu concluir o Ensino Médio.

Para minha mãe, a conclusão da educação básica fazia com que ela se sentisse mais valorizada. Todavia, Kleiman (1995) esclarece que o letramento escolar é apenas um dos inúmeros tipos de letramento, embora seja dominante, ele desenvolve apenas certos tipos de habilidades, negligenciando outras que também são importantes. A autora reforça que o letramento se estabelece em diversos ambientes onde a leitura e a escrita são praticadas de maneira significativa, permitindo que os indivíduos se tornem letrados em diferentes contextos e níveis.

Atualmente, minha mãe não costura mais de forma profissional, mas ainda cria algumas peças de roupa para a família como um passatempo.

Figura 3 - Minha mãe exercendo seu ofício



Fonte: arquivo da autora.

No que diz respeito à nossa educação formal, assim como meu pai, minha mãe sempre foi uma grande incentivadora para que meus irmãos e eu nos dedicássemos aos estudos. Ela estava sempre presente nas escolas, demonstrando interesse pelo nosso desempenho, sendo uma mãe ativa em nossas vidas. Sempre nos dizia que a educação é um bem que ninguém poderia nos tirar e que, por meio dela, poderíamos ter mais oportunidades profissionais, como também pudéssemos resolver alguns problemas que precisassem das habilidades da leitura e da escrita. Nesse sentido, Soares (2003, p. 111) descreve: “quanto mais os indivíduos participam de eventos e práticas escolares de letramento, mais bem-sucedidos são nos eventos e nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita”.

Graças a esse incentivo, hoje sou professora, profissão que realmente queria exercer. Minhas duas irmãs também se formaram no ensino superior, a Keliane é psicóloga e atua como Coordenadora de Psicologia do núcleo Delegacia Regional de Ensino (DRE) da Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc-PA); Josyane se formou em Pedagogia, embora ainda não esteja atuando na área. Meu irmão, Adriano, decidiu interromper os estudos faltando apenas um ano para concluir o Ensino Médio, atualmente trabalha como motorista carreteiro.

Antes de compartilhar minhas experiências de vida e educacionais que me levaram a trabalhar no magistério, gostaria de contar um pouco sobre a trajetória educacional do meu pai. Primeiramente, ele não teve acesso à educação formal, pois desde pequeno trabalhou arduamente para ajudar nas despesas da casa dos pais. Na época, as dificuldades financeiras eram imensas e, muitas vezes, faltava comida. Com 14 anos, ele precisou deixar sua cidade natal, Serrinha, no Estado do Piauí, para garantir o sustento da família.

Dessa forma, nascido em uma época em que o acesso à educação era limitado, ele cresceu em um ambiente onde a necessidade de trabalhar e aprender na prática era essencial. E devido a isto, não teve a oportunidade de frequentar a escola.

Durante sua trajetória, por alguns estados, foi morar no Pará, na cidade de Conceição do Araguaia, onde conheceu minha mãe e se casou. Para sustentar nossa família, meu pai foi trabalhar como ajudante numa oficina mecânica. Observando atentamente o dono da oficina trabalhar nas máquinas e ferramentas, conseguiu por meio da oralidade e observações adquirir conhecimentos valiosos. Ele escutava com atenção as experiências e técnicas, cada dica recebida era um passo a mais na sua formação. Essa transmissão oral do conhecimento foi fundamental para moldar suas habilidades. Somando a isso, Fernandes (2021, p. 65) reforça que:

Letramento pressupõe práticas de escrita (a que acrescentamos também de leitura e oralidade, haja vista serem práticas de linguagem muitas vezes imbricadas) colaborativas, não excludentes e com função social real. Nesse processo, mesmo pessoas não alfabetizadas podem se reconhecer e ser reconhecidas como sujeitos ativos e capazes de ensinar e de aprender.

Na vida do meu pai, o letramento não se limitava à leitura de textos escritos. Mas sobre entender a leitura do mundo ao seu redor através da oralidade, saber como as coisas funcionavam e encontrar soluções práticas para os desafios diários. Com o passar do tempo e os avanços tecnológicos, alguns equipamentos na oficina onde meu pai trabalhava exigiam leitura para entender seu funcionamento. Diante disso, ele percebeu a necessidade de aprender a ler para aprofundar seus conhecimentos na profissão que desejava seguir.

Apesar de não ter frequentado uma escola formal, meu pai encontrou um jeito de se alfabetizar. Ele comprou uma cartilha de alfabetização de uma senhora que continha imagens associadas às letras. Durante seu tempo livre, ele usava a cartilha e pedia ajuda a pessoas que sabiam ler. Assim meu pai buscava aprender, por meio de quem tinha o domínio da leitura e da escrita. De acordo com Soares (2003, p. 94), “também se aprende a ler e a escrever em instâncias não-escolares: na comunidade, na família, no trabalho, na igreja”. Assim, com muito esforço e determinação, ele aprendeu a ler e escrever praticamente sozinho.

Com o tempo, meu pai se tornou um torneiro mecânico respeitado na comunidade. Desenvolveu uma destreza impressionante na confecção de peças sob medida, utilizando sua intuição e criatividade para resolver problemas. Sem a formalidade da educação escolar, ele criou seu próprio método de aprendizado, combinando a prática com o conhecimento adquirido através das conversas.

Figura 4 - Oficina do meu pai



Fonte: arquivo da autora.

Por meio de seu ofício como torneiro mecânico, não apenas sustentou nossa família, mas também mostrou a importância do conhecimento prático, da sabedoria adquirida fora das salas de aula e diante da necessidade conseguiu aprender a ler. Apesar de não ler com fluência, consegue resolver vários problemas que a leitura e escrita exigem. Refletindo sobre a aprendizagem do meu pai fora do contexto escolar, lembrei do conceito do Santos (2007) sobre a ecologia dos saberes, em que ele defende que não existe um único tipo de saber supremo que possa desconsiderar os demais, pois há diversos saberes que devem ser valorizados, levando em conta que as hierarquias entre os conhecimentos devem ser concebidas com base nas circunstâncias particulares e nos objetivos almejados.

Diante disso, a prática do meu pai na confecção de peças, às vezes era admirada pelos engenheiros mecânicos que visitavam a oficina para solicitar serviços. Eles ficavam surpresos com a riqueza de detalhes e precisão dos equipamentos, tendo em vista que, por meio de sua experiência, meu pai conseguia criar tais produtos sem necessidade de um projeto. Dessa forma, pude entender a relação expressa por Boaventura Santos ao afirmar que os conhecimentos que meu pai adquiriu mesmo sem um estudo acadêmico como dos engenheiros, são válidos, já que esses conhecimentos podem atender os objetivos desejados.

É importante destacar que, apesar de o meu pai ter ficado muito tempo sem saber ler e escrever, ele conseguia por meio de outras pessoas resolver problemas que precisassem da escrita e da leitura. Isso mostra que adquirir conhecimentos fora do contexto escolar faz parte de um processo de interação de troca de saberes entre as pessoas. Acerca disso, Street (2014) menciona que Fingeret (1983), em um dos seus estudos, apresentou que o letramento não é algo restrito, porém uma rede imensa de habilidades, na qual os indivíduos

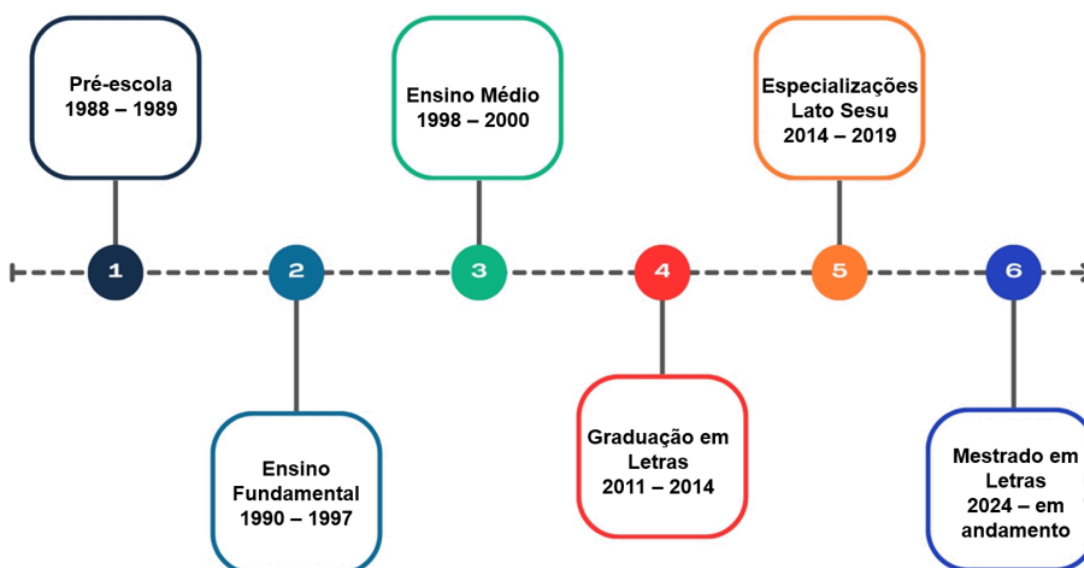
realizam uma troca entre si. Ele ainda exemplifica que um mecânico que não tem habilidades de escrita e leitura, pode trocar suas habilidades mecânicas por uma pessoa que sabe ler e escrever para preencher um formulário.

Hoje, ao olhar para trás, vejo com clareza como meu pai transformou sua vida através da dedicação e do aprendizado contínuo. Sua história é um exemplo poderoso de que os saberes vão muito além da escrita; envolvem ouvir, observar, praticar e inovar.

Ele me ensinou que cada pessoa tem sua própria jornada de aprendizado e que nunca é tarde para adquirir novas habilidades e conhecimentos. Seu legado é um testemunho de que a educação pode assumir muitas formas e que o saber é construído em diversos contextos.

Trajetoória educacional

Figura 5 - Trajetória educacional



Fonte: elaborado pela autora.

Agora, começo a focalizar meu percurso histórico com relação às minhas experiências de vida e de educação. Acerca da minha infância, desde pequena, sempre fui uma criança muito tímida. O simples ato de pedir informações a alguém me deixava nervosa e insegura. Essa timidez me acompanhou ao longo da infância e da adolescência, e, ao ingressar na educação formal, enfrentei uma série de desafios que me marcaram profundamente. Um dos maiores obstáculos que tive que enfrentar foi a relação entre minha cor e a forma como eu me via no ambiente escolar.

Lembro-me de um episódio marcante com minha professora alfabetizadora. Em um momento de frustração, ela se dirigiu a mim com palavras que, na época, não consegui compreender totalmente: “- Vamos, comadre da senzala, vamos acordar!”. Naquele instante, aquelas palavras causaram um impacto profundo em mim, mas eu não entendia

o peso histórico e social carregado. Hoje, ao refletir sobre isso, percebo o quanto aquelas expressões refletiam preconceitos enraizados. Contudo, ao passar do tempo percebi que essas experiências se tornaram uma motivação para eu me fortalecer e enfrentar situações semelhantes no futuro.

Durante meu processo de aprendizagem da leitura e da escrita na pré-escola, eu lembro que foi difícil. A abordagem da minha professora era centrada na memorização e repetição. Começávamos conhecendo as letras e sílabas para formar palavras e, posteriormente, frases isoladas. No entanto, essa metodologia não estimulava a criatividade ou a exploração de diferentes gêneros textuais. Era um processo engessado que dificultava minha compreensão mais ampla da leitura e da escrita.

Em vista disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, estabelecidos em 1998, sugerem que os gêneros textuais sejam utilizados como foco no ensino, tanto para a leitura quanto para a produção textual. Eles enfatizam que os textos, sejam orais ou escritos, representam concretamente um gênero e, por isso, devem ser vistos como ferramentas valiosas no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Essa abordagem levou à valorização do contexto de uso e da esfera de circulação dos gêneros textuais no ensino da língua, em contraste com a prática anterior que se concentrava apenas na forma e no conteúdo de maneira descontextualizada.

Ao refletir sobre minha trajetória de aprendizagem, percebo que a proposta de alfabetizar letrando é uma abordagem que muitos professores ainda têm dificuldade em implementar, ou talvez muitos deles não tem o conhecimento do que seria de fato o letramento. A formação acadêmica tradicional frequentemente separa os conhecimentos, o que torna desafiador para os educadores pensarem de forma interdisciplinar. Como menciona Kleiman (1999, p. 24), “muitos professores sentem-se inseguros ao enfrentar essa ‘nova’ tarefa, pois sua aprendizagem ocorreu dentro de um currículo compartimentado”.

Durante minha jornada, enfrentei as consequências dessa realidade. Quando comecei a aprender a ler e escrever, não tinha a menor ideia do que era um texto. Na verdade, só consegui desenvolver essas habilidades adequadamente quando já estava entrando na adolescência. Essa é uma realidade que muitos estudantes enfrentam: ingressar no Ensino Médio sem um domínio adequado da leitura e da escrita. Eu me incluo nesse grupo.

Minha experiência escolar foi marcada pela escassez de contato com livros além dos didáticos que recebíamos. Esses materiais eram limitados e não estimulavam o hábito de leitura. No Ensino Fundamental II, essa falta de base se tornou ainda mais evidente. Passei por momentos de desespero em relação à leitura e à escrita, além de enfrentar desafios com a oralidade.

Um dos maiores pesadelos para mim era o famoso ditado feito pelo professor de Português. Aqueles momentos eram aterrorizantes, pois eu não possuía as habilidades necessárias para passar nesse teste. Para mim, esse ditado era mais do que uma simples

avaliação, representava uma forma de medir minha capacidade de escrita, algo que eu sentia estar muito aquém do esperado. Nesse sentido, Cagliari (2002, p. 3) menciona que:

Os processos de alfabetização [...] sobretudo aqueles baseados em manuais, como as cartilhas e métodos semelhantes, sempre tiveram grande atenção voltada para a ortografia [...]. Um dos objetivos de se progredir nesses métodos de maneira segura, com habilidades bem dominadas, sempre foi o de que querer evitar que o aprendiz erre para não fixar o erro. Ou seja, esses métodos sempre acharam que as crianças devem ver e escrever somente o certo, isto é, a forma ortográfica das palavras, porque, assim, vão fixando a grafia e progredindo. Até certo ponto, esses métodos conseguem controlar o material com que as crianças escrevem e leem, mas isto não dura muito. Nos anos seguintes, a complexidade da linguagem oral e escrita domina as atividades escolares de tal modo que se torna impossível lidar apenas com “palavras já dominadas na escrita”, mesmo porque os alunos são falantes nativos, cuja habilidade linguística é muito maior do que o material linguístico usado pela escola, em todas as suas atividades.

Refletindo sobre minha experiência, percebo que meu aprendizado em leitura e escrita foi amplamente influenciado por métodos tradicionais de alfabetização, que se concentravam excessivamente na ortografia e na correção. Como aponta Bagno (2009, p. 159), ao afirmar que “a pedagogia tradicional tinha como objetivo ensinar um modelo idealizado de língua, um conjunto de regras extremamente padronizadas. [...] Assim, tudo o que era apenas diferente passava a ser classificado de erro”.

O Ensino Médio foi marcado por aulas de gramática, seguia-se um método mais clássico. O foco estava nas regras e na análise sintática, muitas vezes distantes do efetivo uso da língua. As explicações eram baseadas em livros didáticos, com exercícios repetitivos que buscavam fixar conceitos gramaticais. Embora eu tenha aprendido as regras, sentia falta de uma conexão mais profunda com a linguagem e sua aplicação no cotidiano. Sobre isso, Silva (2011, p. 34) reforça que:

Por não articular as atividades de gramática às práticas escolares de leitura e produção textual, o ensino de língua materna é caracterizado como conteudístico, em detrimento do enfoque em competências e habilidades para plena participação em diferentes práticas sociais de uso da língua, nas modalidades falada e escrita.

Portanto, essa abordagem tradicional do ensino da gramática, que não se conecta às práticas de leitura e produção de textos, impactou negativamente meu desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para participar de forma eficaz em diversos contextos sociais, tanto na comunicação oral quanto na escrita.

No entanto, durante o ensino superior e em alguns cursos de especialização, consegui desenvolver essas habilidades aos poucos, mesmo enfrentando muitas dificuldades. Apesar das minhas formações acadêmicas, ainda percebo vestígios do ensino tradicional da gramática em minhas práticas de comunicação e escrita.

As aulas eram repletas de tabelas e diagramas e, muitas vezes, eu me via decorando definições sem entender plenamente como aplicá-las em textos reais. O ensino se concentrava em identificar sujeitos e verbos, mas raramente discutíamos a importância da escrita como forma de expressão ou a diversidade dos gêneros textuais.

Além disso, minha experiência foi influenciada pela falta de um ambiente literário em casa. Não cresci cercada por livros ou pelo hábito da leitura, o que limitou ainda mais minha vivência com diferentes estilos textuais e gêneros discursivos. Isso fez com que eu terminasse o ensino básico sem uma bagagem significativa em leitura e escrita.

Depois de concluir o Ensino Médio, comecei a trabalhar em um comércio como operadora de caixa, onde permaneci por um ano. Em seguida, ingressei em uma multinacional do setor alimentício, como assistente de departamento pessoal. Nessa empresa, frequentemente, recebíamos profissionais de outras filiais e gerentes que vinham para ministrar treinamentos.

No departamento em que eu trabalhava, havia a minha coordenadora e uma estagiária formada em Pedagogia, que se expressava muito. Sempre que organizávamos eventos, a convidávamos para ministrar palestras e treinamentos para os funcionários. Por outro lado, eu sentia um grande medo de falar em público e sempre tentava evitar essas situações.

Certa vez, nosso coordenador da matriz fez uma visita técnica à filial e pediu que fizéssemos uma palestra para os funcionários da linha de produção sobre um tema específico. Solicitamos que a estagiária conduzisse essa palestra devido ao seu domínio do assunto e à sua boa comunicação. Contudo, o coordenador se opôs veementemente e disse palavras duras: “Apesar de vocês não terem ensino superior e não se expressarem bem, não posso permitir que a estagiária faça uma palestra que é responsabilidade das funcionárias do departamento pessoal”.

As palavras do nosso coordenador me deixaram angustiada e triste. Naquele momento, a enfermeira chamada Ercilia Fontenelles que trabalhava conosco me chamou para conversar e me aconselhou a prestar o vestibular da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Ela disse que eu não merecia ouvir aquelas palavras, elogiando meu esforço e dedicação. Graças aos seus conselhos, decidi prestar o vestibular para o curso de Letras, 10 anos após concluir o Ensino Médio. Após passar esse tempo sem estudar, contei com a ajuda de Maria Eduarda, uma amiga que também trabalhava na empresa. Ela era formada em Pedagogia e tinha bastante experiência na escrita. Todos os dias, eu ia até a sala dela para estudar dissertação, já que a redação era um dos requisitos para o vestibular. Durante um mês, pratiquei e sempre mostrava meus textos para ela, que fazia as devidas correções e orientações.

Na primeira tentativa, consegui ser aprovada no vestibular e ingressei no ensino superior em 2011. Ao chegar lá, enfrentei muitos desafios: sentia angústia por não saber escrever textos adequadamente, pois eram vários fatores que impediam de realizar esse processo da escrita, relacionado com uso das regras gramaticais, organização de ideias, com relação à coerência e coesão, estrutura dos textos, como também a falta de conhecimento de alguns gêneros textuais acadêmicos e sobretudo o que seria o letramento acadêmico.

Nesse contexto, Street (2010) enfatiza que existem três tipos de modelos na escrita acadêmica: as habilidades cognitivas dos sujeitos (domínio das regras gramaticais); socialização acadêmica (conhecer os gêneros textuais acadêmicos) e letramentos acadêmicos que vão além dos primeiros modelos, que implicam compreender as práticas sociais e epistemológicas que influenciam o desenvolvimento do conhecimento.

Meu primeiro desafio foi escrever uma resenha e elaborar um artigo. O desespero tomou conta de mim, pois não sabia por onde começar. Por várias vezes, pensei em desistir; no entanto, minha coragem falava mais alto que o medo. Minhas notas nas produções textuais eram ruins, mas eu não recebia feedback dos professores com apontamentos sobre como poderia melhorar ou quais aspectos deveriam ser mais explorados. A respeito disso, Fiad (2009) esclarece que a reescrita é uma prática intrínseca à escrita, que deve ser integrada ao processo de ensino e que pode proporcionar aos alunos a descoberta de novas possibilidades da língua, levando-os a apreciar a atividade de reescrever.

Hoje, como docente, percebo a importância da interação entre professor e aluno durante o desenvolvimento da escrita. Essa interação possibilita compreender as reais necessidades dos alunos em relação ao texto, algo que não ocorreu em minha própria experiência. Vejo que muitos estudantes ingressam no Ensino Médio sem saber ler ou escrever corretamente e, ao chegarem à graduação, enfrentam grandes dificuldades na produção de diversos tipos e gêneros textuais. Nesse sentido, Santos e Oliveira (2019, p. 711) afirmam que algumas pesquisas.

Têm demonstrado que os alunos ingressantes em cursos de graduação possuem preocupantes dificuldades na leitura e produção de gêneros textuais diversos, especificamente os acadêmicos (resumos, resenhas, artigos científicos, dissertações etc.).

Durante a graduação, fui incentivada a realizar leituras que eu achava difíceis de compreender e, frequentemente, recorria a dicionários em busca de sinônimos para compreender melhor os textos indicados pelos docentes. Isso me ajudava a elaborar os trabalhos acadêmicos solicitados pelos professores, mas, muitas vezes, sentia-me perdida na hora de produzir, visto que não possuía bagagem teórica tampouco prática de produção de textos do universo acadêmico. Acerca disso, Fiad (2011, p. 362) enfatiza que:

Boa parte das pesquisas sobre letramento acadêmico surge a partir da observação das escritas de estudantes oriundos de diferentes classes sociais e etnias. Ao entrarem na universidade, os estudantes são requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos (inclusive escolar) e são mal avaliados por seus professores.

Esse foi um período desafiador, pois precisava conciliar trabalho e estudo. Às vezes, eu não conseguia dormir, pois meu curso acontecia das 7h às 11h da manhã e, em seguida,



eu ia direto para o trabalho, onde saía apenas às 22h. Quando precisava fechar a folha de ponto dos funcionários, deixava a empresa na madrugada, com o restante da noite dedicado às minhas leituras e produções textuais. Apesar de todas essas dificuldades, concluí minha graduação em 2014.

Figura 6 - Dia da defesa do TCC da graduação



Fonte: arquivo da autora.

Após concluir minha graduação, fiz duas complementações: uma em Pedagogia e outra em Língua Inglesa, além de três especializações. Uma das minhas especializações realizei em 2021, Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no Instituto Federal do Pará (IFPA), no Câmpus Conceição do Araguaia. Onde tive a oportunidade de aprofundar ainda mais meus estudos e desenvolver habilidades de escrita.

Considerando o que aprendi sobre o letramento no início do mestrado na disciplina de Letramento e Ensino, hoje percebo que durante minhas aulas da especialização realizada no IFPA, em uma das disciplinas nomeada de Concepções de Aprendizagem, ministrada pela professora Ana Maria Barreto, ela discutia sobre as várias habilidades que o ser humano poderia ter, pois nenhum indivíduo nasce nesse mundo sem desenvolver uma competência, mesmo ele sendo analfabeto. Todos nós temos um saber ou mais de um, seja, nas áreas da lógica matemática, linguística, interpessoal, conhecimentos empíricos, entre outras.

Essa concepção da professora envolvia os diversos letramentos, mesmos aqueles que não estavam propriamente ligados à leitura e escrita. Segundo Kleiman (1995), o letramento vai além de uma simples habilidade ou competência de leitura, envolvendo uma ampla gama de capacidades e conhecimentos que nem sempre estão diretamente relacionados ao ato de ler.

Também durante o curso, conheci o professor Claudio Pereira Silva, meu orientador do Trabalho de Conclusão de Curso, a quem sou extremamente grata. Ele me incentivou a publicar dois artigos: o primeiro, intitulado “Aprendizagem Significativa na Educação Profissional: uma

Revisão Bibliográfica”, aceito pela “Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica” (RBEPT), com classificação Qualis A2. O segundo artigo, “Metodologias Ativas no Ensino Remoto: Estudo de Caso em Curso Técnico do IFPA”, foi publicado na revista “Humanidades & Inovação”, com classificação Qualis B1.

Sou muito grata ao professor Cláudio Pereira, que sempre expressava seu orgulho por mim e elogiava a qualidade dos meus textos, dizendo que eram bem escritos e organizados. Às vezes, eu mal conseguia acreditar nesses elogios, especialmente considerando as dificuldades que enfrentei em leitura e escrita. Ouvir essas palavras era uma verdadeira alegria, pois me mostrava que a cada dia superava meus desafios e progredia na minha aprendizagem.

O professor foi muito importante para meu desenvolvimento na produção textual, revisava meus textos e me dava constantemente feedback. Por mais que ele tivesse muitos afazeres, era prestativo e paciente, oferecia críticas construtivas, o que me ajudava a refletir e a melhorar meus argumentos. Suas aulas eram dinâmicas e estimulantes, faziam com que despertasse o interesse na busca de mais conhecimento.

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL COMO PROFESSORA

É importante mencionar também que, graças ao meu esforço e dedicação durante a graduação na UEPA, em 2015, fui convidada a dar aulas por dois meses para os alunos da Licenciatura em Pedagogia. No início, hesitei, porque não tinha experiência em sala de aula, e a ideia de ser professora universitária me deixava insegura e com a sensação de incapacidade. No entanto, minha coragem acabou sendo mais forte que meu medo.

Durante esses dois meses, enfrentei momentos desafiadores, especialmente com alguns discentes que me testavam. Apesar da ansiedade, consegui conquistar o respeito e a admiração deles, o que me permitiu desenvolver dois projetos de práticas de leitura e escrita em três escolas do município.

Os projetos foram voltados para turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Passamos dois meses nas escolas, nas quais tivemos muito apoio de toda equipe escolar para desenvolver os trabalhos. Atualmente, compreendo que, ao desenvolvermos esses projetos, estávamos realizando projetos de letramento, mesmo sem ter o conhecimento do que seria prática de letramento. Portanto, os objetivos desses projetos foram de estimular o interesse pela leitura, desenvolver a escrita, ensinar os alunos a analisarem e interpretar textos, como também a interagirem oralmente. Essas práticas de letramento foram cruciais para as duas modalidades de ensino.

Para os estudantes do Ensino Fundamental I, houve uma melhora significativa na aprendizagem da escrita como também despertou o interesse dos alunos por leitura, que muitos deles não tinham antes. Já para os alunos da EJA, alguns estudantes que eram tímidos e hesitavam em ler e compartilhar suas experiências e ideias, ficaram à vontade

para debater certos assuntos. Tanto que para finalizar os projetos convidamos um jornalista conceituado da região do Sul do Pará chamado Nildo Monteiro para participar de uma mesa redonda com os estudantes, e para nossa surpresa alguns puderam fazer perguntas e, até mesmo, compartilhar suas opiniões. No final, tivemos sucesso na implementação desses dois trabalhos, e terminei essa experiência com grande satisfação e sensação de dever cumprido.

Depois disso, assinei um contrato para lecionar Língua Inglesa e Língua Portuguesa em uma escola municipal para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e para as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), atuando por dois anos na rede municipal. Ao encerrar o contrato, já tinha propostas para dar aulas de Inglês em duas escolas particulares. Nas duas escolas, percebi diferenças no nível de aprendizagem dos estudantes em comparação com as escolas municipais. Não estou desmerecendo o ensino em escolas municipais; elas têm muitos projetos bons e professores dedicados ao ensino.

Porém, destaco alguns pontos importantes observados durante meu trabalho nas escolas particulares. O primeiro é que a didática e as metodologias já vinham prontas nos manuais dos livros didáticos; assim, os professores eram obrigados a seguir esses procedimentos. Mesmo com tudo pronto no manual, era necessário elaborar o plano de aula. Uma das coordenadoras pedagógicas de uma das escolas era bastante rígida e perfeccionista. Ela analisava os planos de aula minuciosamente e, se encontrasse algum erro gramatical ou falta de objetividade na linguagem, chamava-nos atenção e exigia que refizéssemos o plano. Embora fosse um pouco constrangedor, sempre procurei ver o lado positivo: sabia que estava aprendendo com esses erros e me policiando quanto à minha escrita.

Outro aspecto que observei foi que os alunos eram frequentemente incentivados a realizar leituras obrigatórias e a produzir textos. No entanto, percebi que os estudantes dessas escolas eram, na maioria, filhos de pessoas com formação superior, que cultivavam o hábito da leitura em casa. Isso facilitava meu trabalho, pois eles já possuíam essas habilidades, como também alguns deles já frequentavam o curso de idiomas para aprender a falar inglês.

Com relação a isso, Street (2014) menciona que nos estudos de Brooks (1989), é comum que os pais de classe média se preocupem em organizar a aprendizagem de seus filhos de acordo com as normas da escola. O autor ainda frisa que durante as observações realizadas nas casas de famílias de classe média indicaram que a atenção dada às atividades escolares dos filhos, como por exemplo o relatório de leitura, era uma parte significativa da rotina diária, chegando a ocupar os fins de semana.

Embora eu fosse professora de Língua Inglesa e tivesse uma carga horária reduzida, procurava estimulá-los na leitura de textos em inglês, por meio dos gêneros textuais. Morais e Noleto (2022) mencionam que quando as crianças têm contato com a leitura e começam a apreciar essa atividade, elas se expõem a diferentes gêneros textuais, o que as ajuda a fazer novas descobertas e a entender melhor a si mesmas e o mundo ao seu redor.

Mesmo sem entender o que era o processo de letramento, cuja definição só conheci recentemente no mestrado, eu buscava maneiras de tornar minhas aulas mais dinâmicas com o objetivo de promover o desenvolvimento das habilidades de comunicação oral e escrita de meus alunos.

Por outro lado, minha vivência nas escolas públicas foi repleta de desafios. Muitos alunos enfrentavam dificuldades em leitura e escrita, e percebi que muitos deles vinham de famílias desestruturadas, nas quais havia pais alcoolistas e usuários de drogas. Alguns conviviam com padrastos ou madrastas abusivos. Isso resultava em um panorama desolador, com poucas perspectivas de futuro, e, além disso, a maioria desses estudantes não tinha o hábito da leitura em casa. Essa realidade se tornava ainda mais clara durante as reuniões para assinatura de boletins, onde muitos pais ou responsáveis se mostravam analfabetos.

Após vivenciar as duas realidades em instituições públicas e privadas, pude perceber o quanto os fatores sociais podem influenciar as possibilidades de acesso a uma educação com mais recursos. De acordo com Santos (2007, p. 77) “A injustiça social global está assim intimamente ligada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta pela justiça social global também deve ser uma luta pela justiça cognitiva global”. Diante disso, acredito que os alunos em situações vulneráveis têm acesso limitado quanto aos recursos educacionais, pois essa limitação pode interferir ou atrasar o processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Essas experiências desafiadoras moldaram minha percepção sobre a educação e a necessidade urgente de abordagens mais integradas no ensino. Com o tempo, fui percebendo que o aprendizado vai além da técnica, envolve também o desenvolvimento da confiança e da motivação dos alunos. Apesar das dificuldades, eu tive momentos felizes com meus alunos com realizações de trabalhos que estimulassem a capacidade e habilidade da leitura, da oralidade e da escrita.

Como professora com pouca experiência em sala de aula, eu reconhecia que os alunos precisavam ter mais contato com a leitura para enriquecer seu vocabulário, aprimorar sua capacidade de produção textual e construir argumentos que ajudassem a desenvolver suas ideias. Assim comecei a levar diferentes gêneros textuais e durante as aulas, eram desenvolvidas rodas de leituras e debates, criação de histórias em quadrinhos, projetos de cordel, elaboração de propagandas em cartolina, já que escola não possuía laboratório de informática para fazer na versão digital, realização de seminários de entrevistas com assuntos do cotidiano como: uso de drogas, aborto, violência contra mulheres e entres outros.

Em maio de 2024, fui aprovada no processo seletivo simplificado para contratação de professores para áreas específicas da Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc) e leciono Língua Inglesa e Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Logo em seguida, tive a alegria de ser aprovada no Mestrado em Letras, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. Isto foi um sonho que sempre almejei, mas que me sentia incapaz de alcançar. Muitas pessoas diziam que não era fácil passar no

mestrado. Todavia uma amiga, também professora, chamada Robêrvania de Lima, mostrou-me que apesar de dificuldade era algo possível, assim foi dando o direcionamento que eu deveria fazer para alcançar meus objetivos e que com esforço e dedicação nos estudos conseguiria.

Assim, ela incentivou minha amiga Shymênia Miranda e eu a nos inscrevermos e, prontamente, orientava-nos sobre nossos pré-projetos duas vezes por semana, um dos requisitos para a seleção. Apesar de todo o apoio, eu ainda me sentia insegura para fazer a prova teórica e a entrevista. No entanto, a cada etapa que superávamos, eu mal conseguia acreditar no que estava acontecendo, até que finalmente recebemos a notícia de que havíamos sido aprovadas.

Hoje, no mestrado, sinto uma felicidade imensa misturada com um frio na barriga. Através desse programa, estou aprendendo muito. Minha ansiedade em falar em público é grande, contudo, percebo que estou superando esse desafio aos poucos.

Reconheço que ainda tenho muito a aprender, mas, nas poucas aulas que tive, consegui compreender a definição de letramento apresentada por Soares (2009), para quem, letramento vai além da simples habilidade de ler e escrever, envolve a capacidade de interpretar, produzir e utilizar diferentes gêneros textuais em várias situações sociais.

Essa nova perspectiva transformou completamente a minha maneira de entender o aprendizado. Com isso em mente, comecei a implementar na sala de aula atividades que estimulam o senso crítico e as habilidades de argumentação, utilizando diversos textos de gêneros discursivos. No entanto, percebi que essa não é uma tarefa fácil, pois muitos dos estudantes demonstram desinteresse pela leitura e apresentam resistência em realizar as atividades. Isso tem se tornado um grande desafio para mim. Nesse sentido, Fernandes e Moraes (2018, p. 120) destacam que:

Um dos desafios da escola, na segunda fase do ensino fundamental e no médio, na formação de leitores, é resgatar o prazer pela leitura das séries iniciais, em que as práticas são mais sensíveis, menos analíticas, ou seja, o tratamento do texto naquelas fases é mais metódico, cuja ênfase recai na dissecação dos elementos linguísticos estruturais.

Diariamente, na sala de aula, busco despertar uma reflexão aos meus alunos sobre a importância da leitura em nossas vidas. Ela é essencial e nos ajuda a enfrentar e resolver diversos problemas do cotidiano, o que demanda a escrita. Nesse sentido, Fernandes (2021, p.68) menciona que “uma pessoa que desenvolve múltiplas competências, provavelmente, tem mais subsídios para desenvolver determinadas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade do que outra que não as possui (ou possui menos)”.

Ser professora me permite não apenas possibilitar a construção do conhecimento, mas também inspirar meus alunos a acreditarem em si mesmos e em suas capacidades. Enfrento desafios diários, entretanto cada sorriso e cada conquista dos meus alunos fazem tudo valer a pena. Acredito que todos têm o potencial de aprender e crescer, independentemente das dificuldades que possam encontrar pelo caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse relato compartilho minha história para mostrar que é possível superar obstáculos e que cada avanço em direção ao conhecimento é uma conquista valiosa. Assim, a educação tem um papel fundamental na minha vida, compreendo o valor do conhecimento e como ele pode ampliar horizontes. Essa percepção me levou a seguir a carreira de professora e, hoje, tenho uma satisfação imensa de ser docente em uma escola pública na minha cidade.

Minha trajetória é marcada pela luta e pela superação, por isso que tenho desejo de fazer a diferença na vida de outras pessoas. Estou animada para continuar essa jornada, aprendendo com meus estudantes e contribuindo para um futuro mais promissor para todos.

Antes de estudar a disciplina de Letramento e Ensino do mestrado, meu entendimento sobre letramento era bastante limitado. Eu o concebia apenas como a habilidade de ler e escrever, acreditando que, uma vez dominadas essas competências, o processo estaria concluído. No entanto, à medida que avançava nos estudos, percebia o quanto o letramento é amplo, pois ele não se limita às paredes da escola. Segundo Street (2014) o letramento e a alfabetização podem ocorrer em qualquer ambiente, a exemplo da família, da igreja, do trabalho, entre outros.

Durante as aulas, cada explicação dada por meus professores, abriu meus horizontes para o conhecimento que até então era raso em relação ao letramento. Entendi que as práticas de letramento são diversas, e em constante evolução. Em relação a isso, Rodrigues (2021) menciona que a noção de letramentos no plural sugere a diversidade de práticas sociais e culturais que envolvem a leitura e escrita, indo além do simples ato de saber ler e escrever. Outro fator relevante que me fez refletir foi que todo conhecimento é válido independente dele ser científico ou empírico, todos são importantes.

Apesar de sempre acreditar na importância da leitura e da escrita, foi por meio da disciplina de Letramento e Ensino que eu pude compreender melhor o impacto do letramento na minha atividade docente, possibilitando-me uma transformação significativa na maneira como eu ensinava. Esta reflexão me proporcionou uma nova perspectiva sobre como abordar o ensino da leitura e escrita, permitindo apreender as diversas dimensões do letramento e sua importância no dia a dia dos estudantes.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. Os objetos do ensino de língua na escola: uma mudança de foco. In: COELHO, L. M. (org.). **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: de concepções e de suas práticas. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 157-171.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 43-58, 2002.

FERNANDES, E. da R.; MORAIS, M. R. Mediadores da leitura e formação do leitor. **Revista Porto das Letras**, v. 4, n. 3, p. 117-136, 2018.

FERNANDES, F. V. A. **Ensino de argumentação em projetos de letramento**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2021.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, 2011. Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1116>>. Acesso em: 16 ago. 2025.

FIAD, R. S. Reescrita de textos: Uma prática social e escolar. **Organon**, v. 29, n. 46, 2009, p. 147-159. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.39740>.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-59.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MORAIS, M. R.; NOLETO, M. L. R. C. Alfabetização e letramento no documento curricular do Tocantins: concepções das habilidades no componente língua portuguesa anos iniciais. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 22, 2022.

RODRIGUES, B. T. Letramentos Múltiplos In: CAZDEN, C. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais; RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T. Tradução: Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 14 out. 2025.

SANTOS, D.; OLIVEIRA B. O professor universitário como agente letrador: interfaces com o desenvolvimento do letramento acadêmico. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 22, n. 3, p. 710-732, 2019. <https://doi.org/10.15210/rle.v22i3.17144>. Acesso em: 16 ago. 2025.

SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto**: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: Eduem, 2011.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p541>. Acesso em: 16 ago. 2025.

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

COMPARTILHAMENTO IV

ENTRE TIJOLOS E PALAVRAS: MINHA CONSTRUÇÃO NO LETRAMENTO

Gustavo Gomes de Menezes

Sou Gustavo Gomes de Menezes, tocanrinense, nascido em 06 de dezembro de 1998, na cidade de Porto Nacional, no Estado do Tocantins. Sou filho de Eleziana Rodrigues Menezes e Bham Gomes da Silva, sim, Bham como está escrito. Uma história longa, que se minha avó estivesse em vida, faria questão de contar a construção do nome. A composição foi uma junção do nome de meus avós paternos, Bernaldinho e Antônia (BH de Bernaldino e AN de Antônia). Infelizmente, não conheci meu avô paterno em vida, mas as histórias que ouvi sobre ele fizeram com que seu legado ajudasse a construir meu caráter.

Figura 1 - Dados sobre meu registro

consta o registro do nascimento de:	Gustavo Gomes de Menezes.-
ocorrido aos:	06 / 12 / 1998 em Hospital Comunitario de Porto Nacional-TO.-
às	14:35 hs. de sexo Masculino.-
Filho de:	Bham Gomes da Silva
e de:	Eleziana Rodrigues de Menezes.-
Avós paternos:	Bernaldino Pereira da Silva e Antônia Gomes da Silva.-
Avós maternos:	Albertino Guimarães de Menezes e Maria Madalena Rodrigues de Menezes
Foi declarante:	Os Genitores.-

Fonte: Arquivo pessoal.

Sou o irmão mais velho de Henrique Gomes de Menezes, e a reciprocidade veio do convívio e das obrigações impostas como o protetor do irmão mais novo, por meus pais. Na

nossa infância, meus pais iam para o trabalho e minha função naquela época era ajudar nas tarefas domésticas e cuidar do meu irmão. Sou três anos mais velho e, desde os meus 5 anos de idade, já ajudava no que era proposto em casa.

Minha mãe, professora contratada do município, sempre compartilhou comigo seu amor pelo ensino, mesmo sem perceber o impacto que isso teria em minha trajetória. Cresci vendo-a preparar aulas, cuidar dos alunos com carinho e enfrentar desafios com paixão. Esse exemplo diário de comprometimento e vocação plantou em mim, de forma involuntária, a semente do desejo de também me tornar professor, seguindo seus passos e carregando comigo a mesma missão de transformar vidas através da educação.

Figura 2 - Meu irmão e eu com nossa mãe



Fonte: Arquivo pessoal.

Meu pai, pedreiro de mãos firmes e coração generoso, construiu não apenas paredes, mas também valores fundamentais que moldaram minha vida. Observando sua dedicação em cada obra, percebi a importância de construir algo duradouro – não com tijolos, mas com conhecimento. Ele não concluiu o Ensino Fundamental I, mas fez e faz de tudo para que a educação seja prioridade em minha vida e na do meu irmão. Hoje, avô de dois netos, faz questão de comparecer nas reuniões das escolas para “ajudar” na educação dos netos.

Para Araújo (2007), os avós desempenham um papel crucial na educação dos netos, especialmente no contexto atual de transformações familiares. Eles não apenas oferecem suporte emocional e prático, mas também podem contribuir significativamente para o desenvolvimento escolar das crianças, mesmo quando enfrentam limitações em sua própria escolaridade.

Desde cedo, fui introduzido ao universo das palavras. Lembro-me de como as histórias que me contavam, nas rodas na casa de meus avós maternos, na chácara Currallinho, plantaram em mim uma curiosidade insaciável. Os causos das pescas dos meus tios, lendas populares como a história da onça vermelha (lenda da região local rural) e as narrativas que povoavam minha infância abriram janelas para mundos que eu ainda não conhecia, um mundo que foi possível a partir da construção de conhecimentos em práticas involuntárias. Cada livro que eu pegava representava na infância um portal para experiências inéditas, personagens fascinantes e, acima de tudo, um profundo diálogo interno com minhas próprias emoções. Diálogos que fiz a partir dos personagens que lia em livros infantis, e que a partir desses soube diferenciar a alfabetização com o letramento. Recordo-me que li o livro de Hans Christian Andersen, “O patinho feio”, que retrata o preconceito e a superação diante das adversidades, e como esse livro na infância ajudou a moldar minha personalidade. Faço essa releitura depois de anos, e vejo a contribuição das lições dos livros infantis na construção do meu caráter.

Figura 3 - Entre causos e vivências na Chácara Currallinho



Fonte: arquivo pessoal.

Cresci no município de Silvanópolis, Estado do Tocantins, uma cidade do interior que todos os moradores se conhecem. Lugar calmo e que, no fim da tarde, é comum ver as senhoras sentadas nas portas de suas casas, aproveitando a brisa suave enquanto conversam sobre a vida dos moradores. As risadas e os comentários atravessam a rua e se misturam ao som das cigarras e ao cheiro de café que vem das cozinhas. Esse hábito simples, de se reunir e compartilhar histórias, faz parte do charme e da simplicidade do lugar que até hoje se atravessa, dando um toque especial de aconchego e cumplicidade entre os vizinhos.

Em minha pré-adolescência, descobri através de um programa do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) que a música poderia ser um escape de minhas descobertas. Aprendi a tocar instrumentos desde os 11 anos de idade e penso que a música me ajudou a enfrentar muitos obstáculos da adolescência que só tive conhecimentos de tais, depois de anos. Aprendi a tocar em um programa de convivência do município que tinha e tem como objetivo, através do CRAS, o ensino prático e teórico da música, proporcionando oportunidades de aprender a tocar um instrumento. No projeto aprendi a manusear e a tocar flauta doce, clarinete, sax soprano, sax tenor, sax alto, trombone, trompete e percussão.

Figura 4 - Apresentação da Banda Municipal Mestre Abel Carvalho de Oliveira



Fonte: Arquivo pessoal.

O letramento, mais do que a mera capacidade de ler e escrever, sempre foi para mim um processo de descoberta e autotransformação. Lembro-me de quando, na escola, fui incentivado a ler meus primeiros livros inteiros sem ajuda. Aquilo não foi apenas um marco de ensino escolar, mas um ponto de virada, pois tinha 08 anos de idade e cursava o 4º ano do ensino fundamental. O livro que escolhi era modesto, mas o impacto que ele teve sobre mim foi imensurável, “O Pequeno Príncipe” - Antoine de Saint-Exupéry. Foi como se, de repente, eu tivesse adquirido uma nova linguagem para compreender o mundo e me expressar nele.

Ler “O Pequeno Príncipe” foi uma experiência marcante, pois o livro me trouxe reflexões profundas sobre amizade, amor e a simplicidade das coisas. Ele me fez entender a importância de enxergar além das aparências, buscando o que realmente importa nas relações e nas experiências. Cada personagem e metáfora se tornaram guias para que pudesse olhar o mundo com mais empatia e autenticidade, lembrando sempre que “o essencial é invisível aos olhos”. Esse livro plantou em mim valores que continuam a me orientar, ajudando-me a ver a vida de forma mais poética e sensível.

Essa experiência com a leitura não foi isenta de desafios. Por vezes, enfrentei textos complexos demais para minha idade ou linguagem que parecia distante da minha realidade cotidiana, ler textos de José Américo de Almeida, Rachel de Queiroz e José Lins do Rego trouxe uma dificuldade que enfrentei no Ensino Médio. Textos que não faziam parte da realidade de minha infância, e foi introduzido sem contexto por meus professores de Língua Portuguesa aos 13, 14 e 15 anos de idade.

No entanto, em cada dificuldade, eu percebia uma oportunidade para crescer. No fim do Ensino Médio, as obras de literatura clássica me atraíam de maneira especial. Autores como Machado de Assis, da obra *Dom Casmurro* e Eça de Queiroz me ensinavam não apenas sobre a sociedade, mas sobre mim mesmo. Esse questionamento veio por ler e compreender as estruturas sociais que estava inserido e as estruturas sociais que lia a partir dos textos. Esses apontamentos foram mediados nas aulas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Tive orientação de um Professor que era licenciado em Filosofia, e em suas práticas questionava nossas leituras e fazia apontamentos a partir delas. O letramento foi, e continua sendo, uma chave para a liberdade intelectual.

Segundo Freire (1967), o processo de leitura vai além do simples decifrar de palavras. É também um meio de compreender o mundo e de construir uma visão crítica sobre ele. Essa visão sugere que o ato de ler, ainda que iniciado na infância, começa com a leitura do mundo ao redor, o que molda a nossa interpretação dos textos e da realidade em si.

Ao longo dos anos, depois do Ensino Médio, fui compreendendo que o letramento não é apenas a decodificação de símbolos. É um ato de empoderamento. O letramento me permitiu dialogar com diferentes culturas na graduação em textos que pude refletir criticamente sobre as realidades que me cercam e, sobretudo, me expressar. A capacidade de entender e produzir textos de diferentes naturezas é uma habilidade vital que abre portas para o conhecimento e a autonomia. Portas que não seriam possíveis sem o letramento.

Hoje, depois da primeira graduação, ao refletir sobre minha trajetória como leitor, vejo o letramento como algo que transcende o espaço escolar. Ele se torna uma prática diária de envolvimento com o mundo. Não é apenas uma ferramenta de aprendizado, mas também uma maneira de me reconectar com minha história, minhas raízes e de projetar o futuro. Cada livro lido, cada texto escrito, carrega consigo uma parte de mim e essa relação com a leitura continua a moldar a pessoa que sou e aquela que quero me tornar.



REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. R. G. L.; DIAS, C. M. de S. B. Papel dos avós: apoio oferecido aos netos antes e após situações de separação/divórcio dos pais. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 91-101, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000100010>.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

PASSEGGI, M. da C. Transformações das figuras de si e do outro na mediação biográfica.

Revista Linhas Críticas, v. 29, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48135/38465>. Acesso em: 25 nov. 2024.

COMPARTILHAMENTO V

ESCOLINHA DA BONECA: UMA TRAJETÓRIA DE LETRAMENTOS

Jéssica Sena Lima dos Santos

Este texto é um relato de minha trajetória de vida alinhada a teorias de letramento discutidas no componente curricular de Letramento e Ensino, ministrado no Mestrado Acadêmico em Letras, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional, pelos professores Dr. Mario Ribeiro Morais e Dr. Wagner Rodrigues Silva. Esta narrativa tem por objetivo apresentar conceitos das teorias de letramento relacionando-os a minhas experiências tanto como filha, criança e estudante, quanto como graduada, professora e mestranda. Serão discutidos conceitos das teorias de alfabetização e letramento, na tentativa de fazer um *link* com a minha trajetória de vida, conforme o fluxograma da Figura 1.

Figura 1 - Fluxograma das principais partes do capítulo



Fonte: elaborado pela autora.

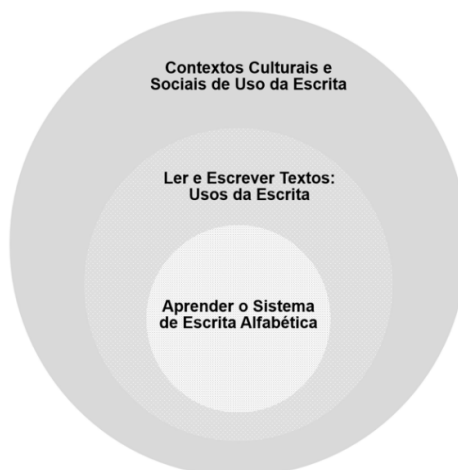
ALFABETIZAÇÃO E INFÂNCIA

Quando me recordo do meu processo de alfabetização lembro-me com carinho e me sinto privilegiada por esse momento ser um relato de dedicação e cuidado por parte de uma pessoa que é minha força e motivação todos os dias, minha maravilhosa mãe. Aos meus 03 anos de idade, minha mãe organizou, em casa, a “escolinha da boneca”, que tinha uma única aluna, Jessiquinha. De segunda a sexta, tínhamos um horário dedicado a essa brincadeira entre mãe, professora Mary e filha¹.

Minha primeira professora, utilizando um caderno e uma resma de *Chamex*[®], planejava minhas aulas que envolviam atividades criativas de colagem, pintura, jogos, mas também atividades mais tradicionais de cobrir traços, aprender a grafia das letras, juntar letrinhas para formar sílabas: B com A = BA e juntar sílabas para formar palavras. Aprendi a escrever meu nome na primeira aula e ficava muito feliz quando precisava assinar algo e podia mostrar o que eu tinha aprendido. Aos 04 anos de idade, já sabia ler e escrever textos curtos.

Esses momentos de aprendizagem entre mãe e filha perpassam pelas três camadas de aprendizagem da língua escrita, apresentados por Soares (2020): aprender o sistema de escrita alfabética; ler e escrever textos – usos da escrita; e contextos culturais e sociais de uso da escrita. A Figura 2 mostra como essas camadas se conectam e funcionam:

Figura 2 - Camadas na aprendizagem da língua escrita



Fonte: Imagem adaptada de Soares (2020, p. 19).

As três camadas foram mobilizadas porque todo esse trabalho realizado por minha mãe foi feito com o intuito de me inserir nesse universo de uso da escrita da sociedade

¹ Segundo Kleiman (1995, p. 15-16), “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização”. Por isso, antes de nos aprofundarmos nas teorias dos letramentos, devemos distingui-lo do termo alfabetização. O conceito aqui apresentado é o de alfabetização como aquisição das habilidades/tecnologias básicas de leitura e escrita (Soares, 2020).

escolarizada, que se apresenta como a camada mais ampla. Além disso, ainda analisando o meu processo de alfabetização, após a aprendizagem dos modelos de alfabetização apresentados na disciplina, acredito que o modelo utilizado por minha mãe possuía características do modelo fonológico, visto que eram utilizadas atividades de cartilhas, jogos fonológicos, identificação de letras, formação de sílabas e palavras. Também eram feitas leituras de textos, interações, incentivo às mais diversas produções, construção de espaços de aprendizagem entre outros. Desse modo, ao alfabetizar-me, minha mãe, intuitivamente, trouxe características tanto do modelo fonológico quanto do modelo construtivista.

Tendo em vista o exposto, após refletir sobre o meu processo de alfabetização, afirmo que foi um fator decisivo em minha trajetória de letramentos. Todavia, percebi minha posição de privilégio, de ter uma pessoa para me ensinar com tanta gentileza, ainda criança, quando observava o contexto da comunidade onde morava, e ainda moro até hoje, e que na época era uma região bem mais pobre, de ocupação indevida com moradores esperando por uma casa do governo, Setor Santa Bárbara. Meu bairro tinha/têm muitas crianças em situação de vulnerabilidade social, hoje eu posso afirmar isso, mas na época para mim isso era normal, pois “todo mundo vive assim”. Eles não tinham ninguém para ensiná-los nas “coisas de escola”, como minha mãe me ensinava.

Referente a isso, lembro-me de um momento específico em que um vizinho, mais velho do que eu, na época eu tinha uns 8 anos, gritou lá da casa dele: “– Eu aprendi a ler!”. Ele estava muito empolgado, veio correndo com um jornal na mão e disse na minha janela: “– Olha, eu aprendi a ler!”. Ele leu bem devagarinho e com muita felicidade umas três palavras do jornal, fiquei feliz com a novidade e pedi para ele ler mais. Desse dia em diante, ele começou a dizer para os colegas que aprendeu a ler sozinho, lendo jornal. Por isso, fui/sou grata por ter minha mãe comigo nesse processo. Eu pensava: “– Eu nunca aprenderia a ler sozinha!”.

Desse modo, nesse contexto familiar de carinho e dedicação referente à educação por parte da família, eu me vejo do lado de cá da linha abissal (Santos, 2007)², pois, apesar de nesse momento ser só eu e minha mãe, sou privilegiada por ter uma mãe que se dedicou à minha educação e foi capaz de me oferecer uma boa experiência de alfabetização. Porém, questiono se é possível, em determinado contexto, ter apenas o privilégio sem a face colonizadora? Nessa minha posição de privilégio referente ao processo de alfabetização, eu agi como colonizadora? Após refletir a partir das aulas de Letramento e Ensino, no mestrado, acredito que eu estava em uma posição privilegiada em relação aos meus vizinhos, mas sem uma face colonizadora, uma vez que o pensamento abissal envolve a invisibilidade e, nesse

2 Boaventura Santos (2007) traz o conceito de pensamento abissal, que consiste na ideia de que a realidade social é dividida por linhas radicais, linha abissal, e existe o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”, sendo este invisibilizado e inexistente para aquele. O primeiro é caracterizado pelo privilégio, acesso e visibilidade em relação ao segundo que é invisível e desprivilegiado. Esse pensamento é exemplificado pelo autor com referências ao período de colonização, na qual o “deste lado da linha” trata-se do europeu e colonizador e o “do outro lado da linha” o colonizado.

enquadramento, eu estava e, hoje, estou ainda mais sensível à posição de vulnerabilidade dos demais moradores do bairro onde vivo.

Voltando novamente ao processo de alfabetização, quero falar um pouco da trajetória de alfabetização da minha professora favorita, minha mãezinha, Marinalva. Diferente da filha que só tem uma irmã, minha mãe cresceu em uma casa cheia de crianças, oito irmãos; desde pequena sempre foi esperta e travessa, teve uma infância, apesar de difícil em algumas situações, com muitas brincadeiras e experiências, interagia com tudo e todos e queria ser sempre a mais esperta. Mas, na escola, encontrou um obstáculo logo na primeira série, repetiu o maldito primeiro ano: uma, duas, três vezes! Pois, como confirmado por Soares (2020)³, só saía da primeira série quem soubesse ler (decodificar) e escrever (codificar)⁴.

Conforme relatado por minha mãe, ela, na verdade, aprendeu a ler na segunda tentativa e passou de ano, porém, no primeiro dia de aula da segunda série, foi solicitada a leitura em voz alta de um texto para a turma inteira e, com vergonha dos novos colegas, ela se recusou a fazer a leitura. Como consequência dessa desobediência, vovó foi chamada na escola e, depois de ouvir o caso, ela sentenciou “se não sabe ler, vai voltar para a primeira série”. E foi assim que mamãe repetiu três vezes o mesmo ano.

Depois das infelizes reprovações na primeira série, mamãe nunca mais reprovou, começou a trabalhar com catorze anos de idade como doméstica e estudar no período noturno. Fez o Ensino Fundamental, finalizou o “Segundo Grau” com vinte anos, e, com vinte e dois, engravidou da Jéssica. Hoje, trabalha como cozinheira em um restaurante e tem duas filhas, eu, vinte e cinco anos e professora de Língua Portuguesa, e Yasmin Sena, dezenove anos e estudante de Psicologia. As pessoas perguntam: “- Sua mãe te ensinou a ler, mas não é pedagoga?”. Não, ela não é pedagoga, mas poderia ser! Quando eu e minha irmã éramos crianças, eu com sete anos e Yasmin com dois, meu pai faleceu e minha mãe precisou trabalhar dobrado, não sobrou muito tempo para estudar, sem falar em todas as dificuldades de acesso e logística necessárias para fazer faculdade naquela época. Hoje, incentivo minha mãe a estudar e conseguir essa formação, estou no aguardo dos resultados!

Apesar dessa vivência, ela conseguiu oportunizar uma experiência oposta para mim. Ensinou-me a gostar de ler e ouvir histórias desde novinha. Lembro-me de que, quando criança, em dias de chuva ela me contava várias histórias: contos, fábulas, lendas, poemas, músicas. Hoje eu consigo identificar os gêneros, mas antes tudo era ou historinhas ou

3 Soares (2020) discute a respeito do incessante fracasso escolar referentes ao processo de alfabetização e, a fim de mostrar que essa problemática se trata de uma constante na educação brasileira. A autora relata que na década de 1980 as crianças repetiam a primeira série, considerada “a série da alfabetização”, várias vezes. Conforme a pesquisadora, as crianças “repetiam uma vez, duas vezes, três vezes até que fossem consideradas alfabetizadas, o que significava, em geral, apenas serem capazes de decodificar (ler) e codificar (escrever) as palavras” (Soares, 2020, p. 9).

4 Diferente dessa visão tradicional que concebe a língua como um código e a alfabetização como um processo de decodificar e codificar, vejo a língua como prática social interativa e situada e a alfabetização como processo de compreender e produzir sentidos, utilizando a língua para responder diferentes demandas sociais. Visto que, já superamos essa ideia da língua como código e hoje adotamos uma perspectiva mais ampla que compreende a complexidade da linguagem.

musiquinhas. Histórias de bruxas e princesas, de mula-sem-cabeça, de tocos e caroços de milho. Ensinou-me a ler e me tornou uma criança confiante, capaz de fazer e conquistar objetivos. Tínhamos, em casa, as famosas coleções de livrinhos de contos de fadas, na qual eu lia repetidamente, mesmo antes de aprender a ler o texto verbal. Além disso, incentivada pelas histórias que ouvia desde pequena, eu sempre ia atrás de livros que traziam lendas do folclore brasileiro.

Desse modo, minha mãe, atuando como uma agente de letramentos, proporcionou-me um contato rico e significativo com a linguagem escrita. Essa mediação foi fundamental para o desenvolvimento de minhas práticas letradas, visto que a vivência em um ambiente familiar que valoriza a leitura e a contação de histórias foi determinante para a construção de minha identidade leitora. A família é parte determinante no desenvolvimento dos letramentos, conforme explica a perspectiva de Kleiman (2009)⁵.

Agora que já falei um pouco sobre o meu processo de alfabetização e a trajetória escolar da minha mãe, vou voltar um pouco e falar da minha infância. Nasci no dia 16 de junho de 1999, na cidade de Palmas, região do Bairro de Taquaralto, onde moro hoje e passei toda a minha infância e vida adulta. Quando eu nasci, minha família por parte de mãe estava na fase das gestações, era irmã cuidando do resguardo de outra irmã ou da cunhada, então na minha infância não faltaram crianças para brincar, passava o dia no quintal da casa da minha vó brincando com meus primos. Brincávamos de casinha, escolinha, restaurante, mercadinho, polícia e ladrão, esconde-esconde, pega-pega e, quando maiorzinha, uns seis anos, eu era café com leite em brincadeiras de salve latinha⁶, bandeirinha estourou⁷, bet⁸, rede globo⁹, entre outras, com meus primos mais velhos.

Hoje, estudando as teorias de letramento, percebo que desde a infância eu estava em um processo de desenvolvimento de práticas de letramentos, uma vez que minha infância

5 Consoante Kleiman (2009, p. 2), “a criança tem contato com o fenômeno do letramento muito antes de chegar à escola. No seu dia a dia, está exposta a uma ampla e variada gama de atividades e textos, que fazem sentido graças à presença (onipresença, diríamos até) da escrita”. Além disso, “Brincando de “escolinha”, “casinha”, “supermercado”, “ser jardineiro” ou “ser doutor”, a criança entra em um mundo de faz de conta no qual põe em prática o que sabe a respeito das regras e do funcionamento das instituições sociais (e cria e experimenta outras regras, se necessário) de uma forma lúdica.”

6 Salve latinha: Uma lata é colocada no centro, e um jogador, o pegador, tenta encontrar os jogadores escondidos. Quem for encontrado primeiro sai da brincadeira e será o próximo a “salvar a latinha”. Enquanto isso, os outros tentam chutar a lata para salvar os eliminados.

7 Bandeirinha estourou: Cada time tem uma área com uma bandeira, e o objetivo é invadir a área adversária, pegar a bandeira e trazê-la para sua área. Ao mesmo tempo, é preciso proteger a sua bandeira para que o outro time não a leve. Se um jogador for tocado por um adversário, fica “colado” e não pode se mover, só sendo “descolado” quando um companheiro de equipe toca nele.

8 Bet: Duplas se enfrentam rebatendo uma bola com tacos, tentando evitar que o time adversário acerte um alvo (como garrafas ou latas) com a bola lançada. Se a bola for rebatida longe, os jogadores do taco correm entre dois pontos para marcar pontos. O time adversário deve recuperar a bola rapidamente e tentar acertar um dos jogadores para trocar a vez. O jogo segue até um time alcançar a pontuação combinada, geralmente 100 pontos.

9 Rede globo: Dois times tentam acertar com a bola as tampinhas empilhadas. Quando as tampinhas são derrubadas, os jogadores do time que derrubou devem correr para recolocá-las no lugar e gritar “rede globo”, mas não podem ser queimados pelo time adversário. O time adversário tenta “queimar” os jogadores com a bola, fazendo-os ficar paralisados, impedindo que eles recolocam as tampinhas e ganhem o jogo.

foi marcada por brincadeiras e descobertas. Desse modo, as brincadeiras de faz de conta e a rotina familiar de acordar cedo ao som do rádio do vovô, comer beiju ouvindo as conversas de vovó e, depois, brincar o dia inteirinho no quintal, sendo motorista, professora, policial, médica, mamãe, professora... foram uma introdução às práticas sociais de uso da escrita, como explica Kleiman (2009).

ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

Como já relatado, com três anos de idade minha mãe começou a me ensinar em casa, ela me ensinava e eu tentava ensinar meus primos nas brincadeiras de escolinha. Quando finalmente chegou o momento de ir à escola, eu estava super ansiosa para essa nova experiência. Quando criança, adorava o ambiente escolar, eu era a típica aluna que usa óculos, senta-se na frente e faz todas as atividades, além disso, na minha escola, além de todos os meus coleguinhas, estudavam meus primos, então o intervalo era sempre uma festa e o ir e voltar da escola. Empolgava-me com as novas experiências e aprendizagens, o primeiro contato com os materiais e livros didáticos eram sempre momentos de curiosidade, quando eu recebia os livros, olhava tudo, lia os textos e queria fazer todas as atividades antes da hora.

Quando comecei a estudar, eu morava com minha mãe e minha irmã na casa da minha avó materna, visto que a vovó Geni ajudava com a nossa tutela para que minha mãe e meu pai, que na época estavam separados, pudessem trabalhar. Mas, quando meu pai faleceu, nós precisamos retornar para nossa casa no bairro Santa Bárbara, pois, por ser uma casa dada em um programa habitacional, não poderia ficar vazia na época. Com a mudança, vieram novas responsabilidades, eu tinha que levar e buscar minha irmã na creche e cuidar dela enquanto minha mãe trabalhava.

Também precisei mudar de escola e, a princípio, a instituição era de tempo parcial, mas, depois, tornou-se integral e mudou toda a minha rotina escolar. No período matutino, eu tinha aulas do currículo comum: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, entre outras; e no vespertino, aulas de Dança, Teatro, Judô, Música, Informática, Práticas Corporais, componentes do currículo da Escola de Tempo Integral (ETI). Esse contexto, contribuiu para a ampliação do meu repertório intelectual e cultural, uma vez que as atividades desenvolvidas, tanto nas disciplinas do currículo comum quanto nas de ETI, possibilitaram o uso das mais diversas linguagens além do contato com diferentes culturas, tornando assim essa experiência múltipla em linguagem e cultura, iniciando, desse modo, uma educação escolar que tenta promover os multiletramentos¹⁰.

10 Rojo e Moura (2019) conceituam multiletramentos como um conceito bifronte: letramentos em múltiplas culturas e múltiplas linguagens, que envolvem músicas, danças, gestos, linguagem verbal, oral e escrita entre outros.

Referente a minha experiência na ETI, apesar de cansativo, eu gostava, recordo que a escola na qual eu estudava ainda não tinha uma estrutura adequada para essa modalidade de ensino e, para compensar a falta de espaços para o desenvolvimento de algumas aulas, a instituição alugou um sobrado grande que ficava ao lado. No sobrado, eu assistia aula de Teatro, Dança, Artes, Xadrez entre outras. Sentia-me acolhida nesse ambiente, pois apreciava a rotina nesse cenário que não parecia uma escola, ainda que tivesse todas as regras e obrigações escolares.

A participação em diferentes práticas sociais, conforme aponta Kleiman (2007)¹¹, está relacionada à capacidade do indivíduo de agir discursivamente de acordo com a situação. Sendo assim, nesse contexto escolar, a diversidade de atividades realizadas, como dança, xadrez, judô, leitura e esportes, contribuíram para o desenvolvimento de diferentes formas de expressão e comunicação, fundamentais para o desenvolvimento de letramentos. Cada uma dessas práticas exigia um tipo específico de discurso, o que me ajudou a construir um letramento mais amplo, não apenas em termos de leitura e escrita, mas também no domínio de diversas linguagens e formas de agir. Ao vivenciar essas experiências, foi possível aprender a me posicionar e interagir de maneira adequada em diferentes contextos sociais. Esse processo de letramento, que foi além dos conteúdos tradicionais, me preparou para participar ativamente das diversas práticas sociais, pois me foi proporcionado o aprendizado para agir de forma competente e adaptada em diferentes situações comunicativas no futuro.

Recordo com carinho das experiências vivenciadas nesse colégio, no qual múltiplas possibilidades me foram apresentadas: eu participava do grupo de dança e me via como artista, jogava xadrez e me sentia astuta, lia livros e viajava para diversos mundos e cenários, lutava judô e me sentia forte, praticava esportes e me considerava atleta, assistia aula de História e Geografia e conhecia vários lugares, estudava Ciências e Matemática e me tornava cientista. Estudei do 2º Ano até o terceiro bimestre do 5º Ano na ETI Santa Bárbara, depois, mudei de escola novamente, pois mamãe decidiu retornar para perto da casa de minha avó.

Nós nos mudamos novamente porque nossa vizinha se mudou e ela era o único apoio que minha mãe tinha para ajudá-la com a nossa tutela. Como mamãe era vendedora e precisava trabalhar até tarde da noite, no fim do ano, ficávamos muito tempo sozinhas em casa. Além disso, meu bairro, nessa época, estava muito perigoso e minha mãe, por insistência de minha avó e pedidos meus, decidiu que deveríamos nos mudar para perto de vovó por um tempo, pois lá ela teria uma rede de apoio para que pudesse, além de trabalhar, tentar dar continuidade à sua formação.

Após a mudança, foi fácil me adaptar à nova rotina. Morávamos em uma casa no fundo da residência da minha tia, que alugou esse espaço para minha mãe, também localizada do lado da casa da minha avó. Nessa nova casa, eu estava rodeada de familiares. No que concerne à escola, logo me acostumei às aulas e aos professores e fiz amizades importantes que me

11 De acordo com Kleiman (2007, p. 12), “a participação em determinada prática social é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa”.

acompanham até hoje. Durante o Ensino Fundamental, eu sempre fui a aluna destaque e sempre tirei boas notas, e essa postura se manteve durante o Ensino Médio.

Além da experiência escolar e familiar, aos dezesseis anos, já cursando o 2º Ano do Ensino Médio, experienciei algo novo, comecei a trabalhar como menor aprendiz em uma empresa que fazia serviço terceirizado para a Energisa. Esse foi um ano de muita aprendizagem e cansaço, visto que estudava pela manhã e trabalhava à tarde, de segunda a sexta, só chegava em casa após as 19h30. Minha função como aprendiz era de assistente de frotas, desse modo, eu auxiliava meu supervisor com a produção de planilhas de gastos, checklists, orçamentos, arquivos, entre outros. Apesar dos desafios, essa vivência me concedeu mais autonomia, pude conhecer minha cidade para além do meu bairro, interagir com novas pessoas e em diferentes contextos, desenvolvendo, assim, habilidades que transcendem do ambiente escolar.

A minha vivência enquanto menor aprendiz exemplifica a perspectiva de Fernandes (2021)¹², que destaca o caráter transformador do letramento na sociedade contemporânea. No ambiente profissional, as competências de leitura e escrita cultivadas no espaço escolar, revelaram-se instrumentos indispensáveis para a execução de tarefas e para minha integração em uma rotina até então desconhecida. Mais do que ferramentas operacionais, essas habilidades alicerçaram minha prática profissional. Desse modo, o letramento iniciado na infância possibilitou uma interação significativa com novos contextos.

Quanto à escolha da graduação, desde criança eu tinha a expectativa de fazer faculdade, mudava de profissão a cada novo interesse, já quis ser astrônoma, arquiteta, engenheira... Mas, na juventude, eu me identifiquei mais com as áreas de linguagens e humanas, e, nessa época, e talvez até hoje, se alguém tinha esses interesses, o curso de referência era Direito. Por isso, desde o 1º ano do Ensino Médio, eu fiz o Enem, me preparando para entrar na faculdade e cursar Direito.

Esse primeiro contato com o Enem foi uma decepção, eu percebi que a minha formação não me preparou para passar no vestibular e fazer faculdade, e questionava: “- Para que serviu minha formação básica?”. Repeti esse mesmo processo nos três anos de ensino médio. Além do Enem, fiz os vestibulares das universidades da minha região, mas, no Instituto Federal do Tocantins (IFTO), como não tinha o curso de Direito, optei pela Licenciatura em Letras e passei. Nunca tinha pensado em ser professora, mas a partir desse momento tive que analisar essa possibilidade. Além da Licenciatura em Letras, com a nota do Enem, eu passei nos cursos de Administração, Gestão Pública e Licenciatura em História, mas, como eu disse, eu gostava muito da área de linguagens, especificamente língua portuguesa e, por isso, eu escolhi cursar Letras.

12 Conforme Fernandes (2021, p. 64), “Em uma sociedade como a nossa, em que a escrita ocupa um papel central e definidor de condições sociais e culturais dos sujeitos, o letramento é também uma importante ferramenta de transformação social, porque pode conferir empoderamento aos sujeitos. Essa transformação precisa acontecer tanto na escola quanto em outras esferas de atividade humana”.

FORMAÇÃO E DOCÊNCIA

Assim que começaram as aulas da Licenciatura em Letras, percebi que tinha dificuldades na escrita, o que evidenciava a ausência de alguns letramentos na minha formação básica. Escrever melhor tornou-se uma necessidade, já que as atividades e trabalhos exigiam habilidades que eu não havia desenvolvido completamente. Por isso, meu processo de escrita era demorado e cansativo, passava horas na frente do notebook tentando escrever um parágrafo.

Acredito que encontrei essa barreira porque, no meu Ensino Básico, essas habilidades não foram solicitadas de forma significativa, já que as práticas de produção textual eram limitadas. Quando eu produzia algo, não havia incentivo à revisão, reflexão ou leitura dos meus próprios textos. A escrita solicitada nas aulas era apenas para cumprir uma tarefa, distante da escrita como processo que envolve planejamento, revisão e reescrita. Foi a partir dessas experiências que percebi que essa lacuna comprometeu meu letramento acadêmico, pois as exigências da graduação demandavam habilidades que iam além, exigindo leitura crítica e escrita reflexiva.

Por isso, considero que as disciplinas de Leitura e Produção de Texto e Metodologia do Trabalho Científico foram imprescindíveis em minha formação acadêmica. Elas me ensinaram as práticas de uso da escrita nesse novo contexto social que é a universidade, e me introduziram nas práticas de letramentos acadêmicos. Lembro-me de que, no final da disciplina de metodologia, minha última resenha foi elogiada tanto pela organização da escrita quanto pela reflexão e síntese feita das ideias do texto base e isso me mostrou que todas as tentativas e fracassos fizeram minha escrita evoluir. Todos os feedbacks, conselhos e elogios recebidos estruturaram/estruturam a acadêmica que sou e nortearam/norteiam minha busca por melhorias.

A matriz curricular da Licenciatura do Instituto Federal do Tocantins (IFTT) era organizada em disciplinas de Linguística, Literatura e Pedagógicas. A minha expectativa, a princípio, era relativa às aulas de Literatura, porém já no 1º semestre me aproximei mais da área de Linguística, com destaque à Linguística Aplicada. As disciplinas que mais gostei foram: Sintaxe, Linguística Textual, Semântica, Semiótica, Linguística Aplicada, Novas Tecnologias Aplicadas à Educação e Psicologia da Educação. Esses componentes curriculares moldaram todo o meu percurso de leituras e reflexões referentes ao ensino de Língua Portuguesa, bem como influíram na minha prática docente.

Algo legal que meu curso proporcionou foi poder ministrar aulas para estudantes do meu bairro no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e no Estágio Supervisionado II. Esse contato aconteceu com turmas do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Jorge Amado, instituição localizada na região de Taquaralto, que recebe alunos de diferentes bairros, mas, principalmente, de Santa Bárbara. Poder retornar para minha região como agente de letramentos foi significativo, uma vez que pude conhecer o

outro lado da docência, do processo de ensino e de aprendizagem, e desenvolver projetos que contribuíssem para a formação das crianças e adolescentes do lugar onde vivo.

No PIBID, eu e meus colegas desenvolvemos um projeto de letramentos sobre bullying – psicológico, verbal, moral, físico e virtual – em turmas do 7º Ano, pois era uma problemática recorrente no ambiente escolar. Esse projeto promoveu vários eventos de letramentos como rodas de conversas, palestras, oficinas, entre outros. Esse foi um momento significativo de aprendizagem, pois pude colocar em prática alguns dos conhecimentos que tinha adquirido na graduação, além de começar a desenvolver autonomia para o trabalho em sala de aula. Se eu fosse reaplicar esse projeto hoje, com certeza, mudaria alguns aspectos, porém compreendo que ser professor é isso, um ininterrupto processo de reflexão e aprimoramento.

Além das aulas presenciais, também ocorreu um momento à distância na minha formação, devido à quarentena da pandemia do Covid-19. Nesse período, eu estava escrevendo o meu trabalho de conclusão de curso e fazendo Estágio Supervisionado no Ensino Médio, no próprio IFTO. Esse foi um período penoso em diversos aspectos, mas também representou uma experiência singular que exigiu a mobilização de diversos conhecimentos, tanto na produção do TCC, quanto na preparação e condução das aulas do estágio.

As aulas que ministrei no estágio também foram todas on-line, utilizei como recursos pedagógicos diversos aplicativos como Google Sala de Aula®, Google Meet®, Canva®, entre outros e pude observar e refletir sobre como a organização da aula muda nesse contexto de ensino. As aulas podiam ser síncronas ou assíncronas e tinham uma estrutura mais híbrida e hipertextual. Além disso, a experiência de dar aula para os estudantes do IFTO também serviu para ampliar o meu repertório de experiências, no modo on-line.

Por estar na quarentena, toda a minha orientação de TCC ocorreu on-line, bem como a apresentação do projeto e do trabalho final. Minha pesquisa foi sobre o ensino de Semântica no livro didático (LD) de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Como referencial teórico, li vários autores que também utilizei na disciplina de Letramento e Ensino, no Mestrado em Letras. Isso porque toda minha análise do ensino de Semântica foi embasada nas teorias de letramentos. Busquei analisar se o referido ensino promovia o desenvolvimento de letramentos, isto é, se esse ensino considerava e mobilizava práticas sociais de uso da escrita em diferentes contextos.

Após me graduar, em 2021, trabalhei em uma escola particular em Taquaralto. Depois, consegui um contrato no município de Palmas e fui trabalhar em uma ETI Cívico-Militar dos bombeiros. Em 2022, mudei de escola e fui trabalhar na mesma escola na qual fiz estágio e PIBID, Escola Jorge Amado. Meu período na escola particular foi curto. Lá eu ministrava aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Fiquei na rede apenas 18 dias, pois eu consegui o contrato para trabalhar em uma escola do município de Palmas, onde a carga horária e o salário são mais vantajosos. Já na ETI trabalhei até o final de 2022, de início com sistema de divisão da turma, por causa da pandemia, e depois com a turma inteira.

Como estávamos retornando de uma quarentena, o currículo da ETI não estava completo, os alunos tinham aulas apenas do currículo comum. Eu ministrava aulas de Leitura e Produção de Texto em turmas do 6º ao 8º ano. A estrutura física da ETI é maior, tem mais espaços e uma biblioteca grande. Como eu tinha somente uma aula por semana em cada turma, não consegui conhecer de perto todos os alunos e suas habilidades e limitações, porém tentava ministrar aulas que despertassem seus interesses para leitura e escrita. Nesses momentos tentava fazer um bom uso da estrutura e biblioteca da escola.

No ano seguinte, fui trabalhar na Escola Municipal Jorge Amado, instituição de tempo parcial, onde ministrei aulas de Língua Portuguesa para turmas do 6º ao 9º Ano. Trabalhei nessa escola por dois anos, ministrava aula para crianças e adolescentes que moravam no mesmo bairro onde moro e passei boa parte da minha infância, crianças que são filhos, primos, irmãos dos meus colegas de escola. Nessa escola eu consegui conhecer cada aluno, suas dificuldades e habilidades e, também, suas histórias e contexto familiar.

Em 2024, eu passei no concurso público do estado do Tocantins e trabalho na Escola Estadual Vale do Sol, ministrando aulas de Língua Portuguesa para turmas de 2º Série do Ensino Médio e do 7º Ano do Ensino Fundamental. Além de Português ministro aulas de Trilha e Eletiva¹³ da área de linguagens: Trilhas “Cultura Digital” e “Aperte o Play”, 2º e 3º séries; Eletivas “Tô Enem aqui na Escola”, 3º série, e “Escrever bem, que mal tem?”, 1º série. Também ministro aulas de reforço em Língua Portuguesa no Programa Jornada Ampliada¹⁴.

Consegui estabilidade financeira por ter passado no concurso público e resolvi seguir com minha formação acadêmica, me inscrevi para o Mestrado na Área de Linguística Aplicada, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. Fui aprovada, foi a conquista de mais uma meta acadêmica. Atualmente, estou cursando as disciplinas de Letramento e Ensino, História das Ideias Linguísticas e Metodologia do Trabalho Científico, componentes que me desafiam a pensar criticamente sobre a linguagem e a educação e abrem novas perspectivas para minha carreira, contribuindo para o meu desenvolvimento profissional. Agradeço às pessoas que contribuíram para minha formação e que me inspiram a continuar buscando conhecimento. Acredito que a busca pelo conhecimento é um processo contínuo e que o mestrado é apenas mais um passo em minha jornada.

13 Conforme o Documento Curricular do Território Tocantins (2022), as Eletivas são componentes curriculares flexíveis do Novo Ensino Médio, que fazem parte do Itinerário Formativo. Elas têm como objetivo principal ampliar e aprofundar as aprendizagens dos estudantes, tanto na Formação Geral Básica quanto nos próprios Itinerários Formativos, além de abordar temas de interesse dos alunos e relevantes para sua formação integral. As escolas elaboram e oferecem diversas opções de Eletivas e o estudante escolhe a que ele se identifica mais, cada componente tem a duração de um semestre. Assim como a Eletiva, a Trilha de Aprofundamento também é um componente do Itinerário Formativo que o estudante escolhe qual vai cursar durante o ano. Porém, diferente da Eletiva, esse componente tem a duração de um ano e uma carga horária mais extensa e, por isso, é dividida em módulos e tem diferentes professores para desenvolver cada módulo.

14 O Jornada Ampliada é um programa de recomposição da aprendizagem, na qual são ministradas aulas de reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática, além disso, são oferecidas aulas de práticas esportivas. Esse projeto funciona no contraturno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória compartilhada foi possível devido às diversas práticas de letramentos na qual fui exposta ao longo da vida, que me proporcionaram as ferramentas necessárias para alcançar meus objetivos e permitiram desenvolver um olhar crítico sobre a linguagem e suas implicações sociais. O letramento é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática e espero contribuir para essa causa com minha pesquisa de mestrado.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, F. V. A. **Ensino de argumentação em projetos de letramento**. 2022. Tese (doutorado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2021.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/242/196>. Acesso em: 16 dez. 2024.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola, *In*: KLEIMAN, A. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. (15-64).

KLEIMAN, A. Projetos de letramento na educação infantil. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Unitau. Taubaté, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla. Acesso em: 14 dez. 2024.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 01 dez. 2024.

SOARES, M. B. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

COMPARTILHAMENTO VI

PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM TRAJETÓRIA DE VIDA

Joanita Rodrigues de Sousa Miranda

Este trabalho autobiográfico tem como objetivo relatar e refletir sobre os marcos mais significativos da minha trajetória de vida, com foco nas práticas de letramento¹ que influenciaram minha formação pessoal, acadêmica e profissional. O letramento, compreendido como uma prática social e cultural que vai além da simples alfabetização, permeia os diferentes momentos narrados nesse texto, desde os primeiros contatos com a leitura e a escrita até o exercício da docência e a pesquisa no contexto do Mestrado em Letras.

A abordagem deste memorial não se limita a descrever fatos, mas busca evidenciar a relevância das experiências de letramento no desenvolvimento da consciência crítica e na construção de uma identidade profissional enquanto educadora. O relato também destaca os desafios enfrentados em um ambiente familiar de baixa escolaridade e os esforços necessários para superar adversidades no caminho até a realização pessoal e profissional.

Por fim, este trabalho representa um testemunho da força transformadora do letramento, que, mais do que uma habilidade técnica, é um elemento central na constituição de sujeitos críticos e atuantes em suas realidades. Na Figura 1, apresento a organização deste texto configurado em capítulo de livro.

CONTEXTO FAMILIAR

Meu nome é Joanita Rodrigues de Sousa Miranda. Nasci em Teresina, Estado do Piauí (PI), em uma família de baixa renda composta por meus pais, José Rodrigues e Antônia Maria da Conceição Sousa, e nove irmãos. Apesar das limitações financeiras e da baixa escolarização de meus pais, minha mãe sempre incentivou a educação, contrastando com a visão de meu pai, que acreditava mais na prática do comércio. Ambos cursaram o ensino primário, ele

¹ Conforme Soares (1998), o letramento é um processo contínuo e transformador, que ultrapassa a alfabetização inicial, englobando as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Ele se reinventa à medida que os indivíduos interagem com diferentes contextos culturais e sociais, ampliando suas capacidades de interpretar e intervir no mundo.

comerciante autônomo e ela dona de casa. Os outros irmãos não tinham interesse pelos estudos.

Figura 1 - Organização textual



Fonte: elaborado pela autora.

Dos dez filhos, fui a única a concluir o Ensino Superior, um marco significativo em minha vida e um reflexo do impacto do incentivo materno e do meu entusiasmo por estudar, coisa que meus irmãos não tiveram. Essa base familiar, embora desafiadora, foi essencial para moldar minha determinação e valorizar o papel da educação em minha trajetória.

Meus pais não tinham renda fixa. Meu pai era o provedor do lar, trabalhava como comerciante e somente se preocupava em colocar alimentos para nossa sobrevivência, ou seja, não se preocupava com o estudo dos filhos. Lembro-me constantemente de que ele falava: “estudo não dá camisa de força a ninguém”, ou seja, nas palavras dele significava que estudar não dava futuro. Santa ignorância, pois ele assim fora criado e não devemos culpá-lo por isso. Recordo que quando ele chegava com as mercadorias, colocava todos nós, irmãos, para carregar e separar. Isso permeou por longo período em nossas vidas. E assim nos acostumamos com essa rotina, mas é bem verdade que tivemos momentos felizes, pois eu sempre viajava com meus pais e nossa casa era muito farta, ou seja, não faltava comida. E aqui ressalto, para orgulho do meu pai, que dos dez filhos, somente eu concluí o ensino superior.

Rememoro aqui a vida pacata que levava com meus pais. Apesar de todas as dificuldades que passamos, éramos felizes. Minha mãe, ao contrário do meu pai, e mesmo sem estudo, pedia para irmos para escola. Das sete irmãs, quatro conseguiram cursar o

Ginásio, duas cursaram apenas o Primário² e uma entrou para o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), um programa de alfabetização de adultos analfabetos, que tinha como objetivo promover a alfabetização funcional e educação continuada para analfabetos de 15 anos ou mais. Já meus três irmãos cursaram apenas o primário, pois ajudavam meu pai, viajavam muito e, por isso, faltavam bastante à escola. Desde cedo, aprenderam o ofício do comércio ambulante com meu pai.

Meu irmão mais velho, quando atingiu a maioridade, foi trabalhar por conta própria, e logo conseguiu se “dar bem”, pois mesmo sem estudo atualmente pode-se dizer que é milionário, tem vários carros na garagem, tem casas de aluguel e propriedade rural. Como comerciante autônomo, sempre demonstrou talento para os negócios, identificando oportunidades e tomando decisões estratégicas que impulsionaram seu crescimento financeiro. Essa trajetória reforça a ideia de que, embora a escolarização formal seja valiosa, não é o único caminho para alcançar sucesso profissional ou estabilidade financeira. Seu êxito pode ser atribuído à sua visão empreendedora, habilidade de adaptação e bom instinto para os negócios. Isso nos mostra que há múltiplas formas de construir uma carreira próspera e que, muitas vezes, a prática e a experiência são tão determinantes quanto a educação tradicional, especialmente em áreas como empreendedorismo, investimentos e gestão empresarial.

Meu irmão do meio é mais humilde de condições, porém é muito trabalhador. Quanto ao meu irmão mais novo, este ficou muito tempo com meu pai, casou cedo e faleceu de trombose³, no auge dos seus 22 anos. Quanto às irmãs, ajudávamos nos afazeres domésticos, as mais velhas cuidavam das mais novas e sempre que dava íamos para a escola. Eu sempre fui entusiasmada para ir à escola.

Meu pai que não era “letrado”, reconhecia a falta de escolarização, mas para ele, isso não implicava ausência de sabedoria ou inteligência prática pois era muito boêmio, andava sempre arrumado e trocava de carro como trocava de roupa, pois a troca e venda de carros também faziam parte do comércio mantido por ele. Lembro-me de que os carros dessa época (1960-1970) eram Alfa Romeo, Maverick, Corcel, Aero Willys, Chevrolet Opala.

Enfim, meu pai não era um homem rico, mas devido ao seu empenho e trabalho, vivia bem, no sentido de ter sempre o seu ganha-pão. Ressalto que meu pai sempre dizia que não era um homem rico, pois sua renda vinha da compra, troca e venda de veículos, garantindo o necessário para viver. Seu sustento dependia do trabalho constante, e, apesar de ter bons carros, ele via sua condição como fruto do esforço diário, não como sinal de riqueza. Quanto à minha mãe, fora sempre uma exímia dona de casa e nos momentos vagos fazia crochê e redes, sendo que utilizava a almofada de bilros para fazer as rendas.

2 Os termos Primário e Ginásio foram substituídos pela atual estrutura do Ensino Fundamental no Brasil. O Primário corresponde aos anos iniciais (1º ao 5º ano), voltado para crianças de 6 a 10 anos. Já o Ginásio equivale aos anos finais (6º ao 9º ano), abrangendo alunos de 11 a 14 anos. Essa mudança ocorreu com a reforma educacional promovida pela LDB de 1971 e consolidada na LDB de 1996.

3 Trombose é a formação de um coágulo sanguíneo (trombo) dentro de um vaso sanguíneo, impedindo ou dificultando a circulação do sangue. Esse coágulo pode ocorrer em veias ou artérias e, dependendo da localização e gravidade, pode levar a complicações sérias, como embolia pulmonar, infarto ou AVC.

De acordo com Soares (1998), ser letrado não significa apenas saber ler e escrever, mas compreender e utilizar a leitura e a escrita de maneira funcional em diferentes práticas sociais. A pessoa letrada é aquela que consegue interagir de forma crítica e ativa com os textos, reconhecendo seus significados e implicações nos contextos culturais e sociais em que estão inseridos.

Soares (1998) amplia a compreensão do letramento ao destacar que ele vai além da mera habilidade técnica de ler e escrever, situando-se como uma prática social e cultural profundamente enraizada nas interações humanas. Ser letrado implica a capacidade de compreender os textos em sua complexidade, atribuindo-lhes significados que ultrapassam o óbvio e permitindo uma análise crítica que considere os contextos em que estão inseridos.

Essa visão sublinha a importância do letramento como um meio de promover a participação ativa do indivíduo em sociedade, capacitando-o a interpretar mensagens, questionar discursos e tomar decisões informadas. Assim, o letramento não é apenas uma competência individual, mas um processo dinâmico e contínuo que molda a identidade do sujeito e o conecta às demandas e desafios do mundo em que vive.

CONTEXTO ESCOLAR: ÉPOCA DE MUITOS DESAFIOS

Lembro-me vagamente que, antes de entrar para a escola, tinha a convivência com os irmãos mais velhos e, nas viagens que fazíamos com os nossos pais, tentávamos soletrar os letreiros, as placas, ou seja, já havia situações informadas pelo letramento e, muitas vezes, nosso pai ingenuamente falava: “Esses meninos já querem saber ler, pois assim, vão ajudar muito no comércio” e mamãe sempre calada.

Figura 2 - Meu pai José Rodrigues e minha mãe Antônia Maria



Fonte: arquivo pessoal.

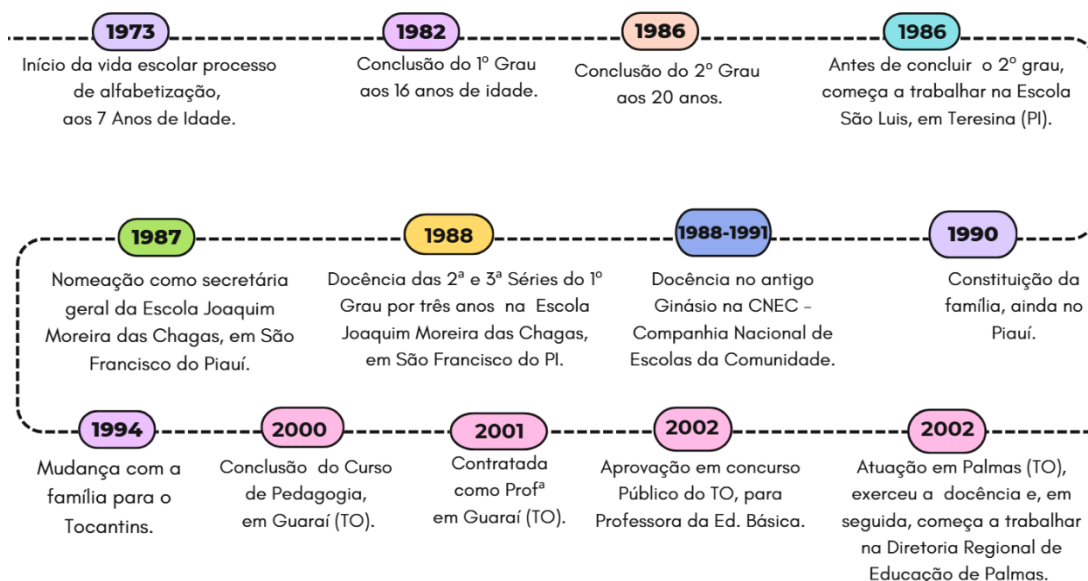
Conforme Street (1984), um dos principais estudiosos sobre o assunto, o letramento deve ser compreendido não apenas como uma habilidade técnica de decodificação, mas como um conjunto dinâmico de práticas sociais e culturais que se manifestam em diferentes contextos. Essas práticas vão além da simples leitura e escrita, englobando o uso crítico e funcional da linguagem em interações sociais, moldadas pelos valores, crenças e normas culturais da sociedade. Assim, o letramento não se limita à execução técnica, mas envolve a capacidade de interpretar, contextualizar e agir de forma reflexiva nas diversas situações sociais.

Segundo Street (1984), o conceito de letramento vai além da simples habilidade técnica de ler e escrever. Ele abarca um conjunto de práticas sociais e culturais profundamente interligadas com o contexto em que se manifestam. Para mim, o letramento não é uma atividade neutra ou desprovida de significados, mas está imerso nas relações de poder, valores e crenças de uma sociedade. Assim, compreender e participar ativamente dessas práticas vai além da simples decodificação de palavras. É essencial que o sujeito letrado seja capaz de interpretar criticamente os textos e se engajar nas diversas dinâmicas sociais envolvendo a leitura e a escrita.

Ao longo da minha trajetória, percebo que o letramento não só me permitiu acessar informações, mas também me desafia a refletir sobre os discursos que moldam minha realidade. Essa visão, conforme defendida por Street (1984), destaca que o letramento é uma ferramenta poderosa de inclusão, pois possibilita não apenas a apropriação de conhecimento, mas a atuação crítica frente às desigualdades e aos preconceitos sociais. Dessa forma, o letramento transcende a dimensão técnica e individual, tornando-se um meio pelo qual podemos questionar, transformar e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa e consciente.

Iniciei minha vida escolar em 1973, em uma instituição pública, Unidade Escolar Integrada Parque Piauí, em Teresina, Estado do Piauí. Na época com 7 anos, recordo vagamente que comecei a fazer os primeiros “rabiscos” e a soletrar as primeiras palavras. Lembro-me que a professora utilizava a “Cartilha Caminho Suave”, de Branca Alves de Lima. Segundo Lima (1948), a Caminho Suave se tornou uma referência no ensino da alfabetização no Brasil, utilizando desenhos simples e coloridos para facilitar a memorização de fonemas e sílabas. Na Figura 4, represento uma linha do tempo do meu percurso em contextos educativos.

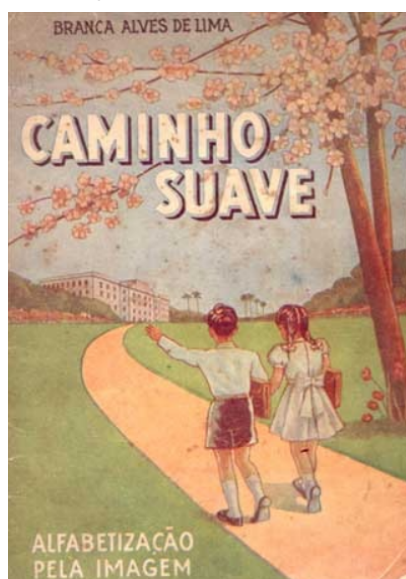
Figura 3 - Linha do Tempo



Fonte: elaborado pela autora.

É válido afirmar que a “Cartilha Caminho Suave” teve um papel importante na minha alfabetização. No entanto, acredito que defender seu uso hoje sem considerar os avanços pedagógicos e neurocientíficos seria um equívoco. Conforme destacado por Silva (2019), a alfabetização vai além da repetição e da memorização, exigindo consciência fonológica e compreensão textual. Para mim, métodos modernos, como o Método Fônico, são mais eficazes no aprendizado. Resgatar a cartilha sem uma análise crítica pode significar um retrocesso na educação.

Figura 4 - Capa da Cartilha Caminho Suave



Fonte: Google Imagem.

Ao fazer meus primeiros “rabiscos” e soletrar as primeiras palavras, vivi um momento fundamental no meu processo de alfabetização, que marcou o início da minha jornada rumo à leitura e à escrita. Esses primeiros passos foram permeados por curiosidades, descobertas e desafios, enquanto eu começava a entender que as letras possuíam sons e significados que poderiam ser combinados para formar palavras. Assim, tentava me expressar, mesmo que de forma ainda incipiente, explorando as formas gráficas e buscando relacioná-las ao som das palavras. Já a soletração foi uma etapa inicial na construção da minha consciência fonológica, quando comecei a compreender a relação entre letras e sons.

Esse processo não só me ajudou a me familiarizar com o alfabeto, mas também desenvolveu a minha habilidade de decodificar, permitindo a construção gradual da leitura e da escrita. No entanto, não podemos ignorar abordagens mais completas e eficazes, como o Método Fônico, que prioriza a consciência fonológica e a interação com textos significativos. Isso não significa que as famílias silábicas não tenham sua importância dentro de um contexto mais amplo, mas reduzi-las a um sistema mecânico de ensino pode comprometer o desenvolvimento pleno da leitura e escrita. Assim, é essencial adotar uma perspectiva crítica e contextualizada ao discutir metodologias de alfabetização.

Esses momentos foram ainda mais especiais pela interação com o ambiente escolar e o apoio dos meus professores, que me guiaram e estimularam na prática contínua, fortalecendo minha confiança e entusiasmo no aprendizado. Assim, cada palavra que eu soletrava representava uma vitória sobre os desafios iniciais e construía as bases para que eu pudesse explorar de forma mais profunda a linguagem escrita. Todavia, hoje compreendo que a alfabetização vai além de simplesmente soletrar palavras; é um processo que exige compreensão e significado. Cada avanço que tive não foi apenas uma vitória sobre desafios iniciais, mas também uma oportunidade para refletir sobre como a metodologia utilizada influenciou minha relação com a linguagem escrita.

No processo de alfabetização, recordo da alegria de descobrir que as letras ganhavam som e formavam palavras. Porém, enfrentei dificuldades, como na pronúncia e na interpretação de textos mais longos, trabalhados das cartilhas que, por muitas vezes, precisavam ser decorados. Com o tempo e com o auxílio dos professores, venci esses desafios e me dediquei cada vez mais aos livros, em especial àqueles que traziam ilustrações.

O processo de alfabetização é uma etapa marcante na formação de qualquer indivíduo, pois representa a porta de entrada para o mundo da leitura e da escrita. O “mundo da leitura e da escrita”, mencionado no contexto do processo de alfabetização, refere-se ao acesso pleno ao conhecimento formal, à comunicação escrita e à autonomia intelectual. Embora os analfabetos também vivam em uma sociedade grafocêntrica (centrada na escrita), sua interação com esse universo é limitada, muitas vezes dependendo de outras pessoas para interpretar informações essenciais do cotidiano, como placas, documentos, contratos e informações.

Portanto, a alfabetização não apenas permite que o indivíduo compreenda e produza textos, mas também amplia sua capacidade de interpretação crítica, participação social e desenvolvimento profissional. Assim, o “mundo” ao qual a alfabetização dá acesso não é apenas o físico e social, mas um universo de possibilidades cognitivas, culturais e de expressão.

Descobrir que as letras possuem sons que, juntos, formam palavras significativas é fascinante, mas também traz desafios, como dificuldades na pronúncia e na interpretação de textos. A repetição e a memorização ajudam a fixar palavras, padrões ortográficos e regras gramaticais, mas seu real potencial se revela quando combinadas com compreensão e prática ativa, garantindo um aprendizado mais sólido e significativo.

Essas experiências são comuns, pois o ato de alfabetizar exige não apenas o domínio técnico da decodificação, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas e culturais. As habilidades cognitivas na alfabetização envolvem capacidades mentais como atenção, memória, raciocínio lógico e compreensão, essenciais para reconhecer padrões linguísticos e interpretar textos. Já as habilidades culturais referem-se ao contexto sociocultural do aprendiz, influenciando sua forma de aprender e usar a linguagem. Juntas, essas habilidades tornam o processo de alfabetização mais significativo e conectado à realidade.

Com o suporte dos professores, que desempenham um papel fundamental nesse processo, essas barreiras vão sendo superadas. A mediação pedagógica, especialmente quando reforçada por materiais ilustrados, não apenas facilita a compreensão, mas também estimula a imaginação e o interesse pela leitura. Assim, a alfabetização torna-se um percurso de conquistas graduais que alimentam a paixão pelos livros e a busca pelo conhecimento. Segundo a literatura científica, os materiais ilustrados tornam o aprendizado dinâmico e promovem o interesse pela leitura e pelo conhecimento.

Retrato aqui também a “Cartilha Tabuada: ensino prático para aprender aritmética”, que era muito utilizada pela professora (ver Figura 6). Por muitas vezes, ela usava o termo “tomar a tabuada”, momento esse que eu não gostava, pois nunca fui boa em matemática.

Figura 5 - Tabuada



Fonte: Google Imagem.

Na década de 1970, materiais como a tabuada ilustrada na Figura 6 foram amplamente utilizados para o ensino de aritmética no Brasil, priorizando métodos práticos para o aprendizado de operações matemáticas fundamentais, como adição, subtração, multiplicação e divisão. Esses materiais refletiam a abordagem pedagógica da época, que enfatizava a memorização e a repetição como ferramentas para a fixação de conteúdo. Entendo que na época esse material e método ajudavam o professor nas operações matemáticas.

Na tabuada, o letramento matemático é destacado como uma habilidade essencial para que o estudante compreenda e utilize conceitos matemáticos em situações práticas do dia a dia. Embora a abordagem tradicional enfatize a memorização mecânica, esse processo permitia que os alunos desenvolvessem habilidades essenciais para o raciocínio lógico e a resolução de problemas. No entanto, o letramento matemático contemporâneo busca integrar a matemática a contextos reais, estimulando a compreensão conceitual e o pensamento crítico. Essa visão dialoga diretamente com minha experiência relatada, em que percebo o aprendizado da matemática como algo que vai além da memorização de operações, mas que desenvolve o raciocínio lógico e a capacidade de interpretar informações numéricas e quantitativas em diferentes contextos.

Compreendo que o letramento matemático não se limita a saber fazer contas, mas a compreender a matemática como uma linguagem que explica e organiza o mundo, possibilitando ao estudante tomar decisões e resolver problemas de forma consciente e fundamentada. Esse ponto reflete o que também acredito: a matemática deve ser ensinada de forma que capacite os estudantes a utilizarem-na de maneira crítica e funcional, conectando o aprendizado escolar às demandas reais de sua vivência. Cito como exemplo a utilização da aprendizagem baseada em problemas (PBL), onde os estudantes resolvem desafios reais, como cálculos financeiros e planejamento orçamentário, além do uso de situações do cotidiano, tornando a matemática mais próxima da realidade.

O material ainda reforça a importância de estratégias pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa, como a resolução de problemas e a exploração de situações reais. Como autora deste relato, valorizo práticas que aproximem o estudante de sua realidade, ampliando a relação entre a matemática e o seu universo, o que considero fundamental para transformar o aprendizado em uma experiência significativa e duradoura.

Em termos de escolarização, propriamente dita e após análise de documentos escolares, observei que concluí em 09 anos e com aproveitamento o 1º Grau Completo, entre os anos de 1973 e 1982. Neste tempo, sendo dessa forma a promoção por período. O ensino funcionava de forma polivalente, sendo que em determinados períodos contemplavam as seguintes matérias: Comunicação e Expressão/Língua Nacional, Estudos Sociais, Ciências para a Saúde, Matemática, Comunicação e Expressão/Língua Estrangeira e Educação Moral e Cívica.

Segundo Saviani (2008), o currículo do 1º Grau no Brasil, especialmente durante a vigência da Lei Nº 5.692/71, foi organizado para atender a uma perspectiva tecnicista, integrando disciplinas como Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica. Essa estrutura buscava não apenas transmitir conteúdos específicos, mas também

formar estudantes dentro de uma visão funcionalista da educação, voltada para a integração social e o mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento de uma abordagem crítica e reflexiva.

Após realizar algumas leituras e reflexões sobre questões do campo educacional, percebi que as abordagens de ensino de Língua Portuguesa priorizavam a gramática normativa. Essa ênfase, entretanto, frequentemente deixava de lado uma compreensão mais ampla das diversidades linguísticas e culturais do Brasil. A prática pedagógica nas escolas, influenciada por métodos tradicionais, focava no ensino das regras gramaticais e das técnicas de redação, mas carecia de atenção à valorização das variantes regionais e das expressões que refletem a diversidade linguística do país. As aulas eram focadas na correção da escrita e na padronização da linguagem. O ensino era tradicional e prescritivo, baseado em exercícios mecânicos, como cópias, ditados e análises sintáticas, com pouca valorização da oralidade e das variações regionais.

Entre os anos de 1979 e 1982, além das matérias correspondentes, o currículo dos períodos do 11º ao 16º Ano adotava uma abordagem tecnicista, voltada para as Artes Práticas, com ênfase em Iniciação ao Trabalho, especialmente nas áreas de Técnicas Agrícolas, Comerciais, Industriais e Educação para o Lar. Nesse contexto, recordo que, durante esse período, estudei nas escolas (1) Professor Agripino Oliveira, (2) Padre Joaquim Nonato Gomes e (3) Monsenhor Cícero Portela, situadas em Teresina, no Piauí.

Concluí o Ginásio aos 16 anos, em 1982, na Unidade Escolar Monsenhor Cícero Portela. Essa escola adotava o modelo tecnicista, desenvolvido por Anísio Teixeira, que introduziu nas instituições de ensino uma nova maneira de lecionar. O currículo era bem definido, exigindo que os professores seguissem uma programação específica nas aulas, enquanto os alunos eram preparados para ingressar no mercado de trabalho.

Dando continuidade, recordo com tristeza da minha jornada escolar no 2º Grau. Foi um período de muitos desafios, pois, frequentemente, eu precisava sair escondida para ir à escola sem que meu pai percebesse. Minha mãe, sempre solidária, me acobertava. Havia ocasiões em que eu precisava passar por debaixo da rede onde meu pai descansava, já que ele adorava utilizá-la. Certa vez, tropecei na rede, e ele, desconfiado, perguntou: “O que está acontecendo?”. Logo em seguida, completou: “Já sei, é a galega indo para a escola. Eu já falei que estudo não dá camisa de força a ninguém”, sugerindo que estudar não tinha futuro e que deveríamos ajudar com as mercadorias e organizar o carro para as viagens de venda.

Apesar de não ter estudos, minha mãe sempre me apoiou. Ela fazia redes para vender e, com o dinheiro que ganhava, ajudava a comprar meus materiais escolares, incentivando-me a continuar minha trajetória educacional. Entre os anos de 1984 e 1986, período em que cursei o 2º Grau, atualmente denominado Ensino Médio, guardo lembranças felizes, especialmente dos momentos compartilhados com minha inesquecível amiga Iolanda Oliveira Evangelista, hoje uma excelente enfermeira. Juntas, vivemos dias de aventuras e enfrentamos diversos desafios para descobrir o mundo além do que estava escrito nos livros.

Naquela época, nossas condições financeiras eram limitadas, e não tínhamos dinheiro sequer para pagar o transporte coletivo. Caminhávamos a pé e chamávamos isso de “pivete”.

Apesar das dificuldades, nossa amizade e os momentos compartilhados nos mantinham motivadas. Não tínhamos uma ideia clara sobre o que queríamos ser no futuro, mas sabíamos que estudar era essencial. Quando íamos à Universidade Federal do Piauí (UFPI) para realizar pesquisas, enfrentávamos a falta de estrutura: não havia bibliotecária para nos orientar, nem lanche disponível, e o transporte coletivo era escasso. Ainda assim, aproveitamos ao máximo as oportunidades e os recursos disponíveis.

Com muito carinho, lembro-me dos professores, especialmente do professor Jacinto Costa, de Biologia, cuja dedicação marcou profundamente minha trajetória. Ele utilizava estratégias criativas para nos ensinar, como a memorização da taxonomia, a classificação básica dos seres vivos em ordem decrescente: reino, filo, classe, ordem, família, gênero e espécie. A regra mnemônica que ele nos ensinou – “Reino Filosófico Classifica Ordinariamente a Família do General Espartano” – permanece viva em minha memória até hoje. Essas experiências, apesar dos desafios, foram fundamentais para minha formação e para as lembranças afetuosas que carrego desse período.

VIDA PROFISSIONAL E ACADÊMICA

Antes mesmo de concluir o 2º Grau, em 1986, comecei a trabalhar, antes de completar 20 anos de idade, em uma escola particular chamada Escola São Luís, onde atuei como auxiliar da dona da escolinha, ou seja, recebia os estudantes com carinho e sempre ajudava a “tomar a leitura e a tabuada” deles. A escola era administrada pela senhora Maria do Carmo Soares, uma alfabetizadora excepcional. A escolinha funcionava nos fundos de sua residência e se destacava pela qualidade do trabalho de escrita e leitura desenvolvido.

Figura 6 – Profª Joanita e alunas e na Escolinha São Luís, em Teresina



Fonte: Arquivo pessoal.

Os alunos da escolinha geralmente estavam matriculados em escolas públicas estaduais ou municipais, mas os pais faziam questão de colocar os filhos sob a responsabilidade e confiança de dona Maria do Carmo para serem alfabetizados. Vale ressaltar que era usado o termo “desarnar” em algumas regiões do Nordeste, como ato de estudar intensamente para memorizar conteúdos, muitas vezes de forma mecânica e repetitiva. Esse conceito se encaixa no modelo tradicional de ensino de Língua Portuguesa, que priorizava a gramática normativa, exigindo dos alunos a fixação de regras e estruturas linguísticas por meio de exercícios exaustivos, como cópias, ditados e análises sintáticas.

O método de alfabetização centrava-se na soletração, ensinando os alunos a codificar e decodificar palavras, seguido pela prática da escrita cursiva e da “tomada de leitura”, conforme regra da diretora. O foco estava em dominar mecanicamente as letras, sílabas e a estruturação de frases, utilizando textos tradicionais – como cartilhas, orações e trechos da Bíblia – e enfatizando a memorização e repetição para garantir a eficiência na leitura em voz alta e a precisão na escrita.

O principal material didático utilizado na escola era a “Cartilha Nordeste”, que auxiliava no aprendizado da leitura por meio de palavras e histórias simples. Esse método marcou profundamente minha memória e representa uma parte importante da história da educação local. A “Cartilha Nordeste”, publicada em 1986, foi um material didático crucial para a alfabetização de jovens e adultos no Nordeste, inserida na luta pela educação inclusiva e pela valorização da cultura regional. Ao utilizar exemplos e referências do cotidiano – com textos simples, ilustrações e atividades que retratavam a vida na roça, festas populares e elementos do folclore – o material facilitava o aprendizado da leitura e escrita, promovendo a identidade cultural e incentivando a expressão crítica, contribuindo para a inclusão social e a formação de uma cidadania ativa.

Em maio de 1987, fui designada para atuar como secretária geral da Unidade Escolar Joaquim Moreira das Chagas, no Município de São Francisco do Piauí, nesta época havia concluído o 2º Grau, entrei na escola no setor administrativo. A unidade escolar funcionava de 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental. À época estava com os meus 21 anos e saindo para morar fora, ter minha independência financeira e galgar novos horizontes. Foi o meu pai que arrumou para mim esse contrato com um amigo dele. A princípio não havia entendido os planos de Deus para minha vida profissional, mas sei que foi um grande e longo aprendizado.

No primeiro momento fui morar na casa de um sobrinho terceiro do meu pai, Sr. Zenon Quaresma Praça, cuja esposa, Sra. Maria do Rosário Borges Praça, era a diretora da escola em que eu iria trabalhar, vejam aí os propósitos de Deus na minha vida. Apreendi muito com ela, que até hoje quando retorno à cidade, tenho que visitá-la. Passei mais ou menos um ano morando com eles. Depois, meu pai comprou uma casa em São Francisco do Piauí e, assim, passei a morar na casa com mais duas professoras que vieram de outras cidades. Dividimos as despesas, confesso que não foi uma experiência muito boa, mas recordo de alguns bons momentos.

No período de maio de 1987 a abril de 1991, prestei serviços na Unidade Escolar Joaquim Moreira, sendo que no primeiro ano trabalhei como Secretária e nos anos de 1988 a 1991, exerci a docência, nos períodos matutino e vespertino, enquanto professora polivalente da 2ª e 3ª Séries do Ensino Fundamental. A prioridade era a leitura e a escrita e eu já tinha uma “bagagem” da escolinha que trabalhava em Teresina. Ainda entre o período de 1987 a abril de 1991, lecionei no período noturno na Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), como professora do antigo Curso Ginásio.

Segundo Kleiman (2006), o letramento vai além da alfabetização, envolvendo práticas sociais que atribuem sentido à leitura e escrita no cotidiano. Nesse contexto, o trabalho docente em instituições como a CNEC desempenhou um papel fundamental na democratização do acesso à educação, integrando práticas de letramento que buscavam não apenas ensinar habilidades técnicas, mas também promover uma formação cidadã e crítica nos alunos. Na prática, isso ocorria por meio da leitura de textos sobre direitos humanos, debates com notícias locais e projetos de escrita coletiva. No entanto, ainda havia limitações, como o uso de um currículo pouco diversificado e a ênfase na memorização, o que restringia o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos.

Recordo com muito carinho que por meio dessas práticas, fui incentivada a refletir profundamente sobre o significado dos textos e a relacioná-los com minha realidade social, o que me permitiu desenvolver um pensamento mais crítico e consciente. Essa experiência foi transformadora, pois o letramento não se limitou à simples aquisição de conhecimentos, mas tornou-se uma ferramenta de transformação pessoal e social. Através do letramento, compreendi minha atuação como um sujeito ativo e responsável em meu contexto, reconhecendo minha capacidade de interagir criticamente com o mundo ao meu redor e contribuir para mudanças positivas em minha comunidade.

Em 1989 conheci o meu esposo, pois o pai dele era de São Francisco do Piauí e ele morava em Teresina, e nas idas e vindas dele, sempre nos relacionamos, mais um propósito de Deus em minha vida, pois em 25 de junho de 1990, tivemos a nossa primeira filha. A partir de então vieram as dificuldades, pois, nesta época, ele já estava estudando direito em Campina Grande, Estado da Paraíba, e, diante de altos e baixos, passamos por muitos desafios, ao ponto de ser desligada do emprego e ter que ir para uma cidade próxima, ou seja, em Oeiras, no Estado do Piauí, onde morei com uma grande amiga, a Edite Pacheco, que se tornou madrinha da minha filha, pois minha “Cyndinha” nasceu nesta cidade. Por providências divinas, meu esposo apareceu e assumiu seu papel de pai e me levou para casa dos pais dele, até se formar, daí vieram mais dois lindos filhos.

Enfim, Edivan de Carvalho Miranda, meu esposo, fez o concurso para Defensor Público no Estado do Tocantins, e foi aprovado e empossado em outubro de 1994 e tão logo se estabeleceu em Cristalândia, sua primeira comarca. As crianças e eu viemos morar definitivamente com ele, sendo que passamos pouco mais de um ano e, em seguida, fomos

para Guaraí, localizada no Norte do Tocantins, uma comarca de 3ª entrância. Em agosto de 2002, fomos morar em Palmas, capital do Tocantins, onde permanecemos até hoje.

A Licenciatura Plena em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins (Unitins), no município de Guaraí, foi um marco fundamental na minha trajetória profissional. Iniciei essa jornada em 1997 e concluí em 2000, um período no qual o letramento se tornou parte essencial do meu aprendizado.

Os estudos sobre Paulo Freire e Emília Ferreiro foram particularmente transformadores, ampliando minha compreensão sobre o papel do letramento na educação e fortalecendo minha convicção de que ensinar vai além da simples transmissão de conteúdos. Freire (1989, p. 9) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, destacando que o letramento não é apenas uma habilidade técnica, mas um processo de compreensão crítica da realidade. Já Ferreiro e Teberosky (1985) revolucionaram a alfabetização ao demonstrarem que a criança constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo de ser formalmente alfabetizada, evidenciando que a aprendizagem ocorre de forma ativa e significativa.

Ao longo do curso, compreendi que a educação não é apenas um meio de acesso ao conhecimento, mas também um ato político, como enfatiza Freire (1970). A pedagogia crítica e os estudos sobre o letramento foram essenciais para consolidar minha vocação como professora e fortalecer meu compromisso com a promoção da educação como um direito fundamental. Assim, minha formação em Pedagogia não apenas me proporcionou conhecimento técnico, mas também me inspirou a atuar com um olhar mais humano e social, ajudando outras pessoas a descobrirem a riqueza da leitura e da escrita.

No período de 2001 a 2002, fui contratada como professora da educação básica, onde assumi a docência de 40 horas, no Ensino Médio, nas disciplinas de Sociologia e Filosofia, no Centro de Ensino Oquerlina Torres, em Guaraí, momento de grande aprendizado e compartilhamento de letramentos profissionais, onde adquiri experiências que moldaram minha prática pedagógica.

Para Coscarelli (2019), o letramento profissional vai além do domínio técnico dos conteúdos, exigindo que o docente compreenda e promova práticas pedagógicas que conectem o saber acadêmico às vivências sociais dos alunos. Na docência de disciplinas como Sociologia e Filosofia, o letramento profissional se manifesta na capacidade de articular conceitos teóricos com reflexões críticas sobre a realidade, estimulando o pensamento autônomo e o engajamento cidadão.

Em julho de 2002, fui aprovada em concurso público do Estado do Tocantins, como professora da educação básica, iniciando uma longa jornada de contribuições no sistema educacional tocantinense. Meu envolvimento em diversas funções, desde a docência, coordenação pedagógica e supervisão escolar, consolidou minha visão de que o letramento é um processo contínuo e transformador. Nesta época ainda estava em Guaraí e tão logo fui trabalhar em Palmas, devido à remoção do meu esposo, mais um propósito de Deus em minha vida.

Conforme Soares (1998), o letramento é um processo contínuo e transformador, que ultrapassa a alfabetização inicial, englobando as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Ele se reinventa à medida que os indivíduos interagem com diferentes contextos culturais e sociais, ampliando suas capacidades de interpretar e intervir no mundo.

Chegando em Palmas, em agosto de 2002, fui lotada no Centro de Atendimento à Criança e Adolescente (CAIC), na Região Sul de Palmas, hoje desativada. No princípio, trabalhei como professora regente do Ensino Fundamental, nas Séries Iniciais, atuando de agosto de 2002 a dezembro de 2002 e, em seguida, de janeiro de 2003 a janeiro de 2005, assumi a Coordenação Pedagógica Geral.

Minha atuação como professora das séries iniciais, no ano de 2002, foi marcada por características específicas do contexto educacional e social da época. Embora muitos princípios do ensino sejam atemporais, havia particularidades naquele período que influenciavam diretamente o meu trabalho.

No que diz respeito à tecnologia, sua presença nas escolas ainda era bastante limitada. Computadores estavam começando a ser introduzidos em algumas instituições, mas o acesso à internet era restrito. O uso de recursos tecnológicos no ensino era incipiente e, geralmente, focado em atividades pontuais, como softwares educativos ou apresentações simples. Por isso, meu dia a dia dependia majoritariamente de ferramentas tradicionais, como livros didáticos, apostilas e materiais manuais, incluindo cartazes e jogos que, muitas vezes, eu mesma produzia. O quadro negro ou branco era a principal ferramenta que utilizava para ensinar.

Meu trabalho também era fortemente influenciado pelas políticas educacionais da época. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já trazia um foco na formação continuada dos professores e no ensino inclusivo (Brasil, 1996). O ensino inclusivo no Brasil é garantido principalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, que estabelece a educação como um direito de todos e prevê a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientaram minhas práticas pedagógicas, incentivando a interdisciplinaridade e o aprendizado significativo (Brasil, 1997). Minha atuação envolvia tanto a alfabetização quanto o letramento, inicialmente com foco na decodificação e escrita correta das palavras. No entanto, ao adotar abordagens lúdicas e contextualizadas, compreendi que letrar vai além de ensinar a ler e escrever, trata-se de inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita, tornando-os capazes de interpretar e utilizar textos em diferentes contextos. Com essa percepção, passei a utilizar textos variados, incentivar a leitura crítica e conectar o ensino às experiências e ao cotidiano dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

A avaliação dos meus alunos era feita com base em atividades realizadas em sala, nos cadernos e em provas escritas. No entanto, essas práticas frequentemente eram desafiadas pelas condições de trabalho. Lidava com turmas numerosas, infraestrutura limitada e a falta

de recursos materiais, o que exigia muita criatividade e resiliência. Além disso, como muitos professores da época, enfrentava a necessidade de lutar por melhores condições salariais e de trabalho.

Outro ponto marcante da minha atuação era o envolvimento com a comunidade escolar. Muitas vezes, meu papel ia além do pedagógico, já que eu também precisava apoiar as famílias em questões sociais e emocionais, especialmente em contextos mais vulneráveis. Esse vínculo era fundamental para criar um ambiente de aprendizado acolhedor e significativo para meus alunos.

Enquanto coordenadora pedagógica, enfrentei muitos desafios, mesmo contando com o apoio de uma diretora atuante. Meu papel era essencial para garantir a organização e a qualidade do ensino em um cenário de adversidades. Entre minhas principais atribuições, estava o apoio constante aos professores, oferecendo orientação e suporte pedagógico para o planejamento de aulas e a superação de dificuldades como salas de aula superlotadas e falta de recursos didáticos adequados. Mesmo diante dessas dificuldades, buscava soluções criativas e estratégias para manter o foco no desenvolvimento dos alunos e na melhoria contínua do processo educacional.

Após passar pelas experiências citadas acima, precisamente em fevereiro de 2005, fui lotada na Diretoria Regional de Ensino, órgão ligado à Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, como Técnica Pedagógica, cujo trabalho era acompanhar sistematicamente as escolas estaduais de Palmas, no sentido amplo do pedagógico.

Também era minha responsabilidade implementar políticas educacionais, assegurando que as diretrizes da LDB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) fossem aplicadas de maneira eficaz, apesar de muitas vezes lidar com a resistência a mudanças ou a falta de compreensão inicial sobre esses documentos. Paralelamente, eu promovia a formação continuada da equipe docente, organizando capacitações e momentos de reflexão sobre práticas pedagógicas, mesmo enfrentando limitações de tempo e de recursos financeiros para a realização dessas atividades.

No meu trabalho, acompanhava o desenvolvimento dos alunos, analisando os resultados escolares e, junto aos professores, criando estratégias para melhorar o aprendizado. Isso exigia criatividade para lidar com desafios como evasão escolar, dificuldades de aprendizagem e o baixo engajamento de algumas famílias. Além disso, ocasionalmente mediava conflitos entre professores, alunos e a comunidade, sempre com paciência e empatia, tentando fortalecer os vínculos entre todos. Apesar de a falta de diálogo prévio ou questões sociais mais amplas tornarem a mediação mais complexa, procurava sempre encontrar soluções que favorecessem o entendimento mútuo e a cooperação.

Também gerenciava os recursos didáticos disponíveis, organizando materiais e propondo soluções criativas para lidar com a infraestrutura deficiente da escola, como a ausência de materiais básicos ou equipamentos essenciais para o ensino. No dia a dia, eu atuava como uma ponte entre a gestão escolar, os professores e os alunos, sempre

empenhada em superar as limitações e garantir que, apesar das adversidades, a educação oferecida fosse inclusiva, de qualidade e transformadora.

Desde 2009, exerço a função de Supervisora Escolar, atualmente denominada Técnica da Supervisão e Fortalecimento da Gestão, na Superintendência Regional de Educação de Palmas (Seduc-TO). Minha principal responsabilidade é monitorar e acompanhar as escolas estaduais na dimensão pedagógica, focando na reestruturação dos Projetos Político Pedagógicos, além de aspectos administrativos, financeiros e jurídicos.

Entre minhas atribuições, destaco a supervisão da implementação curricular, a análise dos resultados de aprendizagem e a proposição de intervenções para aprimorar o ensino. Trabalho na mediação de conflitos e no fortalecimento da relação escola-comunidade, promovendo um ambiente educativo acolhedor e colaborativo. Meu papel vai além da pedagogia, buscando alinhar práticas escolares aos objetivos institucionais e garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

Atualmente, como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras, busco aprofundar minhas reflexões sobre o papel do letramento na formação de cidadãos críticos e participativos. Procuro compreender o letramento como uma ferramenta de transformação social, indo além da decodificação de palavras para tornar a educação mais significativa. Observo e analiso práticas pedagógicas que fazem sentido para os alunos, considerando suas vivências e desafios e como a leitura e a escrita podem desenvolver autonomia e senso crítico. Meu objetivo é contribuir para que a escola seja um espaço de empoderamento, onde os alunos se reconheçam e utilizem o conhecimento para transformar suas realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato autobiográfico evidencia que a educação, para mim, não é apenas uma profissão, mas um chamado para transformar vidas. Durante minha trajetória, enfrentei desafios significativos, como a falta de recursos, dificuldades na implementação de políticas públicas e as necessidades crescentes da comunidade escolar. Contudo, cada obstáculo foi também uma oportunidade de aprendizado e de superação.

O letramento, entendido como um processo social e cultural contínuo, permeou todas as etapas da minha vida pessoal e profissional, pois vai além da simples decodificação de palavras, abrangendo a forma como a leitura e a escrita são aprendidas e utilizadas em contextos específicos, refletindo práticas que variam conforme o ambiente, a comunidade e as necessidades individuais. Desde os primeiros contatos com a leitura e a escrita até as práticas cotidianas de supervisão e fortalecimento da gestão escolar, sempre acreditei no poder da educação como instrumento de empoderamento e transformação social.

Minha contribuição vai além das práticas pedagógicas tradicionais. Procuro atuar como mediadora, facilitadora e incentivadora de mudanças positivas na educação pública. Minhas experiências como professora, coordenadora pedagógica e supervisora permitiram-me

construir uma visão holística do processo educacional, entendendo que o sucesso da escola depende do trabalho coletivo e do compromisso de todos os envolvidos.

Comprometida em tornar o ensino mais acessível e eficiente, trabalho apoiando professores, gestores e alunos para aprimorar a educação. Minha experiência na escola evidenciou a urgência da formação contínua dos docentes, da participação ativa da comunidade e de práticas pedagógicas significativas que promovam a inclusão e reduzam a evasão. Acredito que a educação é um processo dinâmico que vai além da simples decodificação de palavras, integrando diversas dimensões do letramento – digital, crítico, midiático e social – para desenvolver pensamento crítico, autonomia e empatia. Ao repensar práticas tradicionais e incentivar a interação com diferentes textos e contextos, a escola se transforma em um espaço de empoderamento e mudança, formando cidadãos éticos e conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_arte.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

COSCARELLI, C. V. Multiletramentos e empoderamento na educação. In: FERRAZ, O. (org.). **Educação, (multi)letramentos e tecnologias:** tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução: Diana Myriam Lichtenstein; Liana Di Marco; Mário Corso. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

KLEIMAN, A. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 8, p. 409-424, 2006.

LIMA, B. A. de. **Caminho Suave:** cartilha de alfabetização. São Paulo: Editora Caminho Suave, 1948.

SAVIANI, D. A Pedagogia Tecnicista e a Organização do Sistema de Ensino Brasileiro. **Revista HISTEDBR**, n. 70, p. 197-209, 2016.

SILVA, W. R. Polêmica da Alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n.1, p. 219-240, 2019. <https://doi.org/10.1590/010318138654598480061>

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

COMPARTILHAMENTO VII

NARRATIVA DE UMA VIDA: MEMÓRIAS E LIÇÕES

Liliane dos Santos Farias

A vida é tecida por muitos fios. Fios de experiências, de saudades, de perdas e ganhos. Fios de vitórias e lutas, de desafios e superações. São necessários muitos fios, para tecer nossa história de vida e aqui nesse relato teço com alguns fios, um pouco da minha longa história de vida e letramento. Esse relato nasceu na disciplina Letramento e Ensino, ministrada pelos professores Dr. Mario Ribeiro Moraes e Dr. Wagner Rodrigues Silva, do Mestrado em Letras, da Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional. Notarão nessa leitura que para chegar nesse fio que tece um dos sonhos da minha vida, cursar o mestrado, tive de romper barreiras, lutar sempre e confiar que poderia vencer. Ao olhar para o passado, vejo que cada momento vivido, cada dificuldade enfrentada, cada alegria, fizeram-me tecer os fios da minha vida hoje. Esse relato é uma oportunidade de você leitor, conhecer um pouco da minha história de superação, de uma menina pobre, filha de lavrador e dona de casa, nascida no interior do Tocantins, que mesmo sem perspectiva alguma, lutou e alcançou diversas conquistas.

Os momentos aqui relatados ao longo desse processo de tecer a vida, retratam muitas pessoas que passaram no meu caminho. Uma delas meu pai, que desde cedo, com sua forma rude de ensinar, mostrava-me o mundo do letramento, sem mesmo saber o que é letrar. Nessas linhas são discutidas como a educação familiar me permitiu ter acesso à leitura e à escrita desde criança. Desse modo, convido você a me acompanhar nessa viagem, repleta de memórias, que evidenciam a importância do letramento na formação da identidade, desde a educação infantil. Cada tabuada recitada, cada palavra escrita, foram importantes para a reflexão do mundo e me tornar quem sou hoje. Nessa história de letramento, estão momentos de superação, desafios e descobertas ao longo do tecer a vida.

Assim convido você a embarcar comigo nessa viagem, longa, as vezes triste, mas muito gratificante. Que esses fios de memórias da vida, permita que você veja, que nunca é tarde para tecer sua história. Muitos serão os fios, para tecer, mas muitas as recompensas para celebrar. Vamos comigo conhecer um pouco dessa história cheia de memórias e lições, carregadas de letramentos da vida.

Figura 1 - Parte centrais do texto



Fonte: autoria própria.

ORIGEM E INFÂNCIA

Antes mesmo de ser inserida no ambiente escolar, desde pequena, a criança tem contato com diversos tipos de letramento. Isso ocorre no dia a dia, ao ouvir uma história, folhear um livro, ao observar os diferentes textos, ao ir ao mercado com seus familiares. Segundo Kleiman, não é apenas quando a criança tem contato com o ensino sistematizado, que é letrada, pois,

São consideradas atividades letradas aquelas que envolvem outros sistemas semióticos, como o gestual-corporal, ou a oralidade e, assim, são consideradas letradas aquelas atividades realizadas pela criança não alfabetizada folheando e manuseando um livro ou escutando a leitura de um conto infantil; ou pelo adulto escutando um programa de rádio ou assistindo a uma palestra. Até o próprio estilo de fala de pessoas que leem e escrevem muito e que, por isso, adquirem traços e características próprias da tessitura da escrita é considerado um estilo letrado de falar, ou uma fala letrada. Do mesmo modo, falar sobre uma história que alguém leu, esperar o turno para falar, responder a uma pergunta retórica representam, todos eles, modos de falar de grupos que já circulam pelas práticas letradas valorizadas pela sociedade. (Kleiman, 2009, p. 2)

Mesmo antes de a criança saber ler e escrever, já pode ser letrada. Na minha infância, ao ouvir as histórias contadas por meus pais, estava sendo inserida nesse mundo letrado afirmado por Kleiman (2009). Desse modo, inicio este relato de práticas de letramento, lembrando diversos estilos de letramentos em que estive inserida desde a infância, e que contribuíram para o meu acesso ao mundo letrado sistematizado do contexto escolar.

É com muito orgulho que retomo ao passado, para lembrar minhas vivências, as passagens pelas fases da vida, carregadas de muitos desafios, sofrimento, superação, alegrias. Passagens essas que me fizeram a pessoa que sou hoje, não me arrependo de nenhuma escolha, os tombos, os “nãos” que tive pela vida, me fortaleceram e hoje depois de muito lutar, cair, levantar, continuo de pé. Muito do que em momentos difíceis, pensei que não conseguiria alcançar, o fato de não desistir, me fizeram continuar. Sei que muitos querem estar aonde cheguei hoje, mas quase ninguém quer pagar o preço que paguei. Nada que tenho foi fácil alcançar, mas o fato de sempre ter que lutar muito, trilhar por muitas vezes sozinha, me fizeram valorizar cada gota de suor, cada lágrima derramada nessa longa viagem pela vida.

Sou Liliane dos Santos Farias, tenho quarenta e um anos, natural do Município de Lizarda, Estado do Tocantins. Resido na capital tocaninense, Palmas, há quatorze anos, onde tive diversas oportunidades e a maior delas foi formar minha família. Sou casada e mãe de três filhos, que amo demais, Emanuela Farias Pereira, Yanna Farias Corado e Manoel Farias Corado. Segundo relatos da minha mãe, cheguei ao mundo pelas mãos de uma parteira da pequena cidade de Lizarda, ela se chamava Cesarina Pereira de Sousa. Por falta de atendimento médico na pequena cidade, as famílias que não tinham condições de locomoção para uma unidade de saúde ou hospital próximo, não tinham outra escolha, a não ser recorrer à ajuda da parteira, muito conhecida na comunidade como mãe de pegação. A criança quando ia crescendo era instruída a ir à casa daquela mulher, dar benção, como sinal de respeito e gratidão. No meu caso, meu nascimento ocorreu em um quarto da casa da minha avó paterna, onde futuramente moraria por muito tempo.

Morei até meus cinco anos de idade em um povoado próximo a Lizarda, chamado de Foveiro. Era um lugar com muitas matas e serras, onde meu pai e seu irmão moravam com suas famílias. O sustento vinha da lida da roça, da plantação e colheita de cereais, criação de porco e galinha. Todos tinham que ajudar nos afazeres do dia a dia, eu mesma aprendi cedo o que era usar uma enxada, ajudava a limpar as plantações de arroz, mandioca e na colheita também, assim como todos os meus irmãos. Nunca faltou comida na nossa mesa, não tínhamos os produtos industrializados da cidade sempre que queríamos, mas de vez em quando, meu pai ia na cidade e sempre trazia um pacote de balinha e bolacha para nós. Pensa na alegria da meninada!

Éramos quatro irmãos, duas meninas e dois meninos, lembro-me de que brincávamos muito naquele lugar cheio de árvores, amávamos tomar banho no Rio Foveiro, de águas cristalinas. Nossos brinquedos eram com bonecas de milho, feitas de pano, e animais feitos com mangas e gravetos. No final do dia, meu pai e minha mãe gostavam de contar histórias de suas passagens pela vida. Em um certo dia, minha mãe contou uma história, que me lembro até hoje. Segundo ela, quando estava grávida de oito meses de mim, moravam em uma fazenda, no interior de Lizarda, onde meu pai era pago para ser vaqueiro, cuidar do gado. E o patrão disponibilizava uma parte da sua terra

para que ele pudesse plantar cereais e ajudar no sustento da família. Nessa época, meu pai ainda não possuía terras, e como não teve oportunidade de estudar, desse modo nos criou sendo vaqueiro e lavrador. Essas eram as únicas oportunidades de emprego que tinham naquela época na localidade.

A casa onde moravam era simples com paredes e cobertura de palha, tinha apenas um quarto sem nenhuma segurança, onde dormiam. Segundo a história contada pela minha mãe, em uma noite, meu pai saiu para caçar e a deixou sozinha. Meu pai estava demorando chegar, ela ouviu o latido longe do cachorro, quando de repente ouviu um barulho de passos pesados, que quebravam os gravetos ao redor da casa, tudo muito escuro, iluminado apenas pela luz de lamparina. O barulho cada vez mais se aproximava, e o medo dela crescia. Com muito medo, escalou as paredes de palhas e ficou em cima do caibro no alto da casa. Logo ela avista um enorme lobo guará, que ficou por horas a observando. Segundo ela, o lobo apareceu por ela estar grávida. Ao sentir o cheiro, o animal ia até a grávida e, se tivesse oportunidade, matava a mulher e comia o feto.

As horas passavam e ela continuava em cima daquele caibro de madeira, as pernas tremiam de tanto medo e nem sinal do meu pai. Até que já não mais aguentando de dor, ouviu os latidos do cachorro próximo da casa que logo chegou e assustou o lobo guará. Depois de algum tempo, meu pai chegou e ela pediu que nunca mais ele a deixasse sozinha, naquele estado.

Venho de uma família sem muitos recursos financeiros, buscando o sustento na lida da roça. Filha de lavrador e dona de casa, apenas cursaram o Ensino Fundamental, meu pai cursou até a 4ª Série e minha mãe até a 9ª Série. Mas sempre foram de uma sabedoria sem igual, demonstrada na maneira de orientar os filhos, nas melhores oportunidades a seguir. Meu pai sempre teve muita habilidade em resolver contas mentalmente, o que sempre me chamou atenção. O objetivo deles sempre foi formar os filhos, para que pudessem ter uma vida melhor, diferente da que tiveram.

Iniciei minhas práticas de letramento nas tomadas de tabuada feitas pelo meu pai, ao ouvir as histórias por ele contada no fim de tarde, tendo acesso a materiais impressos, ainda que escassos. Percebo que desde criança estava inserida nesse universo de letramento, e mesmo não sabendo ler e escrever, estava sendo letrada oralmente no dia a dia da família.

Desde criança os números, a rapidez com que meu pai fazia cálculo mentalmente, mesmo com pouca instrução escolar, me chamavam muito atenção. E esse apreço me seguiria por várias etapas da vida. Meu pai sempre tomava tabuada dos filhos, lembro que era a tabuada em uma mão e um cipó de goiabeira na outra, a cada erro uma lapada, como incentivo para decorar e não errar da próxima vez. Desse modo, me esforçava muito para nunca errar, doía demais aquela lapada de cipó. Considerando minha história inicial com a aquisição do letramento matemático, tinha motivo suficiente para odiar os números, me traumatizar e não aprender nada, mas aquela era a didática do meu pai. Percebo que mesmo

com pouca instrução, ele teve, como pontua Soares (2009), a ação de ensinar, com base em suas vivências e modo de vida, mas com o objetivo de repassar seus conhecimentos, que mesmo não sabendo ler e escrever, já estava recebendo ensinamentos do ensino sistematizado pelo meu pai, com o seu jeito rude de ensinar.

Quando fiz cinco anos, meu pai me levou para morar com minha avó paterna. Era a única forma de estudar e ser alguém na vida, segundo ele. Essa sempre foi a filosofia de vida que meu pai sonhava para os filhos, formá-los para que pudessem ter uma vida melhor do que tinham. Até hoje lembro-me da dor que senti ao deixar minha mãe chorando, implorando para meu pai não me levar. Levei uma blusa dela para lembrar do cheiro e matar a saudade que doía tanto. Para minha mãe, naquele momento, não importa estudar, saber ler e escrever, já tínhamos o suficiente para viver, o que importava era ter os filhos sempre por perto, ao alcance de seu carinho e abraços. Não adiantou nada as súplicas da minha mãe e mesmo aos prantos meu pai me levou para morar com minha avó.

Ao morar com minha avó paterna, Dona Catarina Ribeiro Farias, uma das mulheres mais bem vista e admirada por todos, na pequena cidade de Lizarda, iniciei minha vida escolar. Lembro-me até hoje de levar um caderno, um lápis e uma borracha no saquinho de arroz. Minha avó aposentada também não tinha condições para oferecer mais, mas garantia as necessidades básicas. Recordo-me de que nessa época, já no contexto escolar, tínhamos que decorar a tabuada e letras do alfabeto, pois a leitura era tomada diariamente e, assim, continuava em minha história de letramento, as práticas mecânicas, tradicionais, que exigiam a decodificação e memorização, que se tratavam de “[...] práticas de alfabetização marcadas por estratégias didáticas típicas de antigas cartilhas, caracterizadas por métodos silábicos, textos e imagens infantilizadas, que demandavam a identificação e memorização de letras e famílias silábicas (Silva, 2021. p. 115).

Com base nessas vivências e práticas de letramento, percebo que tivemos muitas mudanças. Atuo como professora na rede municipal de ensino da capital tocantinense e, desde a Educação Infantil, incentivamos com diversas propostas e ações crianças pequenas desenvolverem o hábito e gosto pela leitura. Esse incentivo é realizado com o que chamamos de contextos de aprendizagem, são espaços atrativos que possibilitam a participação protagonista da criança. São oferecidos diariamente, desde o berçário. Primamos em nosso planejamento por propostas que não limitam a imaginação e criatividade da criança, como as atividades impressas prontas e pontilhadas.

Atualmente, com a implementação de novas políticas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), surgem novas possibilidades de propor um ensino de qualidade e significativo (Brasil, 2018), sendo a criança protagonista no processo de ensino e aprendizagem. A criança começa a ser vista como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (MEC, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)⁴.

Figura 2 - Contexto de aprendizagem: leitura na Educação Infantil



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Retomando a minha história de letramento, na época em que fui morar com minha avó paterna, foi também uma prima, que me odiaria de corpo e alma. Minha avó sempre se dispôs a ajudar nos estudos dos netos, uma forma de ajudar os filhos que não dispõem de condições financeiras e viviam como lavradores. Lembro-me de que essa minha prima não gostava muito de mim, porque minha avó sempre me dava as melhores roupas, os cadernos mais bonitos, esperava ela ir à casa dos pais nas férias, para me levar para passear e comprar roupas novas. Eu amava tudo isso. Quando minha prima chegava e via a quantidade de coisa que eu tinha ganho, cortava tudo com tesoura. Minha avó batia nela e comprava tudo de novo para mim. Isso revoltava minha prima, que até hoje acho que não tem muita afeição por minha pessoa.

Quando iniciei no contexto escolar, aprendi a ler e virei o orgulho da vovó! Saber ler e escrever era o passo mais importante para iniciar a formação escolar, era o ato mais bem visto pelas famílias. Vejo isso até hoje, nas falas dos pais quando me perguntam, na Educação Infantil, quando suas crianças irão estudar de verdade, quando irão aprender a ler e escrever. O conhecimento do letramento é apenas o do sistema sistematizado, o ato de ler escrever,

⁴ Brasil, Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB): Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009: Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf Acesso em: 18 nov. 2024.

ou seja, para muitos familiares, as crianças na educação infantil só brincam. Por muitas vezes, deparei-me com a seguinte frase: “– Meu filho ama ir brincar na creche, não quer faltar nem um dia!”. Na educação infantil, mesmo que a criança, não saiba ler e escrever, estão inseridas nas várias dimensões da cultura da escrita,

[...] quando brincam com sons das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre termos, manuseiam todo tipo de material escrito [...] essa familiaridade com o mundo dos textos proporciona maior interação na sociedade letrada (Coelho, 2010, p.83).

Ainda com o resgate das minhas lembranças, recordo do meu professor de Matemática, no Ensino Fundamental. Em suas aulas, usava uma varinha para bater na cabeça dos estudantes que fossem indisciplinados e que não acertassem as perguntas feita por ele. Parecia que essa forma de ensinar me perseguia. Você acha que ainda gosto de matemática? Após essas experiências?

DESAFIO E SUPERAÇÃO

Em 1998, iniciou um novo período em minha vida, trouxe grandes conquistas. Mas uma vez tive que mudar, assim como meu pai, minha avó tinha a visão de que o estudo era tudo, que o pobre teria que estudar para adquirir uma vida melhor e assim me mandou para Goiânia, pois, segundo minha avó, lá eu teria mais possibilidade de ser alguém na vida, de fazer uma faculdade. E assim fui morar na casa de uma tia. Segundo minha avó, eu teria mais oportunidades na capital do Goiás (GO), aonde cheguei em 1998 e comecei a cursar o 6º Ano. Tudo era muito novo, diferente do que eu vivia na cidade pequena no interior do Tocantins. Nessa época já adolescente, tinha mochila, lápis de cor, tênis para ir para escola.

Descobri nessas aventuras que gostava muito de estudar, respondia todo o livro didático, mesmo antes no fim do ano letivo. Na escola de Goiânia havia uma disputa de estudante destaque e como amava uma disputa, estudava muito e minha meta sempre foi tirar medias acima de 8.0. Se por algum motivo tirasse uma nota menor, sofria muito. Não sei se pensava assim pela pressão que sempre tive de ser a melhor da turma, por ser pobre, pois só assim que iria conseguir alguma coisa na vida. Tirar uma nota inferior, era uma tortura para mim. Assim, em dois anos que estudei nessa escola, fui uma estudante destaque em todos os bimestres. Hoje, quando acompanho o dia a dia escolar de meus filhos, diferente de como fui instruída, não exijo tanto notas altas. Notas são importantes, mas não são tudo. O mais importante é a postura crítica diante dos conteúdos ministrados.

E mais uma vez tive que mudar de casa, fui morar na casa de uma outra tia, em Aparecida de Goiânia. O motivo da mudança foi muito sério, abuso sexual. Em uma certa noite, acordei com uma mão passando pelo meu corpo, gritei muito alto e acordei todos da casa. Minha tia correu até o quarto e avistou meu tio na minha cama, a desculpa dele foi que por estar muito

alcoolizado foi para minha cama pensando que era da minha tia. Foi um momento muito difícil para mim, tinha muito nojo daquele homem, a única coisa de que me lembro é que, por esse motivo, fui morar na casa de minha outra tia e que meu pai não poderia ficar sabendo, pois segundo todos ele mataria o meu tio.

Aprendi muito cedo o que é maldade, tudo ao meu redor contribuía para que eu fosse uma pessoa com um futuro de fracasso, sem perspectiva nenhuma, mas cada sofrimento contribuiu apenas para que eu lutasse cada dia mais. Atuei por alguns anos como orientadora escolar e presenciei casos bárbaros como esse, de pais violentando filhas, mãe oferecendo suas filhas por poucos trocados, como brinde sexual. Fiz muitas denúncias, mas percebo que muitas crianças são negligenciadas todos os dias, muitas não têm ninguém por elas, vivem anos sofrendo e são caladas. Essa é uma realidade que abomino fielmente e que lutarei para mudar, sendo uma educadora presente na vida dessas crianças, que cruzam o meu caminho. Aprendi que os olhos atentos de um professor podem salvar uma criança de muitas situações difíceis.

Em 2000, mudei para Aparecida de Goiânia, comecei a estudar em uma nova escola, sempre entendi que não podia reclamar ou exigir nada, morava de favor e queria muito aprender e conseguir uma vida melhor, como meus pais sempre incentivam. Mas lá no interior sempre guardei uma mágoa grande do meu pai, por ter me tirado da minha mãe e me dado para minha avó. Meu sonho era morar com eles e sempre falava que quando formasse, voltaria e realizaria meu sonho. Nessa nova escola, cursei do 8º Ano do Ensino Fundamental ao 3º Ano do Ensino Médio, continuei sendo aluna destaque da turma e ajudava muito meus colegas de sala, que tinham dificuldade, fazia grupo de estudo na casa da minha tia, para ajudá-los, e assim eu adquiria mais conhecimento. Aí estava um indício do que seria futuramente.

Em 2003, ao concluir o Ensino Médio, chegou a hora de fazer vestibular. Estudei muito para passar na Universidade Federal de Goiás (UFG). Nunca tive incentivo, ninguém nunca foi em qualquer escola que estudei perguntar como estava sendo meu desenvolvimento, se eu estava aprendendo ou não, ninguém nunca foi no momento da entrega de boletins. Nunca tive apoio, incentivo, apenas a casa para morar, roupa para vestir e comida para comer. Naquela época era tudo que eu queria e era muito grata por tudo que tinha. Sempre ouvi que a universidade federal era para filhos de ricos e não de pobres. Graças a Deus não dei ouvidos e continuei estudando e já trabalhando para conseguir algo melhor. Em 2006, após muitas noites de estudo passei em Pedagogia na UFG e em Ciências Contábeis na Universidade Estadual de Goiás (UEG), quase infartei de felicidade. Mesmo ninguém acreditando, passei na universidade que segundo todos era para os ricos. E agora tinha duas opções e claro que escolhi Ciências Contábeis, por amar matemática. Mas uma vez tive que adiar meu sonho, como dependia da minha tia para tudo, desde a alimentação a roupa para vestir, ela não conseguiria custear as viagens necessárias para Anápolis, onde deveria cursar Ciências Contábeis. Fiquei muito triste, mas comecei a cursar Pedagogia na UFG. Como sempre



estudava muito, gostava de ler e me dedicar a cada disciplina. As disciplinas que mais gostei na graduação foram Fundamentos e Metodologia de Matemática em Educação de Jovens e Adultos e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. cursando essas disciplinas, comecei a ter ideia de qual seria meu tema do trabalho de conclusão de curso.

Tornei-me o orgulho dos meus pais, pois agora poderiam ter uma filha formada, a primeira da família inteira. Meus parentes começaram a me olhar de outra forma: de menina namoradeira, passei a ser vista como menina estudiosa e esforçada! Agora, muitos que antes nem sabiam meu nome, olhavam-me e me respeitavam, ou pelo menos fingiam bem. Mas uma coisa que aprendi com a dificuldade: “não importar para o que os outros pensam, pego para mim o que me ajuda, o que edifica, o resto não faço questão de ouvir”. Nunca desisti dos meus sonhos, por isso estudei muito e consegui me formar.

Chegou o dia da minha defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e, mais uma vez, eu estava sozinha, apenas eu, orientador e a professora convidada para participar da banca. Estar sozinha nos momentos mais importantes da minha vida, nunca me fez desanimar, dava-me força para continuar, entendia que minha família morava longe e não tinha condições para estar comigo. Nunca me apeguei muito a isso. Até hoje tenho muito desse comportamento, não insisto para que ninguém fique perto de mim, para que seja meu amigo, se quiser se aproximar é por vontade própria. Continuei apaixonada por Matemática e fiz a defesa do TCC com o seguinte título: “Avaliação no processo de ensino e aprendizagem da Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: formação para cidadania ou exclusão social?”. Mesmo com tantas experiências que hoje são vistas como impróprias para ensinar, eu posso dizer que as didáticas tradicionais não me fizeram traumatizada, apenas despertaram em mim um desejo imenso pelo aprender. Não concordo com a didática do meu pai, mas foram essas práticas de letramento familiar que me ajudaram a estar onde estou hoje. Segundo Silva e Delfino educação familiar, refere-se à educação informal:

Instaurada na família, na comunidade, centros religiosos, dentre outros espaços sociais, são instauradas trocas de aprendizagem espontâneas. Ao serem propostas práticas em que a família deve, sistematicamente, chamar a atenção da criança para as formas da escrita ou sons representados pelas letras, por exemplo, demanda-se alguma formalização de interações cotidianas na família (Silva e Delfino, 2022, p. 150).

Recebi do meu pai uma educação informal, que contribuiu para meu processo de ensino aprendizagem, tendo acesso ao processo de letramento no meu cotidiano familiar. Silva e Delfino (2021), afirmam ainda que no ambiente familiar, por meio da aprendizagem espontânea, a criança é inserida em um ambiente de letramento, sendo uma ponte riquíssima de incentivo ao “desenvolvimento da linguagem oral e escrita, além de fortalecer os laços afetivos entre adultos e crianças” (Silva e Delfino, 2021, p. 152).

APRENDIZADO NA ESCOLA DA VIDA

Colei grau no início de 2010, nesse dia tinha algumas pessoas da minha família e, mesmo já acostumada passar esses momentos sozinha, amei a presença deles ali. Assim que coleí grau, fiz o que meu coração sempre pediu: fui morar com meus pais! Saí com 5 anos e agora retornava aos 27, mudei então para Miranorte, Estado do Tocantins. Cheguei recém-formada a procura de emprego, bati na porta de muitas escolas, fui atrás de prefeito, secretário, a resposta que tinha: tem que ser indicação política. Um diploma da Universidade Federal de Goiás (UFG) não valia nada ali. Fiquei dias sofrendo com essa situação, pois tinha estudado 4 anos, indo 5 dias por semana a faculdade e, depois de formada, não tinha uma oportunidade. Depois de muito murmurar, coloquei uma meta para minha vida, nunca depender de favor político para nada. Consegui um emprego de auxiliar de administração, ganhando R\$ 576,40, conforme Figura 3.

Figura 3 - Contrato de trabalho

CONTRATO DE TRABALHO 09

Empregador: CONTERSA - Constr., Terrapl. e Saneamento Ltda.
CNPJ: 03.358.828/0001-04 / C.E.I.: 38.730.11831-74
End.: Av. Minas Gerais s/n Centro Cep: 77.685-000
Município: Dois Irmãos-TO

Cargo: AUX. ADMINISTRATIVA
Nº ficha:
Data admissão: 03 de maio de 2010
Remuneração especificada: R\$ 576,40
Quinhentos e Setenta e Seis Reais e Quarenta Centavos

Rodolfo H. Dias
CONTERSA - Construção, Terraplenagem e Saneamento Ltda.

1ª DATA DE SAÍDA: 31 DE JULHO DE 2010
2ª DATA DE SAÍDA: 31 DE JULHO DE 2010
3ª DATA DE SAÍDA: 31 DE JULHO DE 2010
4ª DATA DE SAÍDA: 31 DE JULHO DE 2010

COM. DISPENSA CD Nº
FGTS Nº DA CONTA

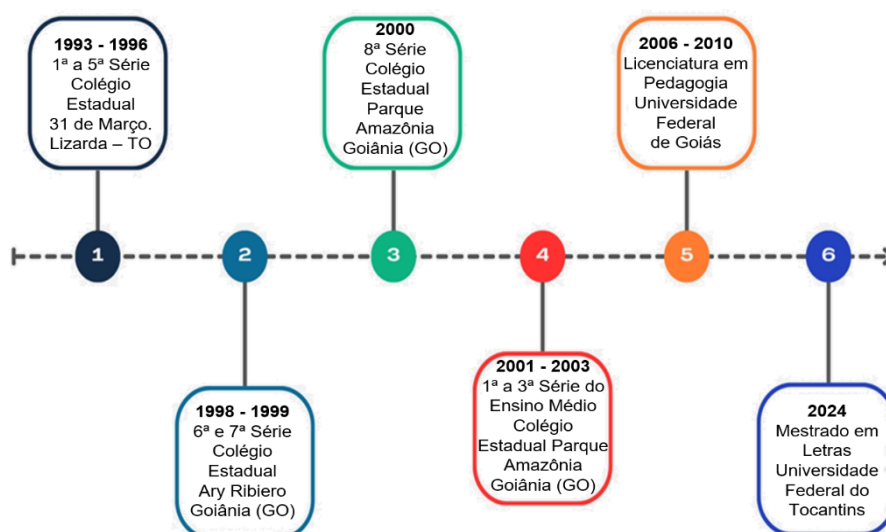
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Depois de estudar tanto, comecei ganhando esse salário, trabalhando o dia todo. Dias depois, abriu a inscrição para o concurso da educação municipal de Palmas, capital do Tocantins. No último dia, com dinheiro emprestado, fiz a inscrição. No dia da prova, não saí muito confiante. Nesse dia, falei que nunca mais faria um concurso novamente sem estudar. Sem nenhuma esperança de ter passado, não conferi nenhuma etapa, nem prova de título fiz. Quando ouvi a notícia de que havia saído o resultado, fui conferir para analisar como estava meus conhecimentos. Quando vi meu nome em 111º lugar, das 239 vagas para Professor PII, não acreditei, conferi diversas vezes e, realmente, estava ali, foi o início de um

novo ciclo. Diferente do salário anterior, hoje, sinto-me valorizada. Atualmente, tenho uma remuneração mensal bruta de R\$ 18.175,71.

Iniciou-se aí uma fase de muitas conquistas, que começou na insistência do meu pai de os filhos estudarem para ter uma vida melhor. Hoje, depois de muito tempo, consegui perdoar meu pai, por me tirar do calor dos abraços da minha mãe, para morar com minha avó. Agora consigo entender o seu objetivo e agradeço a sua atitude. Depois desse salário, conquistei minha casa própria, o meu carro. Tive a oportunidade de ajudar na reforma da casa dos meus pais, antes de o meu pai falecer. Apesar do seu jeito rude, ele sempre foi meu herói e tive a oportunidade de fazer por ele o que nunca pode fazer por mim.

Figura 4 - Trajetória educacional



Fonte: autoria própria.

PAIXÃO E SONHO: OLHANDO PARA O FUTURO

Chegou o ano de 2024 e com ele muitos sonhos a buscar. Depois do concurso, o sonho agora era o mestrado, fiz uma seleção no Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), mas não passei. Fiquei muito tempo sem tentar. Em 2024, iniciei o ano decidida a cursar o mestrado, se não passasse aqui, iria para Goiânia, iniciar o mestrado em uma universidade particular. Assim, na segunda tentativa, depois de longa pausa, estou cursando o Mestrado em Letras, algo que aos olhos de muitos seria impossível. Mais uma vez cursando em uma universidade federal. Agora sou a primeira da família a cursar o mestrado.

Continuo amando Matemática, mas uma vez para seleção do mestrado ela esteve presente, meu projeto intitulava-se: “Literatura e Matemática: método interdisciplinar, para incentivar aprendizagem significativa na educação infantil”. Pretendo com esse projeto, incentivar o desenvolvimento significativo da aprendizagem de conceitos matemáticos para crianças pequenas, utilizando a Literatura Infantil, propondo metodologias que incentivem

uma aprendizagem significativa e prazerosa, com os encantos dos textos literários e os conceitos matemáticos, presentes em toda a existência da humanidade. Percebo que a matemática tem uma grande importância no desenvolvimento integral da criança, mas, muitas vezes, é deixada de lado, por ser vista como uma área do conhecimento difícil. Não percebemos que trabalhamos matemática todos os dias, ao fazer a chamada, ao contar a quantidade de crianças, ao agrupar as crianças para realização de uma proposta. Esses conceitos estão nas histórias contadas na sala de aula. Para que esses conceitos sejam trabalhados desde a Educação Infantil de forma lúdica e prazerosa, em que a criança seja agente protagonista da aprendizagem, pretendo desenvolver a pesquisa com propostas que aliam Literatura Infantil e Matemática, objetivando romper com a tradição do trabalho pedagógico com letras e números junto às crianças.

Percebo então que as diversas dificuldades, a forma rude do meu pai ensinar, a prática tradicional dos professores na minha formação inicial, não me impediram de continuar e me fizeram o que sou hoje, como pessoa e como professora. Hoje, diferente da forma como fui ensinada, incentivo as crianças a serem protagonistas no processo de aprendizagem. Não sou dona do conhecimento, a aprendizagem vem de trocas sociais, de interações, de vivências. Desse modo, é necessário considerar a criança como ser permanente, crítico e reflexivo, capaz de fazer escolhas, preferências, resolver situações e participar ativamente do processo de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define a criança como:

[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamento e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social, não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural e espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, (Brasil, 2018, p. 38).

As minhas práticas de letramento, não foram as ideais, analisando hoje, mas foram as utilizadas para a época. Desse modo, espero contribuir como uma agente de letramento, garantindo que as crianças tenham voz e possibilidades. Segundo Cazden *et.al*, mesmo que a sociedade exija uma formação para o mercado de trabalho,

Nosso papel não é simplesmente ser tecnocratas. Nosso trabalho não é produzir trabalhadores dóceis e submissos. Os estudantes precisam desenvolver a capacidade de opinar, de negociar e de serem capazes de se envolver criticamente nas condições de suas vidas profissionais. (Cazden *et.al*, 2021, p. 24)

Penso que letramento, como explica Soares (2009), é uma condição, que ocorre nas intenções, nas partilhas de vivências, de cultura. O incentivo de meus pais para estudar, com o objetivo de ter uma vida melhor, e as práticas escolares tradicionais, onde o professor era o detentor absoluto do conhecimento, foram caminhos necessários para apropriação da

escrita, da alfabetização. Mesmo com tantas dificuldades, tive oportunidades que muitos até hoje não tiveram. Então na minha caminhada pretendo contribuir de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem.

Hoje, além de ser efetiva há quatorze anos, na rede municipal de ensino, recentemente, assumi a função de gestora escolar. Mais uma vez, tenho nas mãos uma responsabilidade muito grande com a aprendizagem das crianças. Trabalho seriamente para proporcionar um ambiente escolar desde a educação infantil, significativo, potencializador no processo de ensino e aprendizagem. Entendo a criança como um

ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social, não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (Brasil, 2018, p. 38).

Desse modo, como gestora, tenho buscado ações e projetos que vejam a criança como agente ativo no processo de aprendizagem. Desde a educação infantil, a criança necessita de oportunidades, possibilidades que sejam capazes de desenvolver de forma significativa e prazerosa seu desenvolvimento integral. Pretendo sempre incentivar a aprendizagem de forma significativa para a criança, que, diferente de mim, tenham voz e façam parte de todo o processo de ensino.

Entendo que o professor nesse processo tem um papel primordial, além de ser mediador, deve considerar o estudante como centro do processo de aprendizagem, considerando suas angústias, anseios, preferências e, acima de tudo, valorizar suas vivências, a fim de compreender como será construída essa relação professor e aluno, que deve ser próxima e constante.

Atualmente, dedico-me ao mestrado. Mesmo com pouco tempo, percebo que as dificuldades foram grandes, tive que fazer muitas escolhas e trilhar por muitas vezes sozinha. Todo esse percurso, as minhas vivências sociais, contribuíram para formação do meu caráter como pessoa, como educadora. Hoje, diferente da forma como aprendi a ler e escrever, incentivo as crianças da Educação Infantil a trilharem suas próprias histórias. Busco um processo de aprendizagem em que a criança seja protagonista. Ser educadora não quer dizer que sou dona do conhecimento, a aprendizagem vem de trocas sociais, de culturas, de vivências. Pretendo contribuir com a aprendizagem significativa das crianças, considerando as “suas diversidades: sua realidade sociocultural, sua idade, suas oportunidades de conhecimento” (Hoffmann, 2012, p. 26).

Segundo Cazden *et al* (2021), ocorre uma mudança constante na sociedade. Isso exige uma formação para o mercado e trabalho. Essa sempre foi a preocupação dos meus pais, em

formar os filhos para conseguir um trabalho. Estavam certos, mas não é apenas capacitar a criança para o mercado de trabalho, a aprendizagem vai além de instrução escolar,

[...] nosso papel não simplesmente ser tecnocratas. Nosso trabalho não é produzir trabalhadores dóceis e submissos. Os estudantes precisam desenvolver a capacidade de opinar, de negociar e de serem capazes de se envolver criticamente nas condições de suas vidas profissionais (Cazden *et al.*, 2021, p. 24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: LEGADO E REFLEXÕES

Foram muitos os desafios que enfrentei, tive que passar por muita coisa sozinha, mas consegui chegar muito longe, com dedicação e persistência. Iniciei meu letramento ouvindo as histórias contadas por meus pais, isso para mim não tem preço, foi o início do meu processo de aprendizagem. Com a leitura de textos sobre letramento, percebo que a atitude do meu pai em ensinar a norma sistematizada do ensino da Matemática, com decoreba da tabuada, nada mais era que o retrato das exigências sociais. Entendo que a sociedade exige essa norma e o educador deve preparar a criança para atuar ativamente no contexto social, mas acredito que, como coloca Cazden *et al.* (2021) o trabalho do educador “não é produzir trabalhadores dóceis e submissos” (Cazden *et al.*, 2021, p. 24), mas de incentivar que desde a educação infantil, as crianças sejam capazes de participar criticamente no processo de ensino aprendizagem.

Em síntese, pretendo incentivar uma aprendizagem significativa desde a Educação Infantil, lutando sempre para assegurar os direitos de aprendizagem da criança e incentivando seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 nov. 2024.

CAZDEN, C. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T. (org.) Tradução Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.

COELHO, S. O processo de letramento na Educação Infantil. **Pedagogia em Ação**, v. 2, n. 2, p. 79–85, nov. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/pedagogiacao/article/view/4848/5027>. Acesso em: 22 set. 2024.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação: 2012.

KLEIMAN, A. Projetos de letramento na educação infantil. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, n. 1, p. 5-14, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/898>. Acesso em: 22 set. 2024.

SILVA, W. R. Letramento ou literacia: ameaças da cientificidade. *In*: SILVA, W. R. (org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 111-162.

SILVA, W. R.; DELFINO, J. de S. Letramentos familiares na política de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 148-169, 2021.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COMPARTILHAMENTO VIII

REESCRITA E A MELHORIA NA ESCRITA

Lucas Luís Pereira da Silva Oliveira

Neste texto, narro as memórias do meu processo de letramento. Essas vivências estão conectadas aos estudos dos letramentos (Silva, 2021; Soares, 2001) estudados na disciplina de Letramento e Ensino, no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLEtras), curso de mestrado acadêmico da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional.

De maneira alternativa, relato nesta parte introdutória um fato marcante que ocorreu na graduação, ou seja, meu relato começa pelo meio de minha trajetória acadêmica. Sou Lucas Luís Pereira da Silva Oliveira, resido no município de Palmas e a minha formação na Licenciatura em Pedagogia ocorreu por acaso. No ano de 2017, havia concluído o Ensino Médio e, no mesmo ano, realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A nota no Enem não foi uma das melhores. Assim, pensei em fazer primeiro Licenciatura em Teatro, mas, por orientação do meu irmão mais velho, escolhi o Curso de Pedagogia. Ele me disse que seria mais fácil conseguir uma vaga de emprego, pois o mercado de trabalho tem mais oportunidades para pedagogos.

Dessa forma, ao escolher o curso mencionado, optei pelas cotas. A decisão de escolher a modalidade de cotas ocorreu devido ao medo de não conseguir a aprovação, ou seja, em vez de considerar que tinha direito a essa forma de concorrência. No entanto, o importante foi que ingressei no ensino superior, sendo o primeiro de cinco irmãos a registrar matrícula em uma universidade pública.

Eram 12 vagas para a modalidade de cota de que participei. O critério era ser autodeclarado preto, pardo ou indígena, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. Além disso, era necessário ter cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei n.º 12.711/2012). Fiquei classificado em 4º lugar, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 - Aprovação no SISU – 2018 na UFT


CAMPUS	CURSO	TURN	NOME INSCRITO	MODALIDADE DE CONCORRENCIA	NOTA	CLASSIFICAÇÃO
PALMAS	PEDAGOGIA	Noturno	LUCAS LUIS PEREIRA DA SILVA OLIVEIRA	Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).	577,56	4

Fonte: Arquivo digital da Universidade Federal do Tocantins.

Quando vi o resultado, fiquei muito feliz. Ao compartilhar com a minha mãe, ela me perguntou se era esse curso que eu queria, e ainda me disse que ser professor não é fácil e que não ganha muito bem, mas se era o meu desejo em ser, eu teria seu apoio. Já a reação do meu pai foi bem diferente, ele não ficou feliz, queria que eu fizesse direito, não sei o motivo da escolha dele por esse curso. Apesar disso, não desanimei, pois só de estar na universidade era um sonho alcançado.

Meu ingresso na universidade federal ocorreu no segundo semestre de 2018. Os primeiros períodos do curso me proporcionaram uma experiência única. O acesso às instalações da universidade, tais como biblioteca e o restaurante universitário, foi significativo em minha formação acadêmica. Soma-se a isso, o convívio com os colegas, que possibilitou conhecer realidades semelhantes à minha. Isto é, eles tiveram que superar desafios, como o transporte escolar e o cansaço para chegar à universidade.

Figura 2 - Histórico escolar



Universidade Federal do Tocantins

Data: 02/12/2024

Hora: 15:46

Histórico Escolar - Analítico - Com legendas

Aluno: 2018110789 - Lucas Luis Pereira da Silva Oliveira

RG: 986.376

Curso: 27N500L - Curso de Pedagogia (Licenciatura) - Noturno - Palmas

Versão: 2008/1

Modalidade: Presencial

Reconhecimento: Renovação de Reconhecimento: Portaria nº 113, de 27/03/2024 - DOU nº 61, de 28/03/2024, S.1, p. 45.

Forma de Ingresso: SISU/Lei12711/EP<=1,5 SM Pretos Pardos Indígenas

Período de Ingresso: 2018/1o. Semestre

Situação do Aluno: Formado

Código	Nome Disciplina/Atividade	CR.	C.H.	Média	Situação	Local
Período: 1o. Semestre de 2020						
CHU612	Avaliação da Educação Básica	4	60	9,00	APV	
CHU106	Fundamentos e Metodologia do Trabalho de Educação Infantil	4	60	9,00	APV	
LLA089	Literatura Infante - Juvenil	4	60	10,0	APV	
LLA224	Língua Brasileira de Sinais (Libras)	4	60	9,30	APV	
Período: 2o. Semestre de 2020						
CHU007	Arte e Educação	4	60	10,0	APV	
CHU617	Educação e Tecnologias	4	60	7,00	APV	
CHU042	Educação Especial	4	60	9,40	APV	
CHU618	Educação Não-Escolar	4	60	10,0	APV	
NCL142	Projeto de Estágio	4	60	9,00	APV	
Período: 1o. Semestre de 2021						
CHU033	Educação Ambiental	4	60	8,50	APV	
CHU615	Estágio da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)	8	120	9,50	APV	
CHU100	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Geografia	4	60	10,0	APV	
CHU101	Fundamentos e Metodologia do Ensino de História	4	60	9,00	APV	
CHU610	Planejamento e Gestão da Educação	4	60	9,00	APV	

Fonte: Portal do aluno UFT.

Em relação às disciplinas cursadas, nos primeiros períodos da Licenciatura em Pedagogia não tive dificuldades. Realizei os trabalhos escritos dos componentes curriculares e obtive nota superior à média, conforme ilustrado na Figura 2. Diante disso, destaco que produzi diferentes gêneros acadêmicos para ser aprovado nas disciplinas, no entanto não reescrevi os textos produzidos.

Contudo, ao escrever uma resenha do artigo “Gêneros mediadores de letramentos e educação científica” (Reis; Silva; Freitas, 2021, p.249-282,), no componente curricular de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem, ministrado pelo Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva, percebi que não sabia escrever. Em outras palavras, foi apenas no meio do curso que descobri que meus textos careciam de coerência e objetividade, além de possuírem problemas ortográficos e gramaticais. Em síntese, o que eu acreditava ser um texto era, na verdade, um conjunto de frases soltas, repleto de equívocos linguísticos. Na Figura 4, constam as observações do docente sobre o texto.

Figura 3 - Comentário do docente da disciplina no final da resenha

Lucas,

Seu texto tem muitos problemas de construção sintática. Observe atentamente tudo o que eu destaquei e reescreva a resenha. Recomendo que você analise as construções sintáticas dos bons escritores, quando estiver lendo textos bem escritos! Tente imitar a escrita dos bons textos.

Outro aspecto a considerar é a organização dos parágrafos. Fique atento ao conteúdo tematizado em cada um e à progressão do assunto tematizado ao longo dos parágrafos.

Aguardo a reescrita!

Fonte: arquivo pessoal.

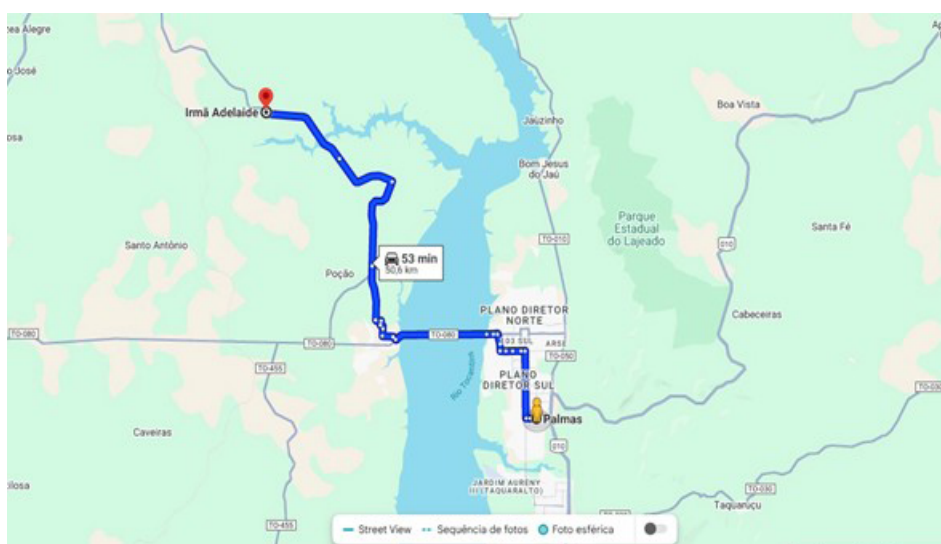
Inicialmente, tive dificuldade para compreender a intenção do docente em ter solicitado a reescrita. Ao ler a resenha, senti forte emoção e considerei desistir da disciplina, por não saber escrever. Esse episódio foi o mais marcante da minha graduação. Senti-me fracassado, pois, só após várias disciplinas cursadas, descobri que não havia desenvolvido uma escrita satisfatória, fiquei indignado com isso. Passei vários dias com uma pergunta na minha mente: de que lugar eu havia saído?

Antes de continuar com minhas memórias relatadas, ressalto que este texto está organizado em duas partes principais, além desta Introdução, das Considerações finais e das Referências. Na seção “Infância e Pré-Adolescência”, compartilho um pouco sobre o lugar onde cresci e meu primeiro contato com a escola. Em “Escrita com Problemas Linguísticos”, relato as dificuldades que enfrentei na escrita e como a falta de conexão entre alfabetização e letramento impactou minha trajetória.

INFÂNCIA E PRÉ-ADOLESCÊNCIA

Início esta seção abordando as memórias da infância e onde passei a minha adolescência. Nasci na capital tocantinense, mas fui morar no Assentamento Irmã Adelaide, que pertence à Miracema do Tocantins, localizado a 57 km de distância da capital Palmas. Ele foi criado em 22 de maio de 1998, pela Portaria do INCRA/SR – 26 nº 036, a partir da desapropriação da Fazenda Boa Nova. O nome Irmã Adelaide é uma homenagem a uma freira militante assassinada em 1985 no Pará devido à luta pela reforma agrária.

Figura 4 - Distância entre o assentamento Irmã Adelaide e Palmas -TO



Fonte: Google maps.

Sou filho de dona Raimunda, uma mulher nordestina e trabalhadora. Desde criança, trabalhou na lavoura no Maranhão e no Tocantins, realizou diversas atividades na nossa chácara, como o plantio de mandioca e milho. Além disso, trabalhou na escola Municipal de Educação do Campo Vale do Tocantins, no serviço de limpeza por muitos anos. Apesar de ter estudado só até a quarta série, sempre reconheceu a importância da educação, pois me incentivou a continuar estudando.

Diferente da minha mãe, meu pai considerava o trabalho mais relevante, a prova disso é que o nome da nossa chácara é Meu Futuro. Ele começou a trabalhar ainda criança na chácara do meu avô e fez com que os meus irmãos mais velhos seguissem o mesmo caminho. Dessa forma, ocorreram momentos em que eles levaram tarefas para a escola sem fazer. Contudo, minha mãe, considerando a importância da educação, falou para o meu pai deixar os filhos irem para casa mais cedo e assim ele fez.

Em decorrência de ser o caçula, na chácara, não trabalhei muito. No entanto, quando ia, tinha como estratégia beber toda a água da garrafa, na esperança de ir embora quanto antes, pois sem água para beber não seria possível trabalhar no calor. Havia dias que a estratégia

funcionava e em outros não. Porém, uma coisa havia decidido desde cedo, eu não queria seguir o mesmo caminho que o meu pai, já que o peso da enxada é maior do que o da caneta e na roça o serviço só tem hora para começar.

Em casa, a oralidade foi mais frequente do que a escrita. Meus quatro irmãos (sendo uma mulher), assim como eu, só tiveram contato com a escrita intencionalmente na escola do assentamento. Já a oralidade ocorria nas conversas do dia a dia a respeito dos acontecimentos da vida das pessoas do entorno. Além disso, nas interações que ocorriam nas brincadeiras de vôlei, de futebol e na igreja. Nesse sentido, o meu letramento foi marcado pela perspectiva não curricular, pois se compõe da interação entre a escola e a comunidade (Kleiman, 2009)⁵.

A escola Municipal de Educação do Campo Vale do Tocantins, localizada no assentamento, foi criada pela Lei nº 070/90, em 03 de maio de 1990, da Câmara Municipal de Miracema do Tocantins. A estrutura definitiva da escola foi criada em 1999, conta com cinco salas de aula, uma sala de professores e biblioteca, uma sala de direção e coordenação, uma sala de secretaria, uma cantina, e dois banheiros. Na Figura 5, é possível observar a estrutura da escola.

Figura 5 - Escola Municipal de Educação do Campo Vale do Tocantins



Fonte: Maia (2017).

Iniciei os estudos, na mencionada escola, aos 6 anos. A minha professora foi uma moradora do assentamento, que havia feito o curso Técnico em Magistério. Ela trabalhava diferentes atividades com o alfabeto, cobrindo as letras pontilhadas, escrevendo as sílabas ou recitando o alfabeto, que havia sido escrito no quadro. Não me recordo de brincadeiras ou cantigas, pois o foco estava na realização de atividades de memorização do alfabeto e famílias silábicas. Além disso, não tive o contato com textos e atividades vinculadas às práticas em que a leitura e a escrita são ferramentas para agir socialmente (Kleiman, 2009).

⁵ Para Kleiman, na perspectiva não curricular do letramento, “a escola poderia ser mais uma instituição que, junto com a família, a igreja, o comércio, entre outras, proporcionasse oportunidades para a criança ir conhecendo as diversas funções da língua escrita na sociedade, aproximando-a de textos e de práticas letradas que ampliem suas experiências por serem de fato enriquecedores e valiosos” (2009, p. 2).

Diante do exposto, Silva (2021) afirma que, historicamente, as cartilhas foram utilizadas na alfabetização infantil com base na memorização. O autor ressalta que a “Cartilha Caminho Suave”, produzida por Branca Alves, adota o método silábico, associando imagens a pequenos textos para facilitar o aprendizado. Não me recordo de ter usado livros desse tipo, mas, lembro-me de forma muito clara a impressão de várias atividades das famílias silábicas, as quais eram coladas no caderno para a memorização.

Além dessas atividades em sala de aula, a professora mandava atividades com o alfabeto para serem realizadas em casa. Na sala, ela verificava se tinham sido realizadas e colocava um visto. As atividades do 1º e 2º anos, eu realizava só, isto é, não era necessário pedir ajudar para os meus pais ou irmãos. Nessas duas séries, consegui a aprovação. No entanto, no 3º ano, fui reprovado, tendo em vista que não conseguia realizar os ditados, pois não fazia ideia se a palavra era escrita com ch ou x. Diante disto, a professora riscava a palavra errada e escrevia abaixo a forma correta para ser reescrita várias vezes. Já as atividades de casa, meu pai e minha mãe não eram capazes de me ajudar e os meus irmãos que poderiam me ajudar não o faziam.

Quando reprovei, fiquei muito triste, pois vi os colegas indo para a série seguinte. Contudo, hoje compreendo que a reprovação foi correta, considerando que não desenvolvi as habilidades necessárias para a etapa escolar, apesar de não ter tido todas as condições para ter um aprendizado significativo. Minha mãe preocupada com o meu aprendizado pagou aulas de reforço. Essas aulas certamente contribuíram para o meu aprendizado e aprovação escolar.

Em relação ao 4º e 5º anos, o que me lembro é da minha competitividade com os outros para ver quem era o estudante com as melhores notas e o destaque da turma. No 6º ano, recordo que a correção de uma redação, na verdade, um emaranhado de frases cheio de vírgulas, foi muito marcante. Lembro-me de que a professora as circulou e disse que aquilo não fazia sentido. Naquela época, me ensinaram ou entendi que a vírgula deveria ser usada para indicar uma pausa na respiração. Hoje, entretanto, compreendo que ela não tem essa função.

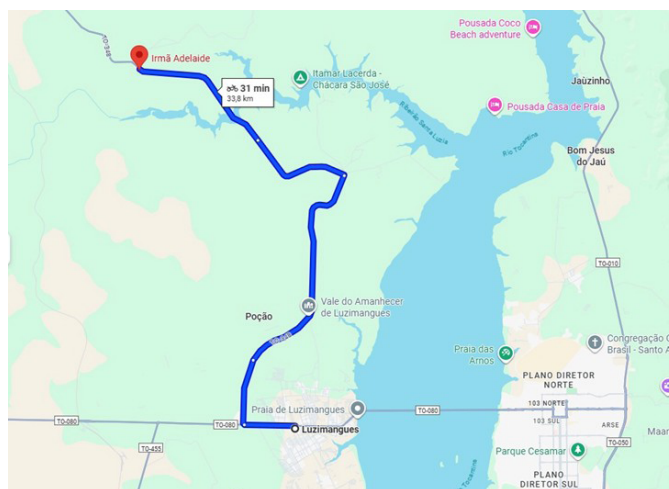
A metodologia das aulas de Língua Portuguesa, no 6º ano, tinha como foco o ensino tradicional da língua materna. Essa concepção defende que o indivíduo só consegue aprender a ler e escrever adequadamente após ter aprendido as definições e conceitos e nomenclatura da gramática normativa (Bagno, 2009). Nesse sentido, lembro-me de que as aulas tinham como foco os estudos das classes gramaticais, com ênfase na conjugação do verbo em diferentes tempos verbais.

Hoje percebo que o modelo autônomo de letramento (Street, 2014) predominou nas práticas pedagógicas de minhas professoras, o enfoque recaía sobre a aquisição de habilidades, não levando em conta minha realidade, e tratava a todos de forma homogênea, sem considerar o contexto social. Minha história, minhas vivências e minhas experiências eram simplesmente ignoradas. Era assim que me sentia ao aprender uma gramática que não

fazia sentido para mim, algo distante da minha vida fora da sala de aula, mas que, ainda assim, precisava ser memorizado para que eu pudesse passar de ano.

Nesse sentido, afirmo que o ensino tradicional com foco na memorização dos conceitos da gramática não contribuiu com o meu aprendizado. Diante disso, Bagno (2009, p. 165), argumenta que “... saber os nomes e as definições de alguma coisa não acarreta obrigatoriamente um uso eficiente dessa mesma coisa”. Dessa forma, aprendi o que era verbo, aposto e vocativo, no entanto, no momento de escrever ou de identificar esses elementos no texto eu não sabia de nada. Portanto, esse ensino da gramática não contribuiu com a minha escrita.

Figura 6 - Distância do Assentamento para Luzimangues



Fonte: Google maps.

Finalizei os estudos no Irmã Adelaide no 7º ano. A mudança para Luzimangues, Figura 6, distrito de Porto Nacional, ocorreu pela busca de emprego de minha mãe e o desejo em oferecer uma educação melhor para os filhos.

Em Luzimangues, na Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Beira Rio, cursei o 8º e 9º anos. Em relação a esse período, não tive dificuldades na escola. A Figura 7 apresenta os bons resultados obtidos nos componentes curriculares. Fui aluno destaque nos bimestres e, como presente, eu e outros estudantes almoçamos no shopping Capim Dourado, localizado em Palmas. Essa foi a primeira vez que almocei na praça de alimentação do referido centro de compras, pois meus pais não tinham condições financeiras de me levar naquele lugar.

Figura 7 - Boletim escolar do 8º ano

Área de Conhecimento	1º BIM		2º BIM		3º BIM		4º BIM		Média Final
	NOTA	FALTAS	NOTA	FALTAS	NOTA	FALTAS	NOTA	FALTAS	
LÍNGUA PORTUGUESA	9	2	10		9		8.5	1	9.1
ARTE	8.7		10		10		10		9.6
EDUCAÇÃO FÍSICA	10		10		10	1	10		10.0
MATEMÁTICA	8		9.5		8.5		9.5	3	8.8
CIÊNCIAS	9		10		10		10	1	9.7
HISTÓRIA	9.2		10		10		10		9.8
GEOGRAFIA	8.7		10		10		10	1	9.6
ENSINO RELIGIOSO	10		10		10		10		10.0
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA-INGLÊS	7.2		10		8.5		8.5		8.5
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA-ESPANHOL	9.5		10		8		9.5	1	9.2
INFORMÁTICA	8.6		9		10		9.5		9.2
EDUCAÇÃO MUSICAL	7.6		10		10		10		9.4
PRODUÇÃO RURAL FAMILIAR	8	1	10		10		10		9.5
SISTEMA DE CULTIVO	8	1	10		10	1	10		9.5
ESPORTE E LAZER	9		10	1	9	1	10	1	9.5
JOGOS DE TABULEIRO - XADREZ	8.5		8.5		10		9.5		9.1

Fonte: Secretaria da Educação do Tocantins – Boletim do aluno.

A razão de ter cursado somente o 8º e 9º anos na Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Beira Rio foi devido ao conselho de um professor. Ele me disse que eu deveria ir para outra escola, ou seja, que eu poderia ter um aprendizado melhor. Seguindo esse conselho, falei para os meus pais que eu queria estudar na capital tocantinense.

Diante disso, apesar de ter obtido bons resultados, não desenvolvi competências significativas para a escrita. Em relação a esse período, não me recordo de ter produzido nenhum gênero textual na escola, nem mesmo redação, sendo este um gênero frequente na escola. Nesse sentido, a falta de prática de escrita no contexto familiar, bem como na escola, contribuiu para a escrita caótica. Na verdade, não tinha consciência que existe diferença entre a escrita e a fala.

No entanto, realizei em 2014 o Enem. A nota obtida reforça o que foi mencionado no parágrafo anterior⁶. O resultado da redação reflete a falta de habilidades na escrita. Além disto, os resultados nas outras áreas do conhecimento não foram satisfatórios.

Figura 8 – Resultado do Enem 2014

Área de Conhecimento	Nota	Situação
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	507,2	
Matemática e suas Tecnologias	439,1	
Ciências Humanas e suas Tecnologias	533,2	
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	527,2	
Redação	360	-

Fonte: Enem – edições anteriores.

⁶ No portal do participante, só foi disponibilizado o boletim com as notas, ou seja, não apresenta as competências com a avaliação.

A redação do Enem foi produzida durante meu 9º ano. A redação teve a menor nota entre as áreas do conhecimento, indicando sérios problemas linguísticos. O uso incorreto da vírgula separando o sujeito do verbo e erros ortográficos comprometeram a qualidade do texto. A falta de repertório cultural sobre o tema “Publicidade Infantil no Brasil” também dificultou a escrita da redação. Esses fatores evidenciam as limitações no domínio da norma culta e a construção de argumentos consistentes.

Diante do exposto, finalizo esta seção afirmando que a minha infância foi ótima, com as brincadeiras no assentamento. A pré-adolescência também foi proveitosa em Luzimangues.

ESCRITA COM PROBLEMAS LINGUÍSTICOS

Para ingressar no Colégio da Polícia Militar, foi necessário submeter-me a um processo seletivo, que incluía um exame intelectual de caráter eliminatório e classificatório. Esse exame consistia em uma prova objetiva com 40 questões, distribuídas igualmente entre Língua Portuguesa e Matemática.

Participei do processo seletivo para o Ensino Médio Técnico em Redes de Computadores (Informática), que oferecia 179 vagas. Além dessa modalidade, havia o curso técnico em Instrumento Musical, com 32 oportunidades, e o Ensino Médio regular, com 59 vagas disponíveis. Embora minha colocação não tenha sido das melhores, eu estava satisfeito, pois teria a oportunidade de estudar na capital. Hoje, percebo que enfrentei e superei diversos desafios para permanecer na escola, como o fardamento caro, a distância e o cansaço.

Entretanto, o maior desafio que enfrentei foi a adaptação. Enquanto na escola Beira Rio eu me destacava como aluno, no Colégio Militar, senti-me um fracasso.

Figura 9 – Aprovação no Colégio Militar⁷



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DO TOCANTINS
COLÉGIO DA POLÍCIA MILITAR DO TOCANTINS – CPMT
PROCESSO SELETIVO - 2014

EDITAL Nº 008/2014

DIVULGA O RESULTADO FINAL DO PROCESSO SELETIVO 2015, PARA INGRESSO DOS NOVOS ALUNOS NOS COLÉGIOS DA POLÍCIA MILITAR DE TOCANTINS, ENSINO MÉDIO E FUNDAMENTAL, PARA O ANO LETIVO DE 2015.

A Presidente da Comissão de Solução, Major QOA Iramara Galvão Sales, nomeada pela Portaria 370/2014-GCG de 22 de julho de 2014, publicada no Diário Oficial do Estado do Tocantins nº 4.179, de 28 de julho de 2014, considerando a necessidade de preenchimento das vagas existentes no corpo discente do Colégio da Polícia Militar de Tocantins, Ensino Médio e Fundamental, para o ano letivo de 2015, onde a procura pelas vagas é muito superior às disponíveis.

**RESULTADO FINAL 1ª SÉRIE
TÉCNICO EM REDES DE COMPUTADORES**

CLASSIFICAÇÃO	NOME	NOTA
153	LUCAS LUIS PEREIRA DA SILVA OLIVEIRA	CLASSIFICADO

Fonte: Secretaria de Educação do Tocantins – Seduc (adaptado).

⁷ Destaco que, para uma melhor visualização, foi realizada uma adaptação do documento, pois o original tem mais informações.

No entanto, todo o esforço valeu a pena, pois, no segundo ano, eu já estava adaptado à rotina do Colégio Militar. Para me ajudar nas disciplinas de informática, minha mãe comprou um notebook, que se tornou uma ferramenta essencial nos meus estudos. Além disso, o peso das atividades e o cansaço já não me afetavam tanto. Aos poucos, percebi que não apenas me acostumei com o ambiente, mas também já não sentia vontade de sair do colégio, mesmo sabendo que a escola não incentivava o questionamento ou o pensamento crítico.

Dessa maneira, passei a frequentar a biblioteca, o que teve um impacto significativo no meu desenvolvimento pessoal e no aprimoramento do meu pensamento crítico. Lá, tive acesso a grandes obras da literatura brasileira, como “Dom Casmurro” e “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, e “Iracema”, a virgem dos lábios de mel, de José de Alencar. No entanto, a obra que me marcou foi “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, que se tornou a minha favorita.

Essa última obra dispensa comentários, mas há algo que me marcou profundamente e que preciso destacar. O que mais me encantou no livro foi a saga da família em busca de um futuro melhor. Isso não aconteceu por acaso, pois enxerguei a minha própria família em cada página. Lembrei das dificuldades do meu pai para encontrar água para o gado na chácara Meu Futuro, mesmo depois de cavar mais de dez poços sem sucesso.

A leitura me revelou a conexão entre o imaginário e o real, ampliando minha compreensão sobre meu lugar na sociedade e abrindo portas para novos mundos. Magda Soares afirma que o letramento permite ao leitor “viajar para países desconhecidos, sem deixar a sua cama, e rir e chorar com personagens, heróis e grandes amigos” (2001, p. 43). Em outras palavras, o letramento foi a chave que me deu acesso a um universo antes inacessível, onde cada obra literária se tornou uma nova descoberta. Sem a capacidade de ler, esse conhecimento permaneceria distante, como um tesouro inalcançável.

No Ensino Médio, eu amava ler, no entanto, o mesmo não ocorria com a escrita. Considerando que a escrita exige um esforço a mais, por ser necessário ser compreendido. Além disso, quando se escreve, é necessário pensar o gênero textual, a finalidade, a mensagem e para quem o texto é direcionado. Não tinha esse conhecimento acerca da escrita. No entanto, eu sabia que escrever era mais difícil, mas não sabia o motivo dessa dificuldade.

Diante disso, posso afirmar que meu letramento ocorreu de forma parcial. Segundo Soares (2001, p. 47), o “letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que envolvem a escrita”. Com base nessa definição, percebo que ainda não havia desenvolvido plenamente as competências e habilidades necessárias para uma escrita eficiente, o que tornava esse processo desafiador.

teria que pagar outra passagem. Não havia integração, sistema implementado posteriormente que permite utilizar até três ônibus diferentes no prazo de duas horas com uma única tarifa, válido só entre os ônibus de Palmas.

Em outras palavras, não possuía a capacidade de utilizar a escrita de maneira adequada e funcional em diferentes contextos sociais.

Sempre senti que havia uma distância entre o que aprendia na escola e a realidade ao meu redor. Parecia que alfabetização e letramento caminhavam separados, como se o conhecimento ficasse preso dentro da sala de aula. Eu sabia que algo estava faltando, mas não conseguia definir exatamente o quê, apenas sentia que aprender deveria fazer mais sentido. Sempre que surgia um novo conteúdo, a mesma pergunta vinha à minha mente: “Onde usarei isso?” Quase sempre a resposta era desanimadora, parecia que aquele conhecimento só fazia sentido ali, sem nenhuma aplicação real no meu dia a dia.

Em outras palavras, a falta de conexão entre alfabetização e letramento, ou o excesso de escolarização, dificultou o domínio das competências de escrita. Um exemplo disso pode ser observado na Figura 11, que apresenta os resultados obtidos nas redações do Enem. Esses resultados refletem um ensino tradicional da Língua Portuguesa, aliado à falta de consciência sobre as estruturas linguísticas. Ou seja, eu apenas jogava as palavras no papel, sem me preocupar em ser compreendido. Além disso, escrevi poucas redações no Ensino Médio e nunca as reescrevi.

Figura 11 – Resultado da redação do Enem

Competência – 200 pontos cada competência.	Resultado 2016	Resultado 2017
Competência 1: demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	140	120
Competência 2: compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.	120	200
Competência 3: selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	120	120
Competência 4: demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	120	120
Competência 5: elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.	80	120
Resultado	580	680

Fonte: Enem edições anteriores - 2016-2017 (adaptado).

É possível observar que houve uma melhora na nota da redação de um ano para o outro, apesar de não ter sido muito significativa. Essa melhora se justifica pois na 3ª série do Ensino Médio tive pela primeira vez a disciplina de Redação. A professora apresentou a estrutura da redação, o que contribuiu para que eu tivesse um vislumbre do que era pedido. No entanto, não tinha consciência de que era necessário reescrever ou pensar na coerência e na coesão.

Diante disso, conclui o ensino médio pensando que sabia escrever. Apesar de não ter obtido bons resultados nas redações do Enem, nunca imaginei que a minha escrita era caótica. Em outras palavras, comecei a Licenciatura em Pedagogia pensando que sabia escrever. Esse pensamento se justifica porque nenhum texto escrito retornou. Ou seja, os professores apenas lançavam as notas no final do semestre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mencionei na introdução desse texto, que levei um susto ao descobrir que não sabia escrever de forma coesa e coerente. No entanto, hoje reconheço que foi o fato mais relevante de todos os ensinamentos vivenciados na Licenciatura em Pedagogia. Esse mérito precisa ser compartilhado com o professor Dr. Wagner Rodrigues Silva, por ser comprometido com o ofício de ensinar. Em outras palavras, com o professor não tem faz de conta, pois o estudante precisa estudar de verdade para obter aprovação no componente curricular.

A experiência da reescrita contribuiu significativamente para a minha formação acadêmica. Por meio dela, compreendi que o texto deve ser revisado, reescrito e que a escrita segue convenções específicas (Bazarim, 2018). Por exemplo, a separação do sujeito e do verbo por vírgula é um erro que não pode ocorrer; esse era um dos muitos equívocos que eu cometia ao escrever. Diante disso, passei a refletir mais sobre a sintaxe ao produzir diferentes gêneros textuais.

Ao escrever de forma reflexiva, atentando-me às construções linguísticas, consegui aprimorar significativamente a minha escrita. Certamente, evolui muito, e os resultados obtidos comprovam esse progresso. No concurso do Estado do Tocantins para o cargo de Professor Coordenador Pedagógico, conquistei 27 dos 30 pontos possíveis na redação. No concurso da Prefeitura de Palmas, obtive um desempenho ainda melhor para o cargo de Professor do Ensino Fundamental. Quando vi o resultado, custei a acreditar; conferi várias vezes e, com grande alegria, compartilhei a conquista com o professor que tanto contribuiu para essa jornada.

Figura 12 – Resultado da prova discursiva do concurso para professor de Palmas

Cargo QES16 - Professor do Ensino Fundamental II (Professor de Educação infantil e Séries Iniciais) - 40h / Palmas	
Modalidade de concorrência Pessoas Negras	
Desempenho do candidato - Prova Discursiva	
Critério	Nota Calculada
Critério 1	100
Critério 2	80
Critério 3	100
Nota Final (NF)	94,00

Fonte: Arquivo Secretaria Municipal de Educação de Palmas.

A reescrita contribuiu muito com a melhoria na minha escrita. Diante disto, a escolha do título desse texto reflete o meu percurso acadêmico. Ou seja, a minha trajetória de aperfeiçoamento da escrita por meio da reescrita. Nesse sentido, não poderia pensar em outro título que pudesse expressar melhor o meu crescimento acadêmico e pessoal. Desta forma, defendo o argumento de que para escrever bem é necessário reescrever o texto.

Sendo assim, utilizei a reescrita na minha curta carreira de professor contratado em Paraíso do Tocantins⁹. Ou seja, coloquei os estudantes para rescrever os textos produzidos, com o objetivo de melhorarem a escrita. Essa experiência foi significativa para eles e para mim, pois coloquei em prática os conhecimentos desenvolvidos na universidade.

Além disso, compreendo que não sou melhor do que meus pais ou irmãos, por ter ido para a universidade. Ou seja, temos saberes diferentes. E estou certo de que minha conquista também pertence a eles, considerando que me proporcionaram o que não tiveram oportunidade: ocupar os espaços da universidade.

Encerro este texto, abordando que a escrita é um processo de constante aprendizado. Em outras palavras, há muito o que aprender a respeito da Língua Portuguesa. No entanto, sei que avancei bastante, pois tenho consciência sobre a necessidade de aprender. Além disto, destaco que a reescrita é um caminho para o desenvolvimento da escrita consciente, ou seja, de pensar e refletir a respeito das estruturas do texto. A curta carreira foi devido a convocação para tomar posse no concurso do estado para o cargo de professor – coordenador.

Ainda me lembro desse dia, estava em Palmas na casa da minha mãe, estava no banheiro quando vi meu nome no diário oficial. Naquele momento, saí do banheiro, me ajoelhei no chão e gritei. Minha mãe pensou que eu estava doido, mas a verdade era que eu estava muito feliz. A conquista não foi só minha, mas da minha família. O menino humilde foi o pioneiro na família a chegar à universidade pública e o primeiro a ser concursado.

Reforço, não sou melhor do que meus pais ou irmãos que não tiveram a oportunidade de acessar espaços legitimados; apenas temos saberes diferentes segundo (Santos, 2007). Na verdade, sou o resultado do esforço dos meus pais, pois foi graças à dedicação deles que consegui ingressar em uma universidade pública e conquistar os resultados alcançados.

Diante disso, finalizo este texto memorialístico afirmando que sou grato a minha família. Além disso, destaco que a reescrita teve papel fundamental na minha formação. Em outras palavras, defendo o argumento de que só é possível aperfeiçoar a escrita por meio da reescrita consciente.

9 Primeiro, realizei o concurso do Estado, mas fiquei apenas em cadastro de reserva. No concurso para professor em Paraíso, fui aprovado dentro do número de vagas. Inicialmente, comecei a trabalhar como contratado no 5º ano. Após quatro meses atuando como professor, tomei posse no cargo. Depois, deixei a sala de aula e assumi a função de professor no laboratório de informática, onde permaneci por um mês. Após entrar em férias, em julho, fui convocado para tomar posse na Rede Pública Estadual.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. Os objetivos do ensino de língua na escola: uma mudança de foco. In: COELHO, L. M. (org.) **Língua materna nas séries iniciais do Ensino Fundamental**: de concepções e suas práticas. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 157-171.
- BAZARIM, M. A reescrita, a refacção e a retextualização no contexto escolar e na formação do professor de Língua Portuguesa (LP). In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 5., 2018. *Anais [...]*. p. 1-12.
- KLEIMAN, A. B. Projetos de letramento na educação infantil: Literacy projects early education / Proyectos de alfabetización/letramento en la educación infantil. **Caminhos em Linguística Aplicada**, n. 1, 2009.
- MAIA, I. de P. **O processo de (des)continuidade socioterritorial no projeto de assentamento Irmã Adelaide**, Miracema do Tocantins – TO. 2018. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2018.
- REIS, A. P. dos; SILVA, W. R.; FREITAS, M. de O. *Gêneros mediadores de letramentos e educação científica*. **Confluência**, n. 61, p. 249-282, 2021. <https://doi.org/10.18364/rc.2021n61.396>. Acesso em: 16 ago. 2025.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 16 ago. 2025.
- SILVA, W. R. Letramento ou literacia? Ameaças da cientificidade. In: SILVA, W. R. (org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 111-162.
- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.



COMPARTILHAMENTO IX

SILENCIAMENTO DE VOZES NO LETRAMENTO ESCOLARIZADO

Luzirene Gonçalves dos Santos

No segundo semestre letivo de 2024, eu ingressei no Mestrado em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. Como mestranda caloura, imaginava que a atividade final do componente curricular “Letramento e Ensino” fosse a produção de um artigo científico. Afinal, esse tipo de trabalho é o que normalmente se exige nesse nível de ensino. Por isso, não esperava nada diferente de um formato acadêmico convencional.

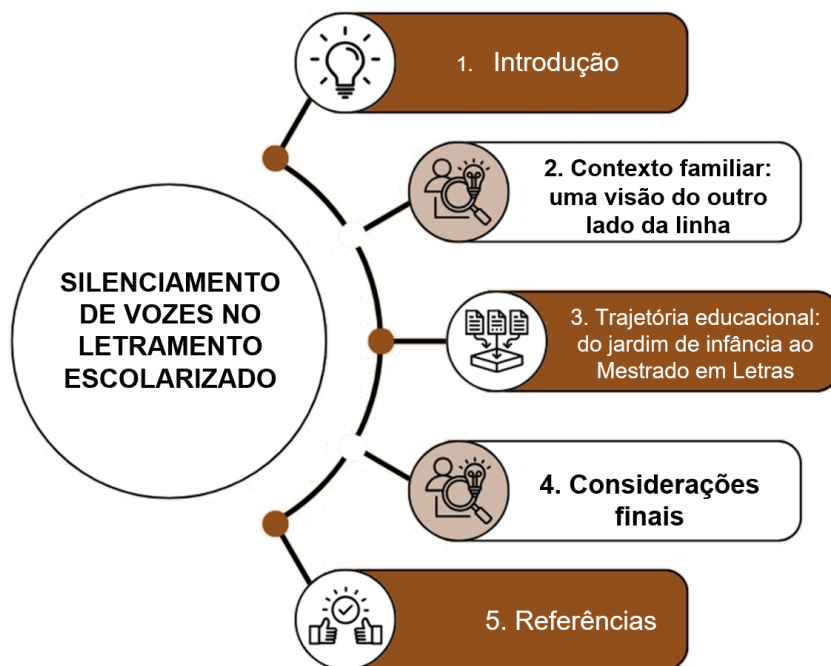
No entanto, para minha surpresa, a proposta tomou um rumo bem distinto, levando-me a construir este relato autobiográfico que entrelaça minha história de letramento às teorias abordadas nas aulas. Essa mudança de foco me proporcionou uma excelente oportunidade para revisitar minha jornada educacional com um olhar mais reflexivo.

À primeira vista, a proposta parecia simples, já que exigia uma escrita subjetiva. Era uma chance única para refletir sobre minha trajetória na educação básica, enquanto observava as mudanças ocorridas e as que ainda se esperam no ensino de língua portuguesa. Ademais, o suporte teórico que recebi nas aulas do mestrado me proporcionou uma visão mais consciente de como o silenciamento de vozes, incluindo a minha, se deu no meu processo de letramento escolarizado.

No entanto, após a leitura oralizada da versão inicial do meu relato de experiência, para que a turma contribuísse com sugestões a fim de aprimorar esta produção, notei que teria um caminho árduo pela frente. Percebi o quanto minha escrita estava marcada por um estilo excessivamente acadêmico, já que foi um modelo que predominou durante a minha graduação em Letras. Adotar um novo estilo de escrita era como sair da minha “zona de conforto”, o que reforçou a importância de explorar diferentes gêneros textuais nas instituições de ensino. A sensação foi similar à de começar a dirigir um carro manual depois de já estar acostumada com o automático.

Na figura 1, eu apresento a maneira como organizei a estrutura da minha narrativa, refletindo não apenas a educação à qual tive acesso, mas também as práticas pedagógicas dos meus professores, pois eles reproduziram o mesmo ensino que receberam durante a formação educacional.

Figura 1 - Estrutura do relato autobiográfico



Fonte: elaborado pela autora.

Nessa “escrevivência”¹, que considero uma escrita terapêutica, uma vez que revisito cenas arquivadas no imaginário, pois “a memória guardará o que valer a pena. A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo” (Galeano, 2011, p. 7).

Eu pude perceber que as lembranças marcantes não se perderam com o tempo, mas aquelas com pouco impacto emocional já não me lembro com muitos detalhes. Reescrever minha história de letramento foi muito mais do que uma atividade acadêmica; foi um processo de resgatar e refletir acerca das experiências que me moldaram, tanto como pessoa quanto como profissional.

Compartilho minha trajetória, destacando as dificuldades que enfrentei para continuar meus estudos, superando as barreiras sociais e pessoais que surgiram ao longo do caminho. A partir de um recorte da minha trajetória educacional, desde o jardim de infância até o primeiro semestre do Mestrado em Letras, reflito sobre os contextos que influenciaram meu aprendizado, entre momentos de acolhimento e exclusão.

¹ A “escrevivência” é um neologismo desenvolvido pela escritora brasileira Conceição Evaristo, que se refere a uma escrita singular acerca da vivência de povos historicamente marginalizados, especialmente mulheres negras.

Esse exercício me fez refletir sobre a crítica que Boaventura de Sousa Santos (2007) faz em relação às divisões físicas e imaginárias presentes na sociedade, que acabam favorecendo a desigualdade social. Ele aponta como, muitas vezes, só é reconhecido o saber construído nas instituições de ensino, o que me leva a pensar sobre a postura dos professores em sala de aula. Isso me fez perceber a importância de evitar o silenciamento da voz do estudante, uma vez que o docente não é detentor do saber. Acredito que o ensino deve partir do conhecimento e das vivências dos estudantes, reconhecendo suas experiências como parte crucial no processo de aprendizagem.

No mestrado, pude aprofundar minha compreensão sobre o conceito de letramento, o que ampliou minha visão acerca do tema. Percebi que o letramento não se restringe ao uso da língua no ambiente escolar, mas se manifesta em diversas esferas da vida cotidiana. Os diferentes tipos de conhecimento coexistem, mesmo quando não são considerados científicos, dado que todos fazem parte das nossas práticas sociais.

Essas práticas não se limitam à leitura e à escrita, abrangendo também a oralidade, as imagens, a pintura corporal e diversas formas de expressão artística. Nesse sentido, caracterizam-se como multiletramentos, já que “[...] concentram-se em modos de representação muito mais amplos do que apenas a língua” (Cazden *et al.*, 2021, p. 18).

Dessa forma, o letramento não se resume à decodificação da leitura e da escrita, mas envolve a capacidade de utilizá-las de maneira funcional e significativa nas interações sociais. Como afirma Magda Soares (2004, p. 21), “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. Nesse contexto, é essencial reconhecer que uma pessoa analfabeta pode, ainda assim, ser considerada letrada, pois “[...] faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2004, p. 24).

Isso me faz pensar que, embora uma pessoa analfabeta consiga se envolver com práticas de leitura e escrita em outros contextos, viver em uma sociedade grafocêntrica ainda representa um grande desafio. Ela dependerá de alguém alfabetizado para acessar informações e lidar com as questões cotidianas que exigem a leitura e a escrita.

CONTEXTO FAMILIAR: UMA VISÃO DO OUTRO LADO DA LINHA

Eu, Luzirene Gonçalves dos Santos, sou a oitava filha de onze irmãos, nasci em Porto Nacional, Tocantins, na casa dos meus pais, em uma cama, cuja base foi improvisada com tijolos. Foi um parto domiciliar realizado por uma parteira. Em razão da precariedade da região, ainda era muito comum a realização de partos em residências. As parteiras que realizaram a maioria dos partos da minha mãe não possuíam uma formação específica para desempenhar esse ofício. Elas aprenderam na prática fundamentada nos conhecimentos repassados oralmente por familiares.

Atualmente, eu e quase toda a minha família - pai, mãe, duas irmãs e cinco irmãos - moramos nessa cidade. A princípio, meu nome seria Luzia, conforme proposto pela minha mãe, mas posteriormente meu pai a convenceu a trocar por Luzirene - gostei mais dessa opção. Com frequência, confundem o meu nome com outros semelhantes, alguns nem tanto. Dentre essas variações, a que mais me impressionou foi quando alguém se dirigiu a mim com o nome da barata da crônica: “A Metamorfose”, de Luís Fernando Veríssimo². Para quem não leu essa crônica e está curioso para saber o nome da barata, fica a dica de leitura.

Dos onze filhos, seis meninos e cinco meninas. Todos de parto normal, mas atualmente são cinco filhos e quatro filhas. Minha irmã, Lucimar Gonçalves, que nasceu antes de mim, morreu no hospital com aproximadamente dois meses de idade por complicações decorrentes de uma pneumonia. Meu irmão mais velho morreu em um acidente quando retornava do trabalho para casa em uma moto, deixando um filho de aproximadamente três anos.

Esse acontecimento nos marcou de forma dolorosa, não apenas pela tragédia em si, mas pela imensa falta que meu irmão, tão querido por nossa família, deixou em nossas vidas. Quando meu pai nos deu a notícia, eu, com 13 anos, ainda tinha esperança de que ele estivesse vivo. Eu o admirava muito porque ele cuidava dos pais e incentivava os irmãos a estudarem, acreditando que a educação seria a chave para uma vida melhor e para a independência financeira. Ele havia interrompido os estudos para trabalhar, mas pretendia retomar as aulas no regime supletivo para concluir o ensino fundamental e, posteriormente, o médio. No entanto, faleceu antes disso.

Como a minha família era muito numerosa, a renda do meu pai, proveniente de trabalhos como pedreiro, e da minha mãe, como doméstica, era insuficiente para garantir os recursos básicos para a nossa sobrevivência. Meus irmãos começaram a trabalhar muito cedo, bem no início da adolescência. Enquanto muitos jovens se dedicavam apenas aos estudos, eles saíam para trabalhar vendendo geladinho, picolé e engraxando sapatos para complementar a renda familiar.

Meu pai cursou apenas até a 4ª série do Ensino Fundamental. Ele aprendeu a profissão de pedreiro ao observar os profissionais da área enquanto atuava como ajudante. Para conseguir seu primeiro emprego formal, foi submetido a um teste prático, que consistia na construção de um baldrame com um desnível de vinte centímetros.

Embora o dia estivesse nublado e fresco, ele suava bastante, porque estava nervoso, receando errar as medidas. Como tinha dificuldade em manusear os instrumentos de medição, realizou os cálculos mentalmente. Embora tenha cometido uma diferença de

2 A Crônica: “A Metamorfose”, de Luís Fernando Veríssimo está disponível em: <https://www.universodosleitores.com/2017/03/cronica-metamorfose-de-luis-fernando.html>. Acesso em: 22 nov. 2024. Como sugestão de leitura, também fica a dica da obra “A Metamorfose”, de Franz Kafka disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua00106a.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2024.

dez centímetros, o mestre de obras, ao perceber que ele possuía habilidade, mas que o nervosismo fora responsável pelo erro, decidiu contratá-lo.

Apesar de gostar muito de trabalhar como pedreiro, atualmente, por questões de saúde, ele não exerce esse ofício. O meu irmão mais novo, Reinaldo Gonçalves, aprendeu com o meu pai, quando trabalhava com ele nas obras, a realizar diversas atividades na área da construção civil. Na Figura 2, a seguir, meu pai está auxiliando – de acordo com o que ele ainda consegue executar – o meu irmão Reinaldo, na construção da casa da minha irmã Eliane Gonçalves em Palmas, capital tocantinense.

Meu pai também tem uma certa habilidade na área da marcenaria. Então, ele mesmo fabricava algumas ferramentas de trabalhos, móveis e utensílios domésticos de madeira, tais como escada, cavalete, caixote para ferramentas, prateleiras, concha, balança manual de madeira, entre outros. Isso tudo ele aprendeu sem realizar nenhum curso, contou apenas com a sua intuição e observação do trabalho de alguns profissionais.

Figura 2 - Meu pai em uma construção residencial



Fonte: arquivo pessoal.

Já a minha mãe, com formação escolar limitada à 2ª Série do Ensino Fundamental, desenvolveu habilidades manuais excepcionais, especialmente na costura, conforme ilustrado na Figura 3. Além disso, ela sabe fazer muitos remédios caseiros para o tratamento de doenças respiratórias, gastrointestinais, entre outras. Para isso, utiliza plantas medicinais como arnica, babosa, hortelã, mastruz e outras que ela cultiva no quintal da casa. Ela costuma dizer que a ausência de contato com a leitura fluente, restrita a palavras simples, constitui um dos seus maiores arrependimentos.

Figura 3 - Minha mãe costurando roupa



Fonte: arquivo pessoal.

Como ela tinha muita dificuldade em decifrar palavras mais complexas, especialmente aquelas com encontros consonantais, teve que recorrer a outras práticas de letramento para se inserir nessa sociedade grafocêntrica. Tanto a minha mãe quanto o meu pai costumam dizer que: “mais vale uma pessoa viajada do que uma pessoa lida”. Em outras palavras, significa que as experiências práticas, as vivências sociais, podem ser mais valiosas para o aprimoramento de alguns saberes do que o acúmulo de conhecimento teórico desvinculado das práticas sociais.

A frequência à igreja, por exemplo, é marcada pela frustração de não poder acompanhar as leituras bíblicas, gerando um sentimento de vergonha e exclusão. Como o seu vocabulário é bem restrito, considera que não sabe orar, por acreditar que não têm “palavras bonitas”. A consciência das limitações impostas pela falta de escolaridade a impulsiona a incentivar intensamente os filhos a valorizarem os estudos.

Celani (2000, p. 22) destaca a seguinte fala de Darcy Ribeiro: “Quem lê vai adiante. O analfabeto começa a vida fracassado.” Concordo, em parte, com essa afirmação, já que a sociedade grafocêntrica dificulta a inclusão de pessoas analfabetas. No entanto, é preciso ampliar a compreensão do que realmente significa ser alfabetizado.

A alfabetização escolar representa apenas uma das muitas etapas do aprendizado, que se expande para fora do ambiente educacional e se manifesta em diversos espaços de convivência, como o lar, a igreja, os centros comunitários, hospitais etc. O conhecimento é um processo contínuo e plural, que transcende as atividades formais, sendo também desenvolvido nas experiências do cotidiano, nas tradições compartilhadas entre gerações e nas vivências que moldam a forma como interagimos com o mundo.

Como aponta Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 72), “as distinções intensamente visíveis que estruturam a realidade social deste lado da linha se baseiam na invisibilidade das distinções entre este e o outro lado da linha”. Ou seja, os conhecimentos legitimados (deste lado da linha) não podem invisibilizar os conhecimentos marginalizados (outro lado da linha).

A posição oposta ao “outro lado da linha”, é aquela ocupada pelo colonizador, que é considerada uma posição privilegiada. Um docente, ao estar nessa posição de privilégio, poderá avaliar se não está, mesmo que não intencionalmente, praticando ações colonizadoras. Isso me faz considerar que, ao não questionarmos nossas práticas e nossa posição, corremos o risco, assim como dito por Paulo Freire (2005), de reproduzir as mesmas dinâmicas de poder que nos oprimem.

A educação precisa valorizar a diversidade de saberes, pois uma pessoa letrada não é apenas aquela que foi alfabetizada em uma escola, mas também a que faz uso da linguagem e da escrita em diversas situações de convívio em sociedade. E o ponto principal, não é em que posição da linha estamos situados, mas sim como (re)agimos a partir do lugar que ocupamos. É entender os impactos sociais que podem gerar quando a prática docente está centrada em atividades que não estimulam a leitura e a escrita, mas sim o silenciamento de vozes.

Ao perceber que meus pais, apesar de possuírem um vasto conhecimento prático, não eram valorizados por não terem diplomas, comecei a entender a profundidade das desigualdades sociais. A falta de uma certificação escolar os fazia sentir inferiores em relação às pessoas com formação acadêmica. Minha família enfrentou muitas dificuldades, especialmente meus irmãos mais velhos que eu, que precisaram amadurecer precocemente para auxiliar nas despesas mensais. Lembro-me da nossa antiga casa, com o piso vermelho queimado, o jirau³, a tábua de lavar roupas e a fossa séptica, como um símbolo das privações vivenciadas.

Tempos depois, fomos morar em um barracão de lona, que molhava bastante em períodos chuvosos com muita ventania, enquanto meu pai, com a ajuda dos meus irmãos e alguns amigos, construía uma nova casa com um banheiro, três quartos, sala e cozinha. Infelizmente, os registros fotográficos dessa época se perderam com o tempo, restando apenas as lembranças preservadas na memória.

Essa outra casa, reproduzida na Figura 4, embora mais espaçosa que a anterior, ainda não oferecia o conforto necessário para todos os membros da família, sendo pequena em relação ao número de pessoas que a habitavam. Eu e mais três irmãs dormíamos em um mesmo quarto, duas em cada cama de solteiro. Já meus seis irmãos dormiam em outro quarto e, também, na sala, acomodados em camas de solteiro e redes.

3 O jirau é um tipo de suporte de madeira que usávamos para lavar a louça e para deixá-la secando ao ar livre. É como uma pia de cozinha improvisada.

Na minha infância, como não tínhamos condições de comprar brinquedos, eu brincava com carrinho feito com lata de sardinha⁴, com rodas produzidas com chinelo velho. Dentro desse carrinho, eu colocava vaquinhas feitas com mangas bem pequenas, cujas pernas eram improvisadas com palito de fósforo.

Figura 4 - Casa dos meus pais



Fonte: Google Maps (2024).

Eu também brincava de casinha, pega-pega, gangorra, esconde-esconde, pular elástico, amarelinha, bolhas de sabão sopradas com canudos de mamão, betê, vôlei, entre outras brincadeiras. Na brincadeira de casinha, já com aproximadamente nove anos, eu cozinhava arroz em lata de leite ninho, assava castanha de caju em fogão de lenha ou em um fogão improvisado com dois tijolos. Isso sem a minha mãe saber, pois ela não deixava a gente brincar com fogo.

Já com onze anos de idade, eu gostava de inventar alguns pratos estranhos, como doce de macarrão com café e doce das folhas e flores da azedinha (também conhecida como vinagreira), entre outros. Quando me perguntavam por que eu fazia esses pratos “estranhos”, eu dizia que só saberia se ficariam bons ou não se eu tentasse. Foram várias tentativas que não deram certo, como o doce de goiaba com jaca, mas só tive certeza de que não eram bons porque fiz os testes.

Mencionei essas brincadeiras tradicionais porque, para mim, elas também são formas de letramento. Quando eu estava brincando, nem percebia, mas estava exercitando a memorização, contagem, medidas, listas de ingredientes, convívio com outras pessoas, também ampliando o meu vocabulário. Ou seja, a leitura e a escrita estavam lá, só que de um jeito bem divertido. Eu aprendi muito enquanto brincava, sem nem perceber.

⁴ O carrinho de lata de sardinha é semelhante ao apresentado no vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xWNeydjDH5g>. Acessado em: 27 nov. 2024.

Tive a sensação de que a infância passou rápido. Como meus irmãos trabalhavam e minha irmã mais velha era doméstica, eu precisava cuidar dos meus irmãos mais novos. Assumi uma grande responsabilidade, ajudando nos serviços de casa e ensinando-os a ler, escrever e fazer as tarefas escolares, já que minha mãe não sabia ler e não havia mais ninguém para isso. Desde cedo, senti-me pressionada a ser um “bom exemplo”, para que meus irmãos me ajudassem nas tarefas domésticas.

Apreendi a ler e escrever sem o apoio da minha família, apenas com a ajuda da escola. Todos em casa estavam sempre ocupados com o trabalho. Lembro de que a minha mãe até participou do programa ABC da Cidadania/Brasil Alfabetizado, que o governo do Estado oferecia em parceria com o governo federal, mas ela não conseguiu avançar no processo de leitura.

Ela frequentava as aulas desse programa com muito entusiasmo, porque almejava recuperar o tempo perdido e conquistar autonomia na leitura e escrita. Ela concluiu o curso e recebeu o seu certificado, conforme figura 5, porém, ainda tem muita dificuldade em ler palavras complexas e não consegue escrever e compreender uma frase sem ajuda de uma outra pessoa.

Segundo Cazden *et al.* (2021, p. 71), com base na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o “alfabetismo funcional é a capacidade de usar a leitura e a escrita no convívio social”. Nesse sentido, minha mãe seria considerada analfabeta funcional, visto que depende de outra pessoa para realizar atividades que envolvem leitura e escrita. No entanto, apesar dessa limitação, vejo que ela se sai muito bem no exercício dos seus direitos e deveres, às vezes, como presenciei, até melhor do que eu e meus irmãos.

Figura 5 - Certificado de alfabetização da minha mãe



Fonte: arquivo pessoal.

Na escola fui descobrindo as letras, as palavras, e aos poucos, desenvolvendo a escrita, enquanto em casa e com as crianças da vizinhança, eu aprendia brincando. No ambiente domiciliar, eu não era estimulada a ler e escrever, já que além de não ter alguém para me auxiliar nas atividades, eu só tinha acesso aos livros didáticos, não mais que isso.

Tenho uma leve lembrança da minha mãe me ensinando o alfabeto, e essa foi a única contribuição que ela pôde dar com a maior satisfação. Meu material escolar se resumia a caderno, lápis, caneta e borracha. Não tinha caderno de caligrafia, já que não havia dinheiro suficiente para comprar. Minha mochila era bem simples, e eu tinha que usá-la enquanto durasse. Alguns dos meus irmãos demoraram muito para ter uma mochila, levando os materiais na mão ou em uma sacola plástica.

Além de não ter os materiais escolares completos, usávamos roupas doadas por outras pessoas ou minha mãe costurava com retalhos. Raramente, durante o ano, ganhávamos uma roupa nova. Muitas vezes íamos para a escola apenas com o café “corajoso”, que recebe esse nome porque tem tanta coragem que vai sozinho, sem ao menos uma bolacha para acompanhá-lo.

Por vivenciar todo esse período de muita restrição e, por diversas vezes, contemplar minha mãe preocupada com o que faria para o almoço e jantar, eu me agarrava na esperança de conseguir uma condição de vida melhor por meio dos estudos. Eu estava presa no mito de que a leitura e a escrita eram as chaves para abrir as portas para mudar esse quadro.

Quando eu estava na educação básica, o foco era totalmente no modelo de escrita escolarizada, onde a ideia era que aprender a escrever “corretamente” significaria garantir um bom emprego ou sucesso na vida profissional. No entanto, esse tipo de letramento, que a escola ensina de maneira técnica e neutra, não é suficiente para entender o real uso da linguagem no cotidiano. O que Street (2014) traz, e que eu considero importante, é o conceito de letramento social, que leva em conta as práticas culturais e os contextos de uso da linguagem.

Street (2014) defende um letramento ideológico, em vez de um letramento autônomo, que se limita ao domínio de habilidades técnicas de leitura e escrita. O letramento ideológico transcende as práticas mecânicas e envolve a construção de posicionamentos críticos, a expressão de valores e a resistência a posicionamentos excludentes. Essa abordagem exige uma leitura crítica do mundo, analisando contexto social, político e cultural, podendo assim, perceber as estruturas de poder e as desigualdades sociais.

Segundo Magda Soares (2003), a escolarização – que para Street (2014) foi denominada como “pedagogização” – é um processo de aprendizagem essencial para o desenvolvimento do letramento. No entanto, ela alerta que a escolarização toma uma visão pejorativa quando as práticas de leitura e escrita dentro da escola se distanciam do contexto social. Ou seja, quando não estão conectadas com as experiências cotidianas. Nesse caso, a escola corre o risco de se tornar um mundo fictício, com um letramento que não faz sentido para os estudantes.

O modelo autônomo de letramento, que a escola geralmente valoriza, tende a ver a escrita como uma habilidade única e padronizada que vai abrir portas, sem considerar as diferenças culturais e sociais que existem fora da sala de aula. Street (2014) critica justamente essa visão homogênea e técnica do letramento, argumentando que os diferentes tipos de letramento precisam ser entendidos dentro dos seus próprios contextos de uso. Quando ele fala de “multiletramentos”, está propondo uma maneira de ampliar essa concepção, saindo do modelo único e limitado de letramento predominante das escolas.

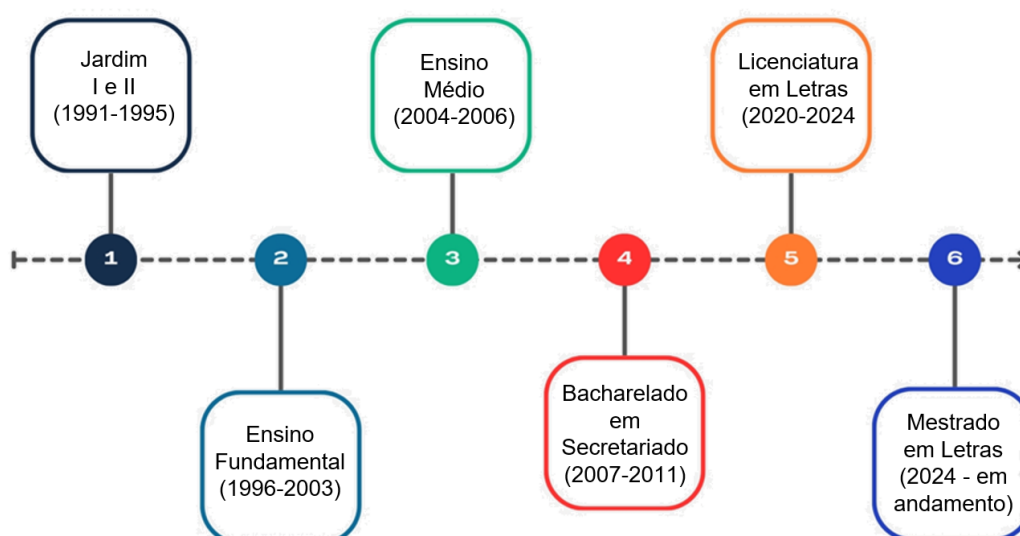
Na seção subsequente deste relato, eu descrevo como se deu essa busca árdua, mas ao mesmo tempo prazerosa, porque me fez olhar a sociedade e a educação sob um outro ângulo, ou seja, de uma maneira mais humanizada, buscando respeitar as diversidades de saberes e formas de se expressar.

TRAJETÓRIA EDUCACIONAL: DO JARDIM DE INFÂNCIA AO MESTRADO

Na Figura 6, apresento as instituições de ensino que contribuíram para minha formação educacional, desde o jardim de infância até o Mestrado em Letras que estou cursando.

Aos quatro anos de idade, comecei a minha jornada educacional na Escola Municipal Delza da Paixão Pereira, ilustrada na Figura 7. Como era bem perto da minha casa, eu ia a pé com a minha mãe. Foi o período em que cursei a Educação infantil, que naquela época era conhecido como pré-escola (Jardim I e II). Essa fase foi marcada pela timidez excessiva e pelo *bullying*.

Figura 6 - Trajetória educacional



Fonte: elaborado pela autora.

Figura 7 - Escola Municipal Delza da Paixão Pereira



Fonte: Google Maps (2024).

A timidez sempre me acompanhou em espaços públicos, mas na escola ela se intensificou. Eu era alvo de piadas e comentários maldosos por ter cabelo crespo, dificuldade em socializar e pelas roupas simples que eu usava. As piadas, como “o gato comeu a sua língua?”, deixavam-me profundamente desconfortável e me isolavam cada vez mais. Enquanto as outras crianças brincavam, eu me sentia “um peixe fora d’água”, observando tudo de longe. A escola, que deveria ser um lugar de descobertas e amizades, se tornou um espaço excludente, solitário e angustiante.

Após a fase pré-escolar, iniciei o Ensino Fundamental na Escola Estadual Custódia da Silva Pedreira, atualmente Instituto de Longa Permanência para Idosos (ILPI) – Figura 8. Anos depois, quando já havia concluído o Ensino Fundamental, problemas estruturais levaram à interdição e reforma desse espaço, que foi destinado ao ILPI. Um novo prédio foi construído no Setor Irmã Edila e recebeu o nome de Colégio Militar do Estado do Tocantins Custódia da Silva Pedreira.

Figura 8 - Antigo Colégio Custódia da Silva Pedreira



Fonte: Google Maps (2024).

Nessa escola, também fui vítima de *bullying* devido aos mesmos motivos mencionados na Educação Infantil. Certo dia, quando fui à escola com uma saia nova, uma colega, com tom de deboche, fez questão de mostrar, durante o intervalo, para os demais estudantes que “finalmente” eu estava com uma roupa nova.

Durante os intervalos, eu não brincava com os outros estudantes; ficava na sala de aula ou sentada no pátio ao lado de outras crianças tão tímidas quanto eu. Evitava ao máximo me levantar na sala durante as aulas para chamar o mínimo de atenção possível. Apresentar seminário era um verdadeiro desafio. Por medo de errar e de ser motivo de risos, eu decorava tudo o que tinha que dizer durante as apresentações.

Os seminários eram organizados de uma maneira bem mecânica: o professor distribuía um capítulo para cada grupo, e nós dividíamos as partes entre os colegas. A parte que ficava sob minha responsabilidade, eu decorava exatamente como estava no livro, só adicionando algumas frases para tentar parecer que estava fazendo uma apresentação mais espontânea. Era uma atividade que não estimulava reflexão, pois não havia espaço para discutir o conteúdo abordado, apenas para reproduzir o que estava no texto.

Nas aulas de “Higiene e Saúde”, o professor escrevia no quadro as perguntas que deveríamos responder no caderno com base no texto trabalhado em sala. Depois, ele mesmo respondia todas as questões, que eram as mesmas cobradas nas provas, então eu decorava as respostas e tirava uma nota muito boa. No entanto, isso não contribuiu de fato para minha formação, porque não havia espaço para debates ou questionamentos sobre o conteúdo ou outras possibilidades de respostas diferentes das apresentadas pelo professor.

As aulas de Língua Portuguesa eram uma verdadeira tortura quando eu voltava das férias, porque, inevitavelmente, tinha a “bendita” redação sobre “minhas férias”. Muitas vezes, eu nem tinha viajado para lugar nenhum, mas, para não ficar sem entregar a atividade, acabava inventando uma viagem fictícia. Como Kleiman (2013, p. 22) diz, “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido”.

E não era só essa redação. As outras atividades também giravam em torno do contexto escolar, sem nenhum espaço para algo mais real ou que fizesse sentido na minha vida fora da escola. Partindo dessa realidade:

Se tudo o que o aluno costuma escrever é o gênero redação escolar – se choveu, redação “A chuva”; se é época de volta às aulas, redação “Minhas férias”; se é segunda-feira, redação “Meu fim de semana” –, como podemos esperar que ele seja capaz de redigir uma carta a uma editora solicitando ajuda (como catálogos, informações, livros) para organizar uma feira de livros na escola? (Kleiman, 2005, p. 32).

As produções textuais eram bem reduzidas, e o que mais se via era o ensino das regras gramaticais. Nos livros didáticos, o texto se tornava “[...] apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas [...]” (Kleiman, 2013, p. 25). Não havia uma exploração aprofundada do texto para entender o funcionamento dos elementos gramaticais na produção de sentido. Em

relação aos textos produzidos, na maioria das vezes, era dado apenas um visto no caderno, não havia o processo de acompanhamento da (re)escrita.

Assim, concordo com o Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva⁵ (UFT/CNPq), que nas aulas de Letramento e Ensino afirmou que não faz sentido pedir a produção de um texto sem apresentar uma devolutiva ao estudante. Apenas corrigir erros ortográficos e atribuir uma nota não geram uma reflexão sobre o uso da linguagem.

Por isso, destaco aqui o trabalho de orientação e revisão da Profa. Dra. Viviane Cristina Oliveira (UFT), que foi fundamental para o desenvolvimento dos meus trabalhos na Licenciatura em Letras. Ela realiza uma leitura detalhada dos textos e apontava o que precisa ser reelaborado para que o objetivo da escrita seja alcançado.

Nas aulas do Ensino Fundamental, o ritmo era sempre o mesmo. Primeiro, a explicação do conceito gramatical, depois exemplos, por fim, uma atividade para fixar (decorar) o conteúdo. Para fazer as atividades, eu seguia os exemplos, mas nunca entendia direito como aplicar aquilo em situações reais de comunicação, ou como usar a linguagem para realmente atender a uma necessidade comunicativa.

Esse letramento escolarizado contribuía para o silenciamento de vozes, visto que não contemplava a vivência dos estudantes. As aulas eram um verdadeiro monólogo, resultando na formação de “copistas”, que seguiam um modelo apresentado com a única preocupação de obter aprovação nas disciplinas. Como não tinha ninguém em casa para me ajudar com as atividades escolares, eu tinha que me esforçar ainda mais para acompanhar a turma.

Eu sempre fazia todas as atividades, e quando eu não sabia a resposta de alguma questão, escrevia qualquer coisa para não deixar em branco e garantir o visto, sem ser chamada a atenção. O coração parecia que ia sair pela boca de tanta aflição, porque se as minhas respostas fossem lidas na hora do visto, ficaria evidente que algumas delas não tinham nada a ver com o que cada questão pedia.

Quando aprendi a ler e escrever, comecei a ajudar meus irmãos e sobrinhos na alfabetização, utilizando uma mistura dos métodos fônico e silábico, baseada na memorização que eu havia aprendido. Além disso, eu buscava trazer exemplos das vivências deles para facilitar a compreensão, o que é conhecido como abordagem “local”.

Magda Soares (2004, p. 47) enfatiza que “[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Isso evidencia que, ao focar em métodos descontextualizados, o processo se distancia do uso real da língua no cotidiano.

Em 2003, conforme Figura 9, finalizei o Ensino Fundamental II, cuja estrutura curricular era composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática,

5 Pronunciamento do docente durante aula do componente curricular Letramento e Ensino do PPGLetras, realizada no semestre 2024.2 na Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Palmas.

No final de cada bimestre, como ainda não havia um sistema eletrônico para gerenciar os arquivos, a secretaria da escola preenchia os boletins manualmente. Os pais ou responsáveis recebiam esse documento a cada bimestre para acompanhar as notas dos filhos e, em seguida, devolviam-no assinado. Apenas no final do ano o boletim era entregue definitivamente à família do estudante.

Ass. do Responsável

Cidade _____ Estado _____

BOLETIM ESCOLAR

1º Bimestre Maria Rosa dos Santos
2º Bimestre Maria Rosa dos Santos
3º Bimestre Maria Rosa dos Santos
4º Bimestre Maria Rosa dos Santos

RESULTADO FINAL:

Nome da Escola _____

CURSO _____

Aluno: Luciano Gonçalves dos Santos
Número: 12 Série: 8ª Turma: 23
Turno: Vesp Ano Letivo: 2003

Diretor Jane Pires de O. Parente
Port. SEDUC 0428/03 Aut. Nº 57/03
Secretaria Geral

Diretora Daralice Nunes de B. Barbosa
Port. SEDUC 0142/03 Aut. Nº 57/03
DIRETORA

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
Ling Portuguesa	37	34		35		9,2	01					9,2
Matemática	37	30		37		7,9	01					8,3
Física	10	34	01	10		9,5						9,7
História	34	34		10		10						9,7
Geografia	37	33		34		9,4						9,5
Edu. Cívica	35	30		35		8,0	03					8,7
Edu. Religiosa	10	30		10		9,0						9,5
Edu. Moral	20	73		25		8,0	02					8,0
Ling. Est. Mod.	34	35		35	01	9,9						9,3
Hig. e Saúde	25	10		30		9,0						9,1

Aprovada

Para minha mãe, assinar o boletim era sempre uma tarefa difícil, visto que ela tinha muita dificuldade em escrever o nome. Ela pegava a identidade e tentava reproduzir a assinatura como estava lá, mas, como pode ser visto na Figura 9, isso acabava resultando em algumas variações. Ela ficava muito nervosa e frustrada com isso e, em alguns momentos, eu precisava ajudá-la a treinar a escrita em um caderno antes de assinar o boletim.

No Ensino Médio, tive ótimas experiências, porque a turma era menor e os colegas mais acolhedores. Isso me ajudou a desenvolver relacionamentos interpessoais e facilitou a apresentação de seminários e outras atividades escolares. Uma das minhas atividades preferidas era ir à biblioteca e pegar emprestado livros para ler em casa como uma forma

de entretenimento. Eu escolhia as obras literárias pela capa e pela leitura da sinopse. Nesse período eu pude notar que,

[...] o ensino de literatura restringe-se à literatura brasileira, ou mais especificamente, à história da literatura brasileira, comumente na forma de cronologia literária, focalizando estilos de época, dados biográficos dos autores, cortes teóricos sobre gêneros, formas fixas (Rodrigues; Morais, 2023, p. 45).

Figura 10 - Centro de Ensino Médio Félix Camoa



Fonte: Google Maps (2024).

Nas aulas de Língua Portuguesa, o foco era nos aspectos gramaticais, e as apresentações de obras se limitavam a resumos superficiais, sem uma interpretação mais profunda. Um exemplo disso foi minha leitura de “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, em que a minha principal preocupação era descobrir se Capitu traiu ou não Bentinho.

A minha análise da obra ficou restrita aos aspectos mais evidentes do texto, sem perceber o contexto mais amplo e os objetivos implícitos do autor. Essa abordagem reduziu minha leitura a uma superfície muito rasa, sem explorar as camadas mais profundas da obra. Foi somente durante a graduação em Letras que aprendi a desenvolver uma leitura crítica e mais reflexiva das obras literárias.

Devido à minha frequência assídua na biblioteca e bom desempenho nas aulas, fui indicada pela escola para concorrer a uma bolsa de estudos na Faculdade São Marcos (Fasamar), uma instituição particular, para um dos cursos de nível superior oferecidos: Administração, Pedagogia ou Secretariado Executivo. Fiz a prova e fui aprovada no curso de Secretariado Executivo, que tinha menos de quinze alunas matriculadas, ao contrário da UFT, que naquela época as turmas completavam as vagas ofertadas e os suplentes acompanhavam o site ansiosamente na expectativa de serem convocados caso houvesse desistências.

Durante a minha educação básica, observei que a escola dava um grande destaque para a gramática normativa, mas, como aponta Maurizio Gnerre (2003, p. 8), “escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar [...]”. O ensino da gramática não pode se limitar à mera reprodução de regras e definições, sem levar em consideração como os estudantes realmente utilizam a linguagem no dia a dia.

Isso pode distanciar o aprendizado da realidade deles, visto que tanto na fala quanto na escrita, usamos variações linguísticas que refletem nossa diversidade. Diante disso, ao invés de se restringir a uma única forma de falar, a escola tem uma oportunidade importante: a de promover o respeito e a valorização dessas diferentes maneiras de se expressar.

Eu mesma vivenciei essa realidade na minha infância. Como muitos, aprendi na escola que a gramática normativa deveria ser a base para falar “corretamente”. Por isso, frequentemente eu e os meus irmãos corrigíamos a fala da nossa mãe. Meu irmão mais velho, por exemplo, costumava corrigi-la, dizendo: “não é *plipino*, é pepino”; “não é *brinjela*, é berinjela.” Esses momentos, muitas vezes, causavam risos em quem estava por perto, o que deixava minha mãe bastante brava e constrangida, e ela logo dizia: “Tu me trata sério, menino, pois eu não sou sua pariceira⁶!”.

Só no curso de Letras, fui aprender a respeitar essas variações na fala e compreender que se comunicar bem não se resume em seguir regras, mas sim garantir que o outro entenda o que estamos tentando compartilhar de acordo com o contexto.

Assim que concluí o Ensino Médio, participei do vestibular para o curso de Ciências Biológicas da UFT, no Câmpus de Porto Nacional, devido à sua relação com a saúde (área em que tinha interesse na época), mas fiquei apenas classificada. Como não tinha internet em casa e nem computador, não acompanhei o site para verificar se seria convocada. Como não obtive aprovação no curso que almejava, continuei cursando Secretariado na Fasamar – atualmente localizada no mesmo prédio do Colégio Caminho Certo em Porto Nacional.

Na metade da graduação, as demais alunas optaram por outros cursos, por meio do Programa de Crédito Educativo do Governo do Estado (Proeducar) ou ingresso em universidades públicas, e restaram apenas três, incluindo eu. Como o curso estava esvaziado e pouco valorizado, em 2009 eu resolvi cursar, concomitantemente, bacharelado em Geografia na UFT, que assim como Secretariado era um curso presencial.

Antes de me inscrever no vestibular, tive que escolher entre Geografia e Letras, porque ambos despertavam meu interesse. No entanto, optei por Geografia, influenciada pelos relatos de colegas sobre a frequência de aulas de campo. A ideia de aprender fora da sala de aula, explorando diferentes espaços, me entusiasmou profundamente. Somado a isso, sempre tive curiosidade em interpretar mapas e compreender os processos de urbanização, o que motivou a minha decisão.

6 Nesse contexto, a palavra “pariceira” é usada para indicar que a mãe, por ocupar uma posição de autoridade e respeito no âmbito familiar, não deve ser tratada da mesma forma que os filhos tratam os amigos deles.

Minha jornada era feita com uma bicicleta, enfrentando sol e chuva. A minha maior preocupação não era o período chuvoso, mas encontrar o pneu da bicicleta furado ao sair da UFT. Considerando que o curso de Geografia era integral, o que me impedia de conciliar com outras atividades, e pelo fato de não ter me identificado com o curso, desisti de concluí-lo no terceiro semestre letivo (2010). Foi nesse período que notei que o meu interesse estava voltado para a área de Letras, principalmente, pelo fato de ter muita dificuldade na escrita, no domínio da gramática.

Em 2011, conforme Figura 11, concluí o Bacharelado em Secretariado Executivo, o que representou muito para mim, porque foi uma conquista que exigiu muito esforço e dedicação. Muitas vezes pensei em desistir, mas quando parava e observava o quanto já havia percorrido, seguia em frente. Foi uma conquista memorável, pois devido a minha timidez e condições financeiras, a conclusão de um curso superior era algo que estava muito distante da minha realidade.

Figura 11 - Formatura de Secretariado Executivo



Fonte: arquivo pessoal.

Fui a primeira da família a concluir um curso superior e sempre incentivei meus irmãos a continuar estudando. Meu irmão mais novo conseguiu finalizar o Curso Técnico em Enfermagem, mas os outros não concluíram o Ensino Médio. Eles enfrentaram dificuldades para conciliar os estudos com o trabalho, visto que atuavam em empresas que exigiam viagens para outras cidades e até fora do Tocantins.

Mesmo quando retornaram a Porto Nacional e tiveram a oportunidade de retomar os estudos, acabaram desistindo. Sempre que podia, eu falava sobre a importância da educação, mas eles argumentavam que não tinham mais paciência para isso e justificavam a decisão dizendo que muitas pessoas com diploma estavam desempregadas ou ocupando cargos que nem exigiam Ensino Fundamental.

Minhas irmãs tiveram trajetórias diferentes: a mais velha, Solimar Gonçalves, concluiu o Curso Técnico em Enfermagem; a mais nova, Solange Gonçalves, finalizou apenas o Ensino Médio; e a que nasceu logo depois de mim, Eliane Gonçalves, concluiu o Bacharelado em Enfermagem. Meu desejo era que todos meus irmãos e irmãs tivessem concluído o ensino superior ou, pelo menos, um curso técnico em que se identificassem, mas entendo os fatores impeditores.

Acredito que o incentivo familiar e o empenho da escola em promover um ensino significativo fazem toda a diferença. A educação é fundamental para exercer direitos e deveres conscientemente e contribuir para uma sociedade mais inclusiva. A situação financeira da minha família foi um fator agravante, mas a visão que eles tinham da escola como um espaço tedioso, provavelmente, contribuiu para que não percebessem a relevância de se dedicarem para conciliar trabalho e estudo.

Em abril de 2012, poucos meses após concluir o curso de Secretariado, comecei a trabalhar como secretária na Lemos Engenharia e Empreendimentos, uma empresa recém-inaugurada em Porto Nacional. Foi uma excelente experiência, e pude desenvolver conhecimentos que não foram abordados ou foram superficialmente trabalhados na faculdade. Trabalhei lá por três anos e um mês, até tomar posse como assistente em administração na UFT, Câmpus de Porto Nacional, onde trabalho atualmente.

Após cinco anos na UFT, iniciei a Licenciatura em Letras, não com o intuito de seguir a docência, pois me via como uma pessoa muito introvertida para a profissão. O objetivo principal era aprimorar minha escrita e complementar minha formação em Secretariado, que não atendeu às minhas expectativas por não estar alinhada com a realidade do mercado de trabalho. Apesar de ter um diploma de nível superior, sentia como se ainda não tivesse concluído uma graduação, como se algo estivesse faltando para me sentir realizada academicamente.

Ao iniciar minha trajetória profissional, senti na prática o quanto minha formação em Secretariado necessitava de experiências concretas. Durante o curso, tive poucas oportunidades de desenvolver habilidades essenciais, como atendimento ao público e assessoramento de reuniões. No estágio supervisionado, essa lacuna permaneceu, já que minhas atividades se limitaram à organização de arquivos físicos. Além disso, minha timidez tornava ainda mais desafiador lidar com situações que exigiam comunicação e interação, ampliando a sensação de despreparo.

Sempre que eu dizia que era graduada em Secretariado Executivo, percebia no rosto das pessoas uma expressão de surpresa, como se perguntassem: “Existe um curso superior para essa profissão?”. Percebi que, em Porto Nacional, por exemplo, essa profissão ainda é muito desvalorizada. Conforme ilustração da Figura 12, é uma carreira predominantemente exercida por mulheres e, na visão de muitos, se resume apenas a realizar tarefas operacionais e servir café aos clientes.

Figura 12 - Secretariado Executivo



Fonte: Inteligência Artificial (IA) Luzia.

A desvalorização era um problema, mas não era o único. As disciplinas do curso de Secretariado também eram focadas na escrita oficial e na abordagem de regras gramaticais, seguindo um modelo tradicional de memorização. O meu objetivo, na verdade, era fazer o Bacharelado em Letras para aprimorar minha escrita, pois o meu conhecimento gramatical era muito superficial. Porém, como só havia a licenciatura disponível na UFT, optei por esse curso, que também oferecia um grande potencial para meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

Antes de começar a graduação em Letras, eu nunca me via atuando em uma sala de aula, principalmente por causa da minha dificuldade em gerir uma turma. Foi a partir da minha experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e nos estágios supervisionados que percebi o quanto é gratificante contribuir para o aprendizado do estudante. Acompanhar seu progresso e saber que esse crescimento é resultado do trabalho de um educador foi uma experiência muito positiva.

No Curso de Letras, percebi que “[...] teoria e a prática já caminham reconciliadas ao longo de todo o percurso do aluno-mestre nas licenciaturas” (Silva, 2015, p. 1026). Essa integração não se limita apenas aos estágios supervisionados, mas permeia toda a formação. Tive a experiência de participar do programa PIBID por cerca de oito meses em um contexto marcado pela pandemia de Covid-19 (SARS-CoV-2). Isso me permitiu aplicar e expandir meus conhecimentos acadêmicos.

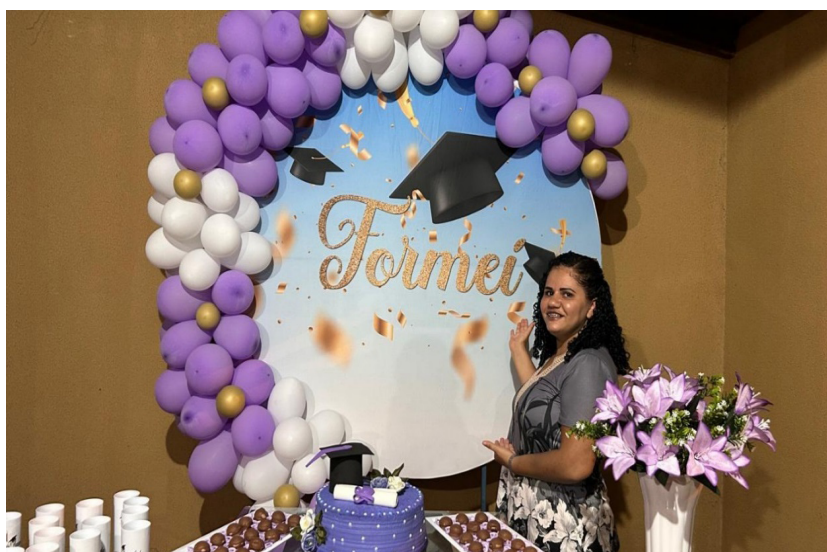
No PIBID, mesmo diante das dificuldades e inseguranças, devido ao período pandêmico, foi possível notar a importância do trabalho docente. Era muito satisfatório ver o resultado desse esforço na vida dos estudantes, o brilho no olhar deles quando entendiam o que eu estava explicando. É um trabalho árduo e muitos desses frutos, podem demorar anos para notarmos os resultados, porém, vejo que cada esforço faz uma grande diferença para o estudante.

Outro ponto que contribuiu bastante na minha formação, foi o vínculo no Projeto de pesquisa “Ensino das práticas de linguagens no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura na perspectiva dialógica”, coordenado pelo Prof. Dr. Mario Ribeiro Moraes (UFT). Durante o projeto elaborei um artigo acerca da análise linguística na perspectiva dialógica em Relatórios de Estágio Supervisionado I e II do Curso de Letras - Língua Portuguesa. Também executei, com a colaboração das colegas Flaviane Fernandes dos Santos e Morgana Coelho Rocha, uma oficina de análise linguística para as turmas de estágio supervisionado I e II em 2023.

Foi a partir dessas experiências proporcionadas pelo Curso de Letras, que ficou ainda mais evidente a dificuldade que eu e minha turma enfrentávamos ao tentar trabalhar o estudo de gramática de uma forma que contemplasse uma abordagem mais dialógica. Foi por isso que percebi a importância de pesquisar, no mestrado, a concepção de análise linguística nos relatórios de estágio supervisionado, dando continuidade à pesquisa que iniciei no projeto mencionado.

O quadro docente da Licenciatura em Letras é composto por excelentes professores, mas apenas a participação nas aulas não é suficiente para um bom desempenho acadêmico. É por meio de participação em projetos de pesquisas, atividades de extensão que desenvolvemos um letramento crítico próximo à realidade das escolas públicas. Não foi nada fácil conciliar a minha jornada de trabalho com os estudos, mas depois de quatro anos de muito esforço, conclui o curso em setembro de 2024, com direito à festa surpresa organizada por minha família, conforme ilustrado na Figura 13.

Figura 13 - Festa surpresa organizada por minha família



Fonte: arquivo pessoal.

Na sequência, para não perder o foco, ingressei no Mestrado em Letras, Turma 2024.2, tendo como motivadores, a minha família, amigos e o professor Dr. Mario Ribeiro Moraes (UFT). Foi nesse nível de ensino, especificamente no componente curricular de “Letramento e ensino”, que aprofundi o meu entendimento acerca do que é letramento. Antes disso, a minha visão era bem superficial, entendia esse processo como restrito ao ambiente escolar, quando na verdade há diversos tipos de letramento.

A universidade é, para mim, um espaço de (re)construção, uma vez que quando penso que já compreendi algo, preciso retomar leituras e sempre está aberta a novas discussões. Ao compreender isso e me dispor a questionar o que considero entendido e consolidado, bem como desenvolver meu posicionamento crítico, percebo que posso contribuir para que a universidade se aproxime cada vez mais da realidade das escolas públicas.

Assim, o letramento escolar pode se direcionar para uma concepção que se distancia da visão escolarizada e se aproxima de uma perspectiva mais próxima das vivências dos educandos. Nessa perspectiva, espera-se que as vozes dos estudantes não sejam silenciadas, mas que possam ecoar para contribuir com a construção do conhecimento mediado pelos educadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever este relato testemunhal me permitiu dar à minha voz um espaço mais presente no texto. Ao contrário dos formatos acadêmicos tradicionais, em que muitas vezes nos distanciamos da nossa própria experiência, aqui eu pude me colocar como protagonista da minha história, narrando minhas vivências de forma pessoal.

A experiência vivida, no relato testemunhal, não é apenas algo a ser relatado. Revelou-se um espaço para a escrita da minha trajetória com mais fluidez, sem a rigidez de estruturas impessoais que se distanciam da minha própria realidade.

Embora o referencial teórico fosse importante, não o empreguei como uma “bengala”, isto é, algo que deveria limitar a minha escrita. Na verdade, ele funcionou como um suporte para dar sentido ao que eu estava vivenciando, ajudando a contextualizar o que eu estava compartilhando, mas sem jamais sufocar minha voz ou a interpretação pessoal.

A produção desse relato me fez entender que o letramento é um processo contínuo e dinâmico, que não permite uma única definição, por isso os teóricos optam por apresentá-lo no plural – letramentos ou multiletramentos. Assim, o relato testemunhal se transformou não só em um exercício de contar minha história de letramento, mas também de interpretá-la, de entender melhor minha trajetória e de construir, no processo, uma compreensão mais ampla da diversidade característica da cultura da escrita.

Somado a isso, pude entender ainda mais que os meus professores da educação básica fundamentaram a prática pedagógica deles de acordo com o modelo de formação que receberam. Por isso, não os culpo por seguirem uma abordagem que estava distante da minha

realidade, o que acabou gerando uma grande insegurança na minha escrita, especialmente na dissertativa-argumentativa.

Acredito que o letramento escolarizado silencia vozes quando não explora a diversidade de gêneros textuais e não prepara o estudante para apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes em diferentes contextos, tanto formais quanto informais. No lugar disso, aprende-se a decorar uma estrutura e a reproduzi-la sem compreender como ela realmente funciona. Lembro-me bem de que eu decorava a estrutura de uma redação para o vestibular e outros processos seletivos, mas não entendia o verdadeiro propósito disso. Por isso, eu via a escrita como algo tedioso.

REFERÊNCIAS

- CAZDEN, C. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T. (org.); Tradução: Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.
- CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. *In*: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (org.). **Aspectos da Linguística Aplicada**: estudos em homenagem a Hilário Bohn. Florianópolis: Editora Insular, 2000. p. 17-32.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GALEANO, E. **Dias e noites de amor e de guerra**. Tradução: Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- KLEIMAN, A. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco). Disponível em: <<https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2024.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- RODRIGUES, S. P.; MORAIS, M. R. Concepções de letramento literário nas habilidades do campo artístico-literário da BNCC/DCT. **Porto das Letras**, v. 9, p. 41-60, 2023.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em 25 de out. de 2024.

SILVA, W. R. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, p. 1023-1055, 2015.

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

COMPARTILHAMENTO X

DA INFÂNCIA À DOCÊNCIA: MEMÓRIAS DE LETRAMENTO

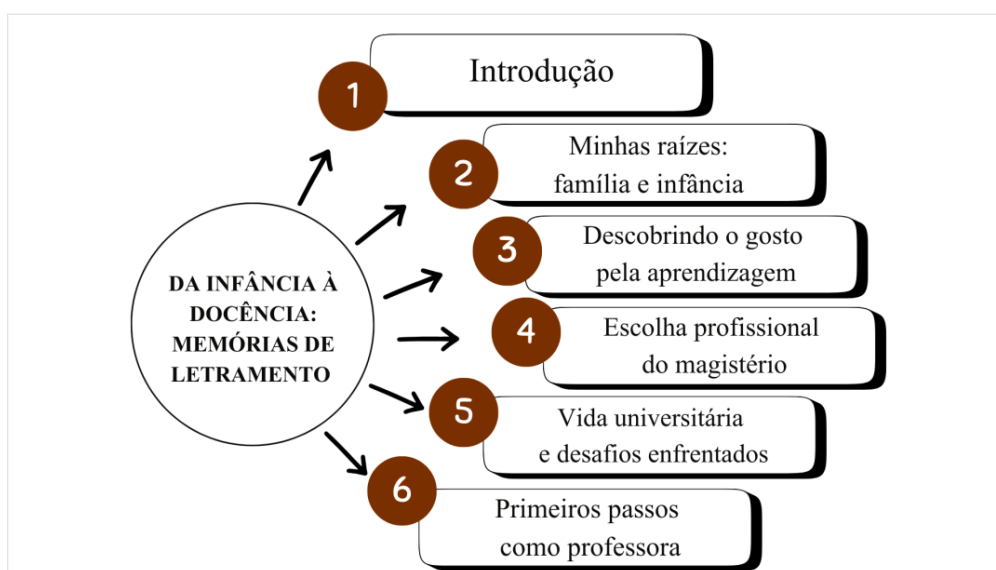
Monique do Monte Machado

Não há possibilidade de agir sobre esse mundo
se não somos capazes de dialogar com ele.
(Oliveira, 2010, p. 335)

O letramento percorre todas as etapas da vida humana, as quais são marcadas por experiências peculiares, novos aprendizados e amadurecimentos. Pensando nisso, eu consigo perceber as diferentes vivências que atravessaram a minha vida desde a infância até a fase adulta. Conforme Magda Soares (2003b), o letramento não se restringe à aquisição do código alfabético, mas envolve o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Dessa forma, exponho, neste relato, as principais experiências de letramento que marcaram a minha vida até agora e, para isso, apresento um fluxograma, Figura 1, que resume a organização deste trabalho.

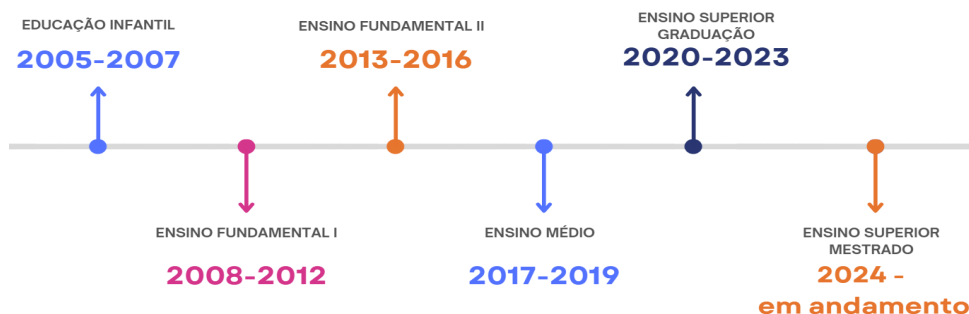
Figura 1 - Organização do relato autobiográfico



Fonte: elaboração da autora.

Também organizei uma linha do tempo com o marco das etapas de minha escolarização, conforme mencionadas neste relato, com a intenção de realizar uma contextualização do período de ocorrência dos fatos.

Figura 2 - Trajetória acadêmica



Fonte: elaboração da autora.

Eu me chamo Monique, filha mais nova de Izabel do Monte Machado e João Batista da Silva Machado e irmã de Izabela do Monte Machado da Silva e Beatriz do Monte Machado, com quem eu me sinto confortável para compartilhar as alegrias e os desprazeres da vida. Nasci em Loreto, um pequeno município localizado no sul do Estado do Maranhão, onde morei até os meus 17 anos de idade.

A cidade de Loreto teve sua fundação no século XIX, com a vinda, do Piauí, de seus primeiros habitantes. Na década de 1940, os loretenses se dedicavam à cultura do algodão, que, por muito tempo, foi considerada a principal atividade agrícola do município. Apesar de a cidade de Loreto ser tomada de chapadas, havia também grande matagal, onde eram encontrados muitos tipos de plantas e madeiras, como pau d'arco e sucupira (Carneiro, 2020).

Figura 3 - Localização geográfica de Loreto



Fonte: Wikipédia⁷

⁷ Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Loreto_\(Maranh%C3%A3o\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Loreto_(Maranh%C3%A3o)). Acesso em: 07 out. 2025.

Hoje, Loreto é uma cidade calma e de povo humilde, acolhedor e religioso. A maior parte dos cidadãos é católica e participa ativamente das missas e festejos da igreja matriz. As maiores atrações da cidade são a cavalgada e o festejo em homenagem à Nossa Senhora de Loreto, a padroeira do município, que acontece anualmente entre os dias 22 e 31 de maio. Nesse evento, há leilões, venda de comidas típicas e apresentações de artistas da terra. Assim, a festa reúne os loretenses e habitantes das cidades vizinhas, como Balsas, São Félix e São Raimundo das Mangabeiras.

No período do festejo, os meus pais se dedicam bastante às atividades da igreja; meu pai, inclusive, sempre ajuda a gritar⁸ os leilões após as missas. Lembro-me que, quando criança, eu gostava de participar das festividades e a minha parte favorita da noite era o momento em que algumas mulheres subiam ao altar para cantar uma ladainha em latim, canção que, na minha adolescência, acabei aprendendo por fazer parte do repertório musical do coral da igreja de que eu participava.

O meu pai nasceu em Loreto e a minha mãe em Ferrugem, um interior próximo ao município. Após finalizar o Ensino Médio, meu pai realizou um curso para se tornar segurança e, logo depois, começou a trabalhar no Banco do Brasil de Loreto. Anos depois, ele prestou um concurso para vigilante escolar e conseguiu ser aprovado e assumir o cargo. Desde a minha infância, ele concilia os dois empregos e, por causa disso, não tenho muitas memórias dele em casa, já que sempre passou o dia inteiro fora, em busca de melhores condições financeiras para a família. Mais tarde, ele cursou Licenciatura em História na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), mas nunca trabalhou na área.

Já a minha mãe cursou Técnico em Enfermagem, com o que trabalhou durante muitos anos no hospital da cidade. Para mais, quando tinha 31 anos de idade, ela foi aprovada em um concurso para assistente administrativo e hoje trabalha nessa área. Além disso, ela também vendia tapetes e varandas⁹ de crochê confeccionadas por ela. Hoje em dia, ela não vende mais e produz confecção apenas como um passatempo.

Para mim, os meus pais são os meus maiores exemplos de esforço e superação. Por virem de famílias de baixa renda, ambos tiveram que trabalhar muito desde cedo para conseguir alcançar uma qualidade de vida que lhes era desconhecida. Também por isso, eles sempre tentaram fazer com que minhas irmãs e eu tivéssemos o conforto que eles não tiveram. Além do mais, ambos nos incentivaram bastante a estudar, já que, segundo eles, essa era a nossa única alternativa para conseguir alcançar uma estabilidade financeira e realizar os nossos sonhos.

MINHAS RAÍZES: FAMÍLIA E INFÂNCIA

A minha infância em Loreto foi tranquila e marcada por brincadeiras, músicas e momentos em família. Lembro-me que o meu pai gostava bastante de ouvir músicas

8 Gritar leilão: gritar lances durante um leilão, a fim de serem ouvidos além do barulho do ambiente, e incentivar os compradores, de forma animada, a participarem e adquirirem os produtos.

9 Varanda: “guarnição rendada ou franjada que se estende nos dois lados das redes de descansar ou dormir; tanga”, segundo Instituto Antônio Houaiss. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/houaission/apps/uol_www/vopen/html/inicio.php. Acesso em: 18 out. 2025. [recurso eletrônico].

de artistas nacionais e internacionais dos anos 70 e 80, canções estas das quais acabei aprendendo a gostar e que marcaram minha infância em Loreto, tornando-se as minhas favoritas e fazendo-me pensar que elas foram o maior presente dado por meu pai. Só agora, na minha fase adulta, eu consigo compreender o peso, a poesia e a importância de cada uma delas. As pessoas costumam lembrar, quando pensam na infância, das histórias infantis ouvidas por seus pais, mas, no meu caso, o que marca a minha memória são as canções de Rod Stewart, Scorpions, Pink Floyd, Raul Seixas e, especialmente, Zé Ramalho.

De acordo com Reis (2023), as músicas são formadas por subjetividades que representam uma linguagem e uma diversidade de poéticas e, ao assumir isso, “torna-se possível estabelecer intersecções com a ideia de Letramento e suas aprendizagens” (Reis, 2023, e023074). Dessa forma, eu percebo, hoje, que a relação que minha família e eu temos com essas músicas construiu o nosso letramento familiar.

Nos momentos em família, recordo-me que, enquanto os meus pais conversavam, eu brincava e fazia perguntas sobre tudo à minha volta. Olhando para trás, vejo que sempre fui uma menina muito curiosa e que gostava de saber o porquê de as coisas serem como são: “Por que não posso assistir à televisão durante o almoço?”; “Por que minha mãe precisa fazer plantão à noite no hospital?”; “Por que as mulheres da igreja precisam cantar a ladainha em latim no festejo da matriz?”.

Além disso, minhas irmãs e eu costumávamos passar o fim de semana e os feriados no interior onde os meus avós maternos viviam. Por eu ter uma grande diferença de idade em relação à Izabela e à Beatriz (9 e 7 anos, respectivamente), eu costumava brincar com uma prima chamada Aylla Bringel Oliveira. Lá, nós brincávamos de boneca e de bolinho de areia, subíamos nos morros para fazer piquenique e passávamos horas na porta de casa jogando baralho e ouvindo histórias dos nossos tios e avós. Pensando em tudo isso, eu reconheço que as minhas melhores memórias de infância são ambientadas em Ferrugem, pois era lá que minha família materna se reunia aos fins de semana e nos feriados de semana santa para compartilhar bons momentos, experiências e risadas.

Figura 4 - Primas, irmãs e eu (ao centro) na entrada de Ferrugem



Fonte: acervo da autora.

DESCOBRINDO O GOSTO PELA APRENDIZAGEM

Na minha cidade havia uma escola particular, mas eu sempre estudei em escola pública. Eu iniciei a educação infantil aos três anos de idade e, aos quatro, fui alfabetizada na escola. Tenho algumas lembranças vagas da professora que me acompanhou nesse processo e me recordo do carinho que eu sentia por ela. Recordo-me que, quando eu finalmente aprendi a ler, eu amava a sensação de identificar o nome das escolas, mercados e lojas da minha cidade. Ademais, comecei a escrever cartas para as minhas professoras e para a minha avó, demonstrando todo o amor e admiração que eu sentia por elas, uma prática que me tornou letrada, já que, conforme Soares (2003a, p. 90),

[...] a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia — a isso, chama-se *alfabetização* — e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita — a isso, chama-se *letramento*.

Ou seja, o que me tornou alfabetizada, nessa época, foi a obtenção da tecnologia da escrita, já a utilização da escrita para objetivos diversos — como interagir com as pessoas à minha volta por meio de cartas e compreender os letreiros que eu via — me fez uma pessoa letrada.

Nessa época, minha mãe me auxiliava com as tarefas escolares para casa, quando não estava de plantão, ajudando-me a decorar a tabuada, a recortar figuras para os trabalhos de colagem e a pensar nas cores para colorir os desenhos das atividades. Essas tarefas buscavam desenvolver a coordenação motora e o trabalho manual.

No Ensino Fundamental I, eu amava as aulas de Língua Portuguesa e passava horas folheando o livro didático em busca de poesias e histórias. Em contrapartida, eu tinha muita dificuldade em Matemática; decorar a tabuada e as fórmulas era o meu maior pesadelo. Com isso, a minha mãe decidiu, em um determinado período, pagar aulas particulares para uma professora me auxiliar nas tarefas de matemática, já que, segundo ela, não conseguiria me ajudar.

Nessa época, minhas amigas e eu gostávamos muito de brincar de escolinha. Uma delas tinha um quadro pequeno e eu ficava muito entusiasmada quando chegava a minha vez de ser a professora. Lembro-me da empolgação que eu sentia quando colocava o livro didático no braço, o giz nos dedos e começava a explicar algum assunto de Português. A sensação de ter conhecimento sobre um determinado conteúdo e poder “repassá-lo” para outras pessoas que precisavam daquilo que eu tinha era algo mágico para mim. Eu me sentia potente.

Quando eu tinha 9 anos de idade, a Izabela veio morar em Palmas, na casa da minha avó paterna, a fim de fazer um curso superior, pois em Loreto não existiam muitas oportunidades nesse sentido. Primeiro, iniciou o curso de Sistemas Elétricos e, depois, Licenciatura em Física,

ambos no Instituto Federal do Tocantins (IFTO). Dois anos depois, Beatriz deixou a cidade natal para cursar Serviço Social na Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Quando as duas saíram, eu me senti sozinha e demorei a me acostumar com a ausência delas, mas tinha consciência de que, um dia, também sairia de Loreto para estudar.

No período da minha pré-adolescência, Izabela, a minha irmã mais velha, cursava o Ensino Médio e levava alguns livros de literatura portuguesa e brasileira para a nossa casa. Certo dia, eu vi, numa mesa, os livros “O Primo Basílio”, de Eça de Queirós e “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto. Lembro-me de ter achado esses títulos interessantes e atrativos. A partir daí, eu comecei a ter curiosidade para ler livros, descobrir novas histórias e estudar literatura.

Eu não sei de onde veio o gosto pela leitura que a minha irmã tinha, uma vez que os nossos pais nunca tiveram esse hábito. Ter livros em casa e falar sobre isso não fazia parte da nossa realidade. O único livro que nós tínhamos era a Bíblia Sagrada, que também não era utilizada e ficava sempre dentro do guarda-roupa dos meus pais, fechada. Assim, o meu interesse por esses assuntos decorreu da experiência que a Izabela tinha com os livros quando estava no Ensino médio.

Quando eu iniciei o ensino médio no Colégio Estadual Centro de Ensino Paulo Freire, as aulas de literatura se tornaram as minhas favoritas. Era como se eu tivesse descoberto um mundo repleto de histórias e conhecimentos. Cada escola literária e cada obra estudada em sala de aula era uma experiência única e me deixava entusiasmada para ler os livros, participar das discussões, fazer perguntas e realizar todas as atividades.

Entretanto, no segundo ano, a professora de Português que ficou na nossa turma não focava nos conteúdos de literatura e enfatizava exclusivamente a gramática, o que, para mim, foi algo terrível. As aulas de Português se tornaram muito mais tradicionais, com um ensino mais mecanicista, nas quais ela expunha o conteúdo no quadro para que copiássemos no caderno e, depois, passava questões objetivas para respondermos, o tipo de ensino criticado por Freire (1996) ao discorrer sobre essa educação na qual os estudantes apenas recebem passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor, exclusivo detentor do conhecimento. De acordo com esse educador, essa forma desumaniza os alunos, já que não considera suas capacidades e habilidades.

Assim, as aulas de Português, que antes traziam questões e debates significativos para a sala de aula por meio de livros de literatura brasileira, tornaram-se aulas totalmente tradicionais, nas quais a professora apenas procurava repassar os conteúdos.

Porém, no terceiro ano, a dinâmica mudou novamente com outra troca de professora. A nova passou a focar no ensino de literatura, na leitura de textos e livros diversos e nas discussões orais em sala de aula, buscando falar sobre a sociedade utilizando obras e gêneros textuais diversos como instrumento de ação e inserção nos assuntos sociais (Marcuschi, 2008).

Dessa forma, é possível notar que essa professora buscava trabalhar com gêneros textuais para atingir o letramento, utilizando textos diversos para discutir questões relacionadas à sociedade, entendendo-os não como um “fim”, mas como um “meio” de imergir na prática social, como defende Oliveira (2010).

Eu tenho uma lembrança muito forte de quando estávamos estudando o modernismo no Brasil e a professora recomendou a leitura de *“Capitães da Areia”*, de Jorge Amado, para lermos. A maioria não leu, mas resolvi conhecer a obra, já que gostava de literatura. Peguei o livro na biblioteca e iniciei a leitura. À medida que eu ia progredindo, sentia-me cada vez mais envolvida com a obra. Eu estava acostumada à forma de escrita de Machado de Assis e achei a de Jorge Amado bem descomplicada e acessível, o que me fez ter mais facilidade para finalizar a leitura rapidamente. Esse livro foi um dos que mais me deixou envolvida. Acompanhar a trajetória dos meninos em situação de rua e perceber a denúncia social por trás daquela narrativa me fez conhecer uma realidade diferente da minha e das pessoas à minha volta. Em Loreto, apesar de haver muitas famílias pobres, não existiam pessoas em situação de rua. Mas, após ler o romance de Jorge Amado, descobri que, nos grandes centros, essa é uma realidade mais comum do que eu pensava.

Ao recomendar a leitura de uma obra que expõe, de forma reflexiva, a realidade de crianças e adolescentes abandonados que vivem na miséria e precisam lidar com a exclusão social, a professora nos proporcionou, na época, uma oportunidade de desenvolvermos o nosso letramento crítico, que, de acordo com Hoppe (2014), é um meio pelo qual o estudante pode compreender os contextos social, ideológico e político nos quais está inserido.

Além dessa leitura, tenho uma forte lembrança de quando a professora pediu, numa aula de pós-modernismo, para escrevermos uma resenha sobre *“Morte e Vida Severina”*, o poema de João Cabral de Melo Neto, abordando questões que achássemos úteis e relevantes para compreender a realidade do sertão nordestino do final do século XX. Esse foi, sem dúvidas, o trabalho mais relevante que realizei no ensino médio, pois, no seu processo de produção, precisei ler e reler o poema, me conectar à escrita do autor, pesquisar sobre a seca no Nordeste, refletir sobre a negligência governamental em casos dessa natureza e exercitar minha empatia para com aqueles personagens. Hoje eu vejo que a escrita da resenha me auxiliou no processo de desenvolvimento do meu senso reflexivo. Sendo assim, percebo que esse caso também contribuiu para o desenvolvimento do letramento crítico.

No entanto, as obras que nós chegamos a estudar foram aquelas que até hoje compõem o cânone literário, como as de Machado de Assis, Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade e Guimarães Rosa. Livros como os de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus não eram disponibilizados na biblioteca escolar, que, a propósito, era pouco aproveitada pelos estudantes e tinha um acervo de obras literárias bastante reduzido. Dessa forma, por mais que conhecêssemos algumas denúncias sociais realizadas pelas obras, nós só tínhamos acesso a essas discussões, enquanto outras eram ignoradas.

ESCOLHA PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO

Após passar anos em dúvida sobre qual profissão seguiria, eu finalmente tomei a decisão, no último ano do ensino médio, de me tornar professora e posso dizer que as pessoas que mais me inspiraram a percorrer este caminho foram as minhas professoras de Português do primeiro e do terceiro anos dessa etapa de ensino. Elas me faziam sentir o desejo de ser uma profissional tão boa quanto elas, que tem prazer em desenvolver aprendizados em uma sala de aula e contribuir de alguma maneira para a realização de sonhos.

Quando eu escolhi me tornar professora, os meus pais e alguns professores não foram muito a favor disso. A minha mãe, apesar de não falar nada diretamente para mim, deixava transparecer a sua insatisfação. Eu sabia que ela gostaria de me apoiar, mas não queria isso para mim. O meu pai chegou a falar algumas vezes que eu poderia tentar medicina, mas a possibilidade de fazer esse curso nunca fez meus olhos brilharem.

No terceiro ano, eu comecei a estudar para os vestibulares com mais dedicação e seriedade. Nessa época, o meu primo, Luiz Eduardo Oliveira, que estudou comigo da Educação Infantil ao Ensino Médio, me auxiliava bastante com os conteúdos de Matemática, ajudando-me a compreender as fórmulas e os cálculos. Para mim, estudar os assuntos mais avançados dessa disciplina não fazia nenhum sentido, visto que eu não precisava utilizá-los no meu cotidiano. Dessa forma, diferente dos conteúdos de Português, que me ajudavam a entender a nossa língua e o mundo à minha volta, os tópicos de Matemática não me auxiliavam a lidar com os problemas da vida real.

Em vista disso, é importante pensar no ensino significativo. Fora da escola, os estudantes já são seres participantes de grupos específicos e possuem seus próprios costumes e experiências. Assim, é relevante que o professor busque formas diversas de adequar a própria prática pedagógica ao contexto discente, realizando um ensino significativo para as várias comunidades representadas na sala de aula (Kleiman, 2007).

No final de 2019, eu prestei o Enem e o vestibular do IFTO para licenciatura em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, e consegui uma vaga. Na época, eu fiquei radiante, mas ouvi comentários de pessoas que falaram que, se eu tivesse tentado outro curso, conseguiria, já que minha nota foi alta. O diretor e alguns professores da escola onde eu estudava trataram minha aprovação com indiferença, considerando aqueles que tinham conseguido passar em cursos de maior prestígio, como Direito e Engenharia. Porém, minhas professoras de Português, em quem eu tinha me inspirado, elogiaram a minha escolha e me motivaram a seguir em frente.

VIDA UNIVERSITÁRIA E DESAFIOS ENFRENTADOS

No início de 2020, eu me mudei para Palmas para iniciar o ensino superior. Inicialmente, eu senti muita dificuldade de adaptação à cidade e ao curso. No Ensino Médio, eu era

considerada uma das melhores estudantes da escola, mas, na faculdade, percebi que não sabia nem mesmo escrever um texto. Eu estava acostumada a escrever textos no modelo da redação do Enem e demais vestibulares, o qual tem uma estrutura específica e fechada a ser seguida. Notei, então, que, no Ensino Médio, eu não fui ensinada a ler, interpretar e escrever textos de diversos gêneros. Lembro-me bem de uma atividade de interpretação que a professora passou na disciplina de Leitura e Produção de Texto, uma das primeiras que cursei, na qual eu senti muita dificuldade para interpretar um simples excerto.

Ao analisar esse caso, percebo que havia a preocupação, por parte dos professores, de focar no letramento escolar, o qual, consoante Signorini (2007), é constituído de “práticas letradas específicas” do contexto da escola. Esse tipo de letramento pode focar em práticas de dominação e mecanização, desconsiderando, por vezes, os letramentos locais (Kleiman, 2010), o que pode se tornar um problema para que os estudantes tenham uma aprendizagem significativa durante a educação básica, algo que aconteceu comigo.

Nessa época, o vírus da Covid-19 chegou ao Brasil e, por causa das medidas de distanciamento social, as aulas do curso precisaram ser ministradas de maneira remota, por meio do *Google Meet*®, *Google Classroom*® e *Moodle*®. Nesse período, eu tive ainda mais dificuldade de acompanhar os conteúdos e sentia que não estava aproveitando como deveria. Por isso, pensei várias vezes em trancar o curso e continuar apenas quando as aulas presenciais voltassem, mas, ao conversar com minhas irmãs, decidi prosseguir. Assim sendo, o meu primeiro ano na faculdade não foi como eu esperava, já que foi atravessado por dificuldades e instabilidades.

Na Licenciatura em Letras do IFTO, nós precisávamos cumprir oito Práticas como Componente Curricular (PCCs), as quais se organizavam como projetos que buscavam aproximar a teoria estudada no curso com a prática da docência. No segundo ano, eu consegui participar de duas PCCs que me auxiliaram bastante. Uma visava à correção de redações produzidas pelos estudantes do Ensino Médio do IFTO e a outra à ministração de aulas particulares para estudantes do Ensino Fundamental de uma escola particular, que estavam com dificuldades em conteúdos de Língua Portuguesa, sobretudo em interpretação de texto. Ambos os projetos realizados de forma remota, por intermédio do *Google Meet*®.

Os projetos me auxiliaram a aplicar, nessas correções de textos e ministrações de aula, as teorias estudadas nas disciplinas, principalmente no tocante às metodologias ativas, uma vez que eu estava lidando com crianças e adolescentes em contexto pandêmico. A respeito disso, Coscarelli (2020) defende que os professores precisam buscar maneiras de tornar a sua prática eficiente para os estudantes, desvinculando-se do ensino tradicional e procurando meios de desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos orais e escritos dos mais diversos gêneros textuais. Pensando nisso, eu e os outros participantes da PCC ministramos os conteúdos de interpretação textual utilizando diferentes gêneros, por meio de slides e jogos no *Kahoot*®.

Além dessas, houve também uma PCC que objetivava trabalhar contribuições dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse projeto, nós abordamos o gênero autobiografia por se tratar de um gênero que afirma

e valoriza a identidade de quem o escreve. A relevância desse gênero está relacionada à necessidade humana de contar sua história, seus sonhos e objetivos, além de desenvolver ou reafirmar a própria identidade (Aurélio, 2019). Na época, nós recebemos várias produções e conseguimos perceber várias realidades diferentes. Esse foi, com certeza, um dos trabalhos mais importantes para mim durante a graduação, uma vez que me fez descobrir muitos contextos de vida diferentes dentro de uma sala de aula da EJA, ajudando-me a ter uma visão mais empática e acolhedora com os estudantes.

Em 2022, quando eu estava cursando o 6º período do curso, o Serviço Social do Comércio (Sesc) de Palmas abriu um processo seletivo para estágio na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Como havia algumas vagas para Letras, eu resolvi tentar e consegui ser selecionada. Na época, eu fui escolhida para ser auxiliar da professora regente numa das turmas iniciais da Educação Infantil. Esse período foi difícil para mim, já que eu não entendia muito bem o trabalho e a organização dessa primeira etapa do ensino, pois, até aquele momento, as experiências pelas quais eu havia passado tinham sido nos Ensinos Fundamental e Médio. No entanto, apesar de sentir que eu não estava experienciando uma prática significativa para a minha trajetória — visto que, futuramente, eu trabalharia somente com turmas das duas últimas etapas da educação básica — eu consegui aprender bastante a respeito da relevância da Educação Infantil e como ela se constitui como base para o desenvolvimento da aprendizagem escolar das pessoas.

Na turma que eu auxiliava, as crianças eram motivadas a brincar, explorar e ter contato com água e terra, a fim de conhecer o mundo à sua volta. Além disso, eram também incentivadas a rabiscar, usar massinha de modelar e fazer colagens e pinturas, tarefas que eram realizadas com o intuito de trabalhar a coordenação motora e fazê-las se adaptar a tarefas manuais e à escrita.

Após estagiar seis meses no Sesc, eu participei de uma entrevista para ser auxiliar de Língua Inglesa no Kumon®, curso em que se utiliza um método japonês que incentiva as pessoas a aprenderem de uma forma mais autônoma. Como os alunos eram motivados a desenvolverem o autodidatismo, eu não ministrava nenhum conteúdo. A minha função se resumia a conhecer o estudante e a sua personalidade e habilidades, a fim de disponibilizar o bloco de estudo mais adequado para o seu nível. Nesse período, eu aprendi bastante sobre a relevância de estimular o protagonismo dos estudantes e a sua autonomia no processo de aprendizagem.

PRIMEIROS PASSOS COMO PROFESSORA

No último ano da faculdade, em 2023, eu consegui ser selecionada para participar do Programa de Residência Pedagógica (PRP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No PRP, que tem como objetivo colaborar para a melhoria da formação inicial de professores, eu tive a oportunidade de acompanhar turmas de Ensino Fundamental, durante um semestre letivo, e Ensino Médio, no decorrer de um ano letivo. Esse período foi muito enriquecedor, pois eu pude aprender que cada etapa do ensino, cada

série, cada turma e cada estudante possui as suas particularidades e que elas precisam ser consideradas na sala de aula, para que o ensino seja relevante para todos.

Para concluir os módulos do PRP, os residentes precisavam desenvolver projetos de ensino para as turmas que acompanhavam. Nas turmas de Ensino Médio, meus colegas e eu resolvemos elaborar propostas voltadas para a escrita de textos. No primeiro semestre, nós sugerimos o trabalho com o gênero textual artigo de opinião, o qual foi aceito pelos estudantes. Nesse projeto, nós falamos sobre o gênero e, após isso, pedimos para eles escreverem. Recebemos muitas produções e, após analisar e corrigir os textos, fizemos um bate-papo com cada estudante para dar um retorno sobre a escrita.

No segundo semestre, nós decidimos seguir a mesma linha, mas com o gênero textual resenha. De forma conjunta, pesquisamos e resolvemos solicitar a produção de uma resenha sobre a música “Canção Infantil”, do cantor César MC, a qual aborda temáticas como racismo, pobreza e violência urbana nas favelas. A maior parte dos alunos se envolveu bastante na atividade e produziu resenhas bem escritas e embasadas, demonstrando domínio sobre o tema.

A nossa principal motivação ao pedir para os estudantes discutirem essas temáticas em suas resenhas foi promover a criticidade e atuação nos assuntos que dizem respeito à sociedade, possibilitando, dessa forma, o letramento crítico, visto que “é necessário saber praticar a leitura em situações da realidade social, e ainda, que o ato de ler faça sentido, colaborando no momento da prática da comunicação, tanto no meio escolar como fora dele” (Hoppe, 2014, p. 205).

Figura 5 - Ministrando aula no Ensino Médio durante o PRP



Fonte: acervo da autora.

Além do mais, foi também uma maneira de conhecer a realidade de muitos brasileiros, especialmente daqueles que vivem à margem da sociedade, e refletir sobre o pensamento pós-abissal, um conceito que só conheci na disciplina Letramento e Ensino, no mestrado, com os professores Dr. Mario Ribeiro Moraes e Dr. Wagner Rodrigues Silva. Consoante Santos (2007, p. 85), o pensamento pós-abissal

[...] é um pensamento não-derivativo, pois envolve uma ruptura radical com as formas de pensamento e ação da modernidade ocidental. No nosso tempo, pensar em termos não-derivativos significa pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, precisamente porque ele é o domínio do impensável no Ocidente moderno.

Já no Ensino Fundamental, o projeto de ensino desenvolvido seguiu uma ideia e uma organização diferentes. Como nós, residentes, percebemos o pouco trabalho com a Literatura nessa etapa, resolvemos, então, promover um projeto nessa área. Dessa forma, o projeto teve como objetivo apresentar e discutir o gênero textual poema, suas características e os autores. Para tanto, os alunos fizeram a leitura dos poemas, procurando identificar as características principais e a estrutura, buscando interpretá-los e compreender a sua relevância social. Assim, as outras residentes e eu selecionamos vários poemas (canônicos e não canônicos), falamos sobre a vida e a obra dos autores, distribuímos as produções, pedimos para eles comentarem a respeito dos poemas e, por último, solicitamos a produção de resenhas, desenhos e tirinhas sobre o que eles haviam lido, a fim de motivar a interpretação. Essa atividade teve como objetivo aproximar os estudantes da literatura, já que, como ressalta Cândido (2011, p. 177), o acesso e o trabalho com a literatura é um direito como qualquer outro: “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”.

Sob a perspectiva do letramento crítico, o contato que as crianças tiveram com esses textos pode ter proporcionado o aprimoramento da sua capacidade leitora, tornando-as cidadãs preparadas para saber criticar em todas as práticas sociais (Hoppe, 2014).

Figura 6 - Mural com produções dos estudantes sobre poemas lidos



Fonte: acervo da autora.

O projeto de ensino desenvolvido na Escola Tom Jobim fez os estudantes terem acesso a produções literárias de diversos temas, especialmente sociais, algo que os ajudou a desenvolver, assim, o letramento literário, que pode ser conceituado, conforme Moraes e Silva (2017, p. 6), como

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita ou leitura de textos literários, envolvendo valores simbólicos, tecnológico e psicossocial, em contextos específicos, para objetivos específicos. Envolvem ainda a leitura e produção de signos sonoros, visuais e verbais, que, pela verossimilhança da arte literária, reflete a realidade, via semiose, subjetividade, literariedade, linguagem figurativa e plurissignificação, presentes em textos e discursos da literatura. Nesse sentido, o letramento que perpassa o ensino e leitura literária, além dos elementos estéticos e prazerosos veiculados no texto e discurso, alcança um tom de engajamento político, no qual o sujeito é compelido a ler, criticamente, o mundo e as relações de poder instauradas.

Todo esse período de ministração e desenvolvimento de projetos no PRP me possibilitou experienciar o contexto da educação escolar, da docência e da sala de aula de maneira mais concreta, permitindo-me um maior contato com as várias divisões de uma escola, como a direção, a equipe pedagógica e a orientação. Ademais, o projeto me fez criar um vínculo especial com os alunos e me ajudou a confirmar o meu desejo de ser professora.

No decorrer da minha participação no PRP, eu percebi uma alteração no livro didático do Novo Ensino Médio no que se refere à abordagem de gêneros textuais. Com isso, eu senti o desejo de fazer uma pesquisa sobre essa temática para meu trabalho de conclusão de curso. Assim, resolvi realizar uma análise do gênero artigo de opinião no livro didático do Novo Ensino Médio. Optei pelo artigo de opinião por ser um gênero que possibilita que os estudantes conheçam as diversas realidades sociais e vivenciem situações que os permitem refazer suas identidades e debater valores, aceitando-os ou recusando-os (Bräkling, 2000). Durante a escrita da monografia, eu encontrei algumas dificuldades por ser um gênero acadêmico novo para mim, mas consegui finalizar o trabalho e ser aprovada.

Em junho de 2023, eu prestei o concurso da Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC-TO) para o cargo de professora de Língua Portuguesa. Fui aprovada e, no início de 2024, convocada para assumi-lo.

Figura 7 - Encaminhamento para a unidade escolar de lotação



Fonte: acervo da autora.

Assim, comecei a trabalhar no Ensino Médio, com uma turma de 2ª série e duas de 3ª. No início, eu senti bastante dificuldade, apesar de ter tido experiência, no ano anterior, com essa etapa de escolarização. Porém, eu não conhecia ainda a burocracia presente no trabalho da docência no que diz respeito à preenchimento de fichas, sistemas e no quanto, às vezes, isso atrapalha a prática na sala de aula. Outrossim, a ausência de equipamentos tecnológicos também se configurou como um impasse que, muitas vezes, impossibilitou-me de aplicar metodologias ativas.

Todavia, não obstante os problemas que perpassam a educação escolar de uma maneira geral, a docência tem sido uma experiência repleta de aprendizados, conexões, descobertas e desenvolvimento de habilidades. Tenho percebido que cada estudante possui as suas peculiaridades, dificuldades e realidades de vida, algo que tem me ajudado a abrir os olhos para conhecer contextos diferentes do que eu vivo, com a intenção de ser mais humana e compreensiva, colocando-me no lugar deles. Assim, a docência tem me ensinado, na prática, a ser uma professora reflexiva, que ouve seus alunos e está sensível às suas vivências para formular e reformular a sua prática quantas vezes forem necessárias, conforme defende Schön (1992).

Além disso, todo o vínculo criado com meus alunos tem me ensinado bastante sobre uma parte da docência que eu não estudei na faculdade. A confiança e o carinho que eles criaram por mim me confirmam, apesar dos dias e situações difíceis, que eu estou trilhando um caminho correto. Uma das principais lições que estou aprendendo tem sido o que é discutido por Paulo Freire (1996) ao falar sobre a “consciência do inacabamento”. Essa ideia me ajudou a ser mais compreensiva e compassiva comigo mesma, entendendo que não sou

um ser completamente formado, que não preciso saber de tudo e que posso e devo aprender com os estudantes.

Hoje, eu faço o possível para possibilitar aos meus alunos tudo aquilo que não tive no período do meu Ensino Médio e para seguir algumas práticas de professoras que foram essenciais para a minha trajetória educacional. Reconheço que cada estudante é único e carrega sua própria história e os seus próprios sonhos e, por isso, merece ser tratado com humanidade e compreensão.

Quando olho para os estudantes com quem convivo diariamente na escola, consigo ver jovens com grande potencial e criatividade para conseguirem realizar as suas metas e, por vezes, sinto o peso da responsabilidade que tenho de auxiliar estes adolescentes em suas jornadas e o medo de não conseguir ajudá-los da melhor forma me alcança. Porém, quando eles dizem e demonstram se sentir à vontade nas minhas aulas e participam das discussões promovidas na sala, eu sinto orgulho de cada um e percebo que estou contribuindo, com uma pequena parte, para aprendizado deles, o que me faz pensar que estou realizando uma tarefa importante para a sociedade por meio do meu trabalho. Na Figura 8 reproduzo um registro fotográfico realizado por uma aluna na última semana letiva de 2024.

Figura 8 - Registro fotográfico feito por uma aluna



Fonte: acervo da autora.

Ao observar a minha vida, sinto que ainda tenho muitos sonhos a conquistar e carrego comigo uma inquietude que me impulsiona a buscar sempre mais, inquietude esta que me encorajou a participar, no início de 2024, do processo seletivo para o Mestrado em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e conseguir a aprovação. Até então, a pós-graduação tem sido uma experiência desafiadora — por ser algo novo para mim —, mas que tem me auxiliado a sair da zona de conforto, a crescer e a aprimorar o meu conhecimento.

Por fim, olhando para trás, eu consigo perceber que, hoje, eu estou no lugar exato que a Monique de 17 anos sonhava estar: na sala de aula. Eu sou muito grata a ela por ter sido corajosa e não ter titubeado ao escolher cursar a Licenciatura em Letras para se tornar professora de Língua Portuguesa, mesmo em meio a tantas críticas e desdém. Se eu pudesse conversar com ela, falaria para continuar firme, estudar com mais afinco, não se comparar com outros colegas, não se cobrar de forma excessiva, aproveitar o curso e as amizades desenvolvidas na trajetória, e que, um dia, todo o esforço, madrugadas, reuniões, aulas, projetos, estágios, trabalhos e provas valerão a pena.

REFERÊNCIAS

- AURÉLIO, C. D. **Autobiografia na educação de jovens e adultos**: o discurso do sujeito-aluno sobre si. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unipampa.edu.br/items/a6a1c76d-07f5-4229-9d00-907147763d72>>. Acesso em: 8 out. 2025.
- BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. *In*: ROJO, R. (org.). **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCN. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 221-247.
- CÂNDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CARNEIRO, P. **Loreto**: ontem, hoje e sempre. São Luís: Impress Gráfica e Editora, 2020.
- COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. *In*: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. (org.). **Tecnologias Digitais e Escola**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOPPE, M. C. A formação de professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 36, n. 2, p. 201-209, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/6530>. Acesso em: 08 out. 2025.
- KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 26 fev. 2025.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAIS, M. R.; SILVA, W. R. Afinal, existe crise de leitura literária? **Revelli - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 9, n. 3, p. 1-26, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6040>. Acesso em: 08 out. 2025.

OLIVEIRA, M. S. **Gêneros textuais e letramento**. Belo Horizonte: RBLA, 2010.

REIS, L. A. A linguagem musical e seus múltiplos sentidos: Processos de musicalização como possibilidade de letramento musical. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023074, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaaa.v18iesp.1.17535>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

SIGNORINI, I. Letramento escolar e formação do professor de Língua Portuguesa. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. (org.). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 317-337.

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003a. p. 89-113.

SOARES, M.B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003b.

COMPARTILHAMENTO XI

LETRAMENTO E IDENTIDADE: HISTÓRIA, TRAJETÓRIA E VIDA

Nágila Sávila Souza Quintanilha

Conhecer os assuntos relacionados ao letramento tem sido benéfico em diversas áreas, especialmente em relação a fatos relacionados à minha infância, adolescência, fase adulta, experiência da maternidade e, inclusive, experiências vivenciadas na prática docente. Ao longo desse caminho, vivi diversas situações nas quais a falta de valorização do letramento me permitiu analisar o quanto ele é relevante atualmente. As reflexões e indagações dos professores Wagner R. Silva e Mario R. Moraes contribuíram para que eu possa compreender de forma mais aprofundada temas relacionados à disciplina de Letramento e Ensino.

Este relato revela uma trajetória de experiências vivenciadas por mim, Nágila Sávila Souza Quintanilha, 44 anos, mãe solo da Emanuela Quintanilha, 20 anos, e Marcella Quintanilha, 17 anos. Sou professora formada em Letras e em Pedagogia, especialista em Língua Portuguesa e em Orientação Escolar na Educação Infantil. Atualmente sou mestranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional.

O percurso delineado neste relato está direta ou indiretamente relacionado às práticas de letramento, compreendidas como “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos [...]” (Kleiman, 1995, p. 18-19). E estão relacionadas a situações sociais específicas, os eventos de letramento nos quais o indivíduo interage em momentos organizados de prática de leitura e escrita.

Assim, as vivências aqui apresentadas serão evidenciadas em situações que envolvem diversos tipos de letramento, demonstrados em práticas de linguagem, sejam elas de natureza oral ou escrita. Este relato também trará experiências que, por um lado, revelam momentos de tristeza, sofrimento e reflexão, e, por outro, destacam momentos de superação e resiliência, resultando no crescimento pessoal, seja como mãe, filha ou profissional. Hoje, tenho uma compreensão mais profunda da relevância dessa expressão tão ampla e cheia de significados que é o letramento — ou melhor, os letramentos.

Dessa forma, este relato apresentará situações que envolvem tanto práticas de letramento quanto projetos de destaque, realizados de forma intuitiva em minha prática docente, os quais serão detalhados adiante.

INÍCIO DA TRAJETÓRIA

A história do letramento familiar começou com meu avô materno, José de Souza e Silva, que morava na fazenda Olho d'Água, no município de Monte do Carmo, região central do estado de Goiás, atualmente, região do estado do Tocantins. O lugar era cercado por muitas serras e possuía grandes riquezas naturais, como cachoeiras e córregos, lugar onde meu avô criou seus onze filhos: Emílio de Souza e Silva, Marceliana, Firmino, Viturina, Ana, Germano, Félix, Florêncio, Floriano “Fulô taxista”, Eduarda e Edmunda. Essa última era uma filha que apresentava algum tipo de deficiência intelectual, não diagnosticada na época.

A seguir, apresento algumas fotos ilustrativas. Na Figura 1, estão meus avós maternos. Na Figura 2, aparecem meus avós junto a alguns dos irmãos da minha mãe. Infelizmente, nem todos os familiares estão presentes no registro.

Figura 1 - Avós maternos: Joana e João (1990); Meus avós e parentes (1977)



Fonte: arquivo familiar.

Meu avô tinha uma situação financeira razoável para a época. Na casa, sempre havia muita comida. Era um provedor que lutava pelo sustento da família, sempre se preocupando em transmitir o valor do trabalho, da honestidade e do caráter. A palavra que ele dava em determinadas situações, inclusive de negócios, valia mais que um documento assinado. Para muitos homens daquela época, funcionava dessa forma. Ele se preocupava em transmitir bons ensinamentos e desejava que os filhos tivessem uma boa educação e condutas adequadas de bons cidadãos.

Ele tinha algum conhecimento de leitura, escrita e matemática, mas era pouco escolarizado. Por isso, seu sonho era dar instrução aos seus filhos. No entanto, naquela

época, em meados de 1920, as coisas eram bastante difíceis. A Fazenda Olho d'Água era de difícil acesso e ficava distante da cidade. Assim sendo, a maneira encontrada por ele, para prover educação aos filhos, foi pagar a uma vizinha que possuía um conhecimento razoável em letras, para ensinar o básico aos filhos: assinar o nome, ler, escrever e realizar as quatro operações matemáticas. De acordo com minha mãe, ele dizia: “O estudo é a maior riqueza que posso deixar para vocês, para não terem grandes dificuldades na vida”.

Conforme Melo (2012), em 1920, o Brasil se preocupava em aplicar modelos importados, sem se adequar às necessidades da sociedade brasileira (teoria dissociada da prática), o que agravou o problema do analfabetismo, que, naquela época, atingia 75% da população. Naquele período, a possibilidade de acesso a livros era rara por parte da população que residia no interior. O acesso era restrito a pessoas privilegiadas, de famílias ricas. A educação era direcionada às elites dirigentes.

Esse desejo também se manifestou na minha mãe, dona Lucília de Souza Costa, que sonhava em estudar mais, frequentar a escola e, dessa forma, ter uma profissão, um emprego e o seu próprio dinheiro. Ela afirmava que nunca pensou em ser apenas uma esposa dedicada ao lar. Ela desejava se formar, ser independente e conquistar as coisas.

Minha mãe costumava dizer que, quando se casasse, não gostaria de depender só dos ganhos do marido. Diante de muitas dificuldades na infância, na adolescência e até após casada e de ter os filhos, minha mãe conseguiu estudar. Estudou os cursos técnicos em Magistério e Contabilidade. Foi aprovada em concurso público como professora quando o território tocantinense ainda pertencia a Goiás. Fez graduação em Normal Superior com complementação pedagógica em Pedagogia. Atualmente, é uma professora aposentada pelo Estado do Tocantins, empreendedora e dona de uma escola particular, Centro Educacional Aquarela. Acabou formando seus três filhos na área da educação.

INFÂNCIA

Sou filha de Jonan da Costa Quintanilha, comerciante conhecido como “botequeiro”, e Lucília de Souza Costa, professora do Ensino Fundamental I. Conheceram-se numa festa na Fazenda, aqueles com o famoso Arrasta-pé. Ele, originário de Natividade, ela, da região do Monte do Carmo. Ele era um boêmio, sempre brincalhão e apreciador de uma boa e velha pinga.

Figura 2 - Casamento dos meus pais (1975)



Fonte: arquivo familiar.

Cresci em um ambiente familiar conhecido como estruturado: meu pai, mães e irmãos. Vivenciei momentos de brincadeiras da época e algumas tramas superadas, como sofrer na escola, o que atualmente se denomina *bullying*: recebia apelidos e me sentia um peixe fora d'água por estudar numa escola de gente “besta”, diferente das pessoas do meu cotidiano.

Passei um extenso tempo da minha infância e adolescência me sentindo inferior por estudar numa escola frequentada por pessoas ricas, com as quais eu não me identificava. Passei a infância, adolescência e fase adulta tentando provar para minha mãe que eu era capaz, tinha potencial. Em algum momento, acreditei ser um estorvo. Acredito não ter alcançado esse feito de aceitação e admiração da minha mãe. Passei por isso sofrendo calada, pois, naquela época, não se podia falar tudo o que se pensava, poderia ser considerado desacato e desobediência.

Somos três irmãos, eu sou a filha do meio, Lucijane é a primogênita e o José Henrique é o caçula. Eu fiquei espremida entre eles. Sentia-me diminuída e deixada de lado. Sentia uma necessidade enorme de ser notada, ter atenção, queria mostrar para meus pais, principalmente minha mãe, que eu era capaz. Eu era a filha que apresentava maiores dificuldades para aprender, sobretudo matemática.

Figura 3 - Minha irmã, meu irmão e eu (1987)



Fonte: arquivo familiar.

Eu tirava notas baixas, não conseguia cumprir as tarefas escolares e não conseguia decorar a tabuada. Não me ensinaram a entendê-la. Minha mãe sofria com esses problemas de aprendizagem oriundos da escola. Muitas vezes, precisava pagar por professores particulares, para que eu pudesse aprender com uma atenção particularizada. Assistia à aula com minha tia Belinha, uma professora alfabetizadora bastante popular na cidade.

Eu passei minha infância em Natividade, uma encantadora cidade histórica e turística no Estado do Tocantins, que, na época, ainda pertencia a Goiás. Era uma criança franzina, com cabelos cacheados e muita energia para gastar nas diversas brincadeiras de rua comuns na época. Tive uma infância bastante ativa e alegre. A residência era simples, era uma casa pequena de cimento queimado e lembro-me do quintal enorme com árvores frutíferas. A residência era bem localizada numa avenida no centro da cidade, perto da rodoviária.

Mesmo quando crianças, tínhamos obrigações diárias, uma delas era vender geladinhos na rodoviária: quando os ônibus chegavam, eu pegava minha caixa de isopor para vender, dizia: “Olha o geladinho, olha o geladinho” ... Recebia dinheiro e passava troco certinho e seguia à risca a ordem de não vender fiado.

Para Magda Soares (2003) ler é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever em um ambiente em que a escrita e a leitura tenham significado e façam parte da rotina do estudante. Ou seja, o estudante, muitas vezes, já usa diversos conhecimentos que envolvem a leitura e a escrita em situações cotidianas de convívio social. Isso também ocorre quando o estudante utiliza o letramento matemático. De certa forma, isso acontecia comigo, pois possuía conhecimentos matemáticos na prática diária, mas sentia dificuldades com conteúdos matemáticos na escola.

Na escola, não me dei bem com a Matemática, achava a disciplina extremamente difícil e complexa, mas lidava com práticas relacionadas em atividades cotidianas, que representam letramentos sociais. Minha mãe se preocupava com meu desempenho escolar, por isso,

adquiri um quadro pequeno, giz e livros velhos para que eu pudesse brincar de escolinha. A intenção era que eu tomasse gosto pelo estudo, pois só gostava de brincar.

O letramento matemático envolve a habilidade de empregar o raciocínio lógico para resolver problemas reais, com base em conhecimentos matemáticos. São habilidades relevantes a serem desenvolvidas desde as séries iniciais do ensino fundamental. Assim, a criança consegue passar para outras etapas sem muitas dificuldades.

Ao tratar do papel da escola no processo de ensino da Matemática, envolvendo o processo de numeramento, Toledo (2004) apresenta uma série de situações cotidianas em que as pessoas se deparam, podendo ser consideradas na escola:

Preparar listas de compras, verificar o vencimento de produtos que serão comprados, comparar preços antes de comprar, conferir consumo de água, luz ou telefone, procurar ofertas da semana em folhetos e jornais, comprar a prazo, anotar dívidas e despesas, conferir troco, conferir notas e recibos, fazer ou conferir acertos de contas ou orçamentos de serviços, pagar contas em bancos ou casas lotéricas, anotar número de telefone, ver horas em relógios de ponteiro ou digital, ler a bula de um remédio que comprou e ler manuais para instalar aparelhos domésticos, são tarefas que fazem parte do cotidiano desses sujeitos [...] (Toledo, 2004, p. 97).

Depois das aulas de letramento e ensino, comecei a me questionar: eu sabia usar a matemática no cotidiano, mas era um fracasso na matemática ensinada na escola. Qual seria o motivo que me levaria a esta situação? A lógica era que eu deveria me sair bem na disciplina de Matemática, uma vez que usava uma parte relevante dos cálculos no dia a dia. A venda de geladinhos era feita por meio da soma, subtração, multiplicação e divisão. Nesse contexto, Goulart (2001, p. 7) afirma que “[...] Em termos gerais, o letramento está relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade e, também, segundo Tfouni, à construção da autoria.”

Saber Matemática é entender e usar a matemática no dia a dia, exercendo a cidadania com criticidade. Assim, eu aprendi cálculos vendendo geladinhos e me saía bem. Talvez fosse necessário ter recebido ensinamentos de conteúdos escolares com atividades lúdicas e voltados para a prática, evitando-se compreender a Matemática como um bicho de sete cabeças.

Conforme o professor Dr. Wagner Rodrigues Silva, durante as aulas do componente Letramento e Ensino, a criança precisa compreender o motivo de estudar um tema específico e como ele é utilizado no dia a dia. Dessa forma, compreenderá o uso, na prática, e perceberá a importância de estudar. Na minha infância, nos anos 80, a educação era bastante tradicional, o aluno era apenas um receptor de informações, enquanto ao professor competia apenas transmitir conhecimentos.

Freire (1970) destaca que a educação deve ser um espaço de possibilidades, de transformação social, de conscientização, de superação de desigualdade de classes, de libertação do oprimido. Sob essa perspectiva, o fracasso escolar pode limitar a vida e o

futuro do indivíduo, mesmo que este consiga se sobressair na vida de diversas formas, por meio de habilidades aprendidas no cotidiano social, por isso o letramento escolar não pode ser considerado como o único fator importante para o desenvolvimento da pessoa, uma vez que existem diversos tipos de letramento.

À medida que eu crescia, as dificuldades de aprendizado em Matemática aumentavam, e a evidência estava em meu desempenho nas avaliações. Era comparada a meus irmãos, considerados superinteligentes. Na infância, incentivados pela nossa mãe, minha irmã mais velha e eu brincamos de ler em voz alta para ver quem conseguiria ler melhor. Era uma brincadeira despretensiosa para mim e meus irmãos, mas a intenção da minha mãe era de alguma forma despertar o desejo de gostar de ler e estudar, principalmente em mim, que enfrentava dificuldades de aprendizagem e não me saía muito bem na escola.

Na leitura, sempre me saía bem, aliada a essas brincadeiras, eu estava sempre motivada. Lia bastante livrinhos da literatura clássica, como: “Branca de Neve”, “Chapeuzinho Vermelho”, “A bela Adormecida” e as fábulas de Esopo. Eu apreciava desenhar e pintar, mas quando se tratava de matemática, achava caótico. No entanto, após ler sobre letramento, percebi que o aprendizado matemático precisa abranger diversas competências e áreas do saber, em uma abordagem disciplinar e visando contribuir para a compreensão global do mundo. Para D’Ambrosio (2007, p. 22),

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura.

Tive um ensino tradicional da Matemática. As professoras eram extremamente exigentes e bravas, tendo como foco principal as disputas e punições. Na verdade, eu tinha medo das professoras, especialmente uma que, infelizmente, foi minha professora na 3ª e 5ª Séries. Ela gritava comigo quando eu errava, lembro-me que, às vezes, ficava muito brava e sem paciência, gritava e chegava até molhar com saliva a folha do meu caderno e no meu rosto. Tinha medo de levar uma bronca, mas ganhei várias. Suava frio, tremia e chorei diversas vezes em sala por não conseguir resolver uma conta em uma atividade. Ao chegar perto da hora da aula de Matemática, tive muitas dores de barriga. Na escola eu ficava sempre triste e calada.

Já em casa eu era a líder das brincadeiras, chamava todos os coleguinhas da vizinhança, para brincar de escolinha, só que eu sempre tinha que ser a professora. Na verdade, eu me comportava como os meninos que, por serem donos da bola, tinham que jogar na linha ou jogarem todas as cercas¹⁰. Eu tinha que ser a professora porque era a dona do quadro e da tralha toda. Foi nesse período que, segundo a minha mãe, eu dava pistas de qual profissão

10 Cercas significa próximas partidas. É um termo utilizado pelos meninos que jogam futebol na região Sudeste do Estado do Tocantins. Em outras regiões do Brasil, usa-se o termo partida.

seguiria. Nas brincadeiras, eu reproduzia a postura da professora e boa parte do que vivenciava na escola.

Minha mãe proporcionou-me crescer num lar simples, humilde, rodeado de livros e com muitas possibilidades de letramento. Minha mãe era bastante conservadora em relação ao letramento na educação dos filhos, tinha fortes ideologias do ensino tradicional. Era extremamente rígida e acreditava que a aprendizagem era medida pelos resultados em provas e trabalhos escolares. Ela imaginava um futuro promissor para os três filhos e desejava que não fossem professores.

ADOLESCÊNCIA

Aos 12 anos, mudei-me para o município de Porto Nacional, onde fui morar com minha madrinha, Antônia Azevedo, uma pessoa encantadora e cheia de sabedoria. Passei um ano na casa dela para estudar em uma escola melhor. Durante minha adolescência, aprendi muitas coisas novas sobre Matemática, utilizando vivências do dia a dia como contexto de aprendizado.

Ela vendia joias e minha tarefa era ir ao Banco da Amazônia (BASA) para fazer depósitos semanais. Eu achava perigoso, afinal, era uma quantia significativa e eu era apenas uma pré-adolescente. No entanto, na visão da minha madrinha, isso era uma forma de eu aprender, e, além disso, quem suspeitaria que uma menina estaria levando um valor tão alto para depósitos? Eu era a “*office girl*”, mas as dificuldades com Matemática na escola continuavam.

A frase “a vida que vira existência se matematiza”, de Paulo Freire (Entrevista ICME 8, 1996) indica que a matemática está presente em diversas circunstâncias, ações e contextos. Assim, eu aprendi matemática no dia a dia, mas achava a matéria ensinada na escola um tanto quanto difícil.

Na adolescência, também passei a conviver com dificuldades em outros componentes curriculares na área das Ciências Exatas: Física, Química e Matemática. No entanto, sempre me sobressai nas disciplinas discursivas, História e Geografia, e de linguagem, Português e Redação. Era aluna com nota 9,0 nas avaliações de Português e notas baixas em Matemática. Houve a possibilidade de entregar uma prova de Matemática completamente em branco.

Esses problemas de aprendizagem me acompanharam durante a Educação Básica e se estenderam também no Ensino Médio. Passei por uma experiência triste quando entreguei uma prova de Matemática em branco, pois não me senti capaz de respondê-la. Além disso, meu desempenho nas disciplinas de Química e Física também foi insatisfatório.

Nesse período em que cursei o Ensino Médio, eu e meu irmão morávamos sozinhos em Porto Nacional, primeiro moramos com parentes. Depois, meus pais conseguiram comprar uma casa. Minha mãe sempre se preocupava em nos matricular em escolas de referência, ela costumava dizer: “Preciso que vocês sejam alguém na vida!”. Eu tinha 16 anos e meu irmão, 14. Ficávamos sob os cuidados do saudoso tio Germano, que nos visitava todos os dias.

Durante o Ensino Médio, a maioria das meninas da minha idade tinha um diário e costumava escrever nele, seja sobre a rotina familiar e escolar, seja sobre os romances platônicos. Como eu era tímida, escrevia meus segredinhos em forma de código para que minha mãe, curiosa, e meus irmãos não conseguissem ler. Era algo assim usando figuras geométricas ou símbolos para substituir as vogais:

- o triângulo - ▲ - para representava a letra A;
- o círculo - ● - a letra U;
- o quadrado - ■ - a letra E;
- a estrela - ★ - letra I;
- uma barra - / - a letra O;
- as consoantes dependendo da palavra permaneciam as mesmas.

Então a palavra amor e amizade ficariam respectivamente assim:

▲ M / R;
▲ M ★ Z ▲ D ■.

A experiência de escrever em diário era algo tipicamente adolescente, que me fazia bem, pois me ajudava quando me sentia solitária. Senti uma saudade daquela época, vontade de ter aquele diário hoje em minhas mãos para ler e relembrar as coisas que escrevia.

Apesar de ter enfrentado diversos obstáculos na escola, especificamente na área de exatas, graças ao meu esforço pessoal e ao apoio da minha mãe e da escola, consegui superar esses desafios. Dessa forma, permaneci firme no propósito criado em mim por minha mãe: de “estudar para ser alguém na vida”, de estudar para ser independente e não depender financeiramente do marido.

ADULTA E UNIVERSIDADE

Na fase adulta, minha aprovação no vestibular da Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) foi uma grande surpresa, pois não me sentia capaz, devido às inúmeras dificuldades de aprendizagem durante minha trajetória escolar até aquele momento. Na época, eram escolhidas as 10 melhores redações e o acadêmico ganhava descontos, a minha estava entre as dez, então a surpresa e felicidade foram maiores ainda.

Durante a graduação, reinventei-me, descobri meu potencial comunicativo, conquistei a segurança e venci a timidez. Ampliei minha forma de ver o mundo e reconheci o valor do conhecimento. No segundo ano da graduação, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho de pesquisa orientado pelo professor Dr. Sebastião Elias Milani, cujo tema central era a norma culta nas redações do vestibular.

A Licenciatura em Letras me permitiu acreditar nas diversas possibilidades de leitura, interpretação e compreensão. Não apenas de textos, mas também de realidades. Ao contrário

das outras fases escolares, na universidade, eu estava sempre feliz e animada. Vi um espírito de liderança que pensei não existir em mim. Eu que enfrentei diversas dificuldades e traumas durante o processo de ensino, ingressar na Universidade e concluir um curso superior foi uma experiência libertadora.

Em 2000, no ambiente universitário da Unitins, antes de se tornar Universidade Federal do Tocantins (UFT), eu me reinventei, conheci pessoas incríveis e excelentes professores. Dentre eles, recordo-me dos docentes: Ivan Cupertino, que lecionava Literatura Portuguesa; Karylleila Andrade, professora de Língua Inglesa; Maria da Glória, que ministrava Literatura Brasileira; e Sebastião Elias Milani, meu orientador, que era docente na área de Linguística.

Ao longo da graduação, vivenciei momentos ricos de letramento que combinavam os conhecimentos trabalhados pelos docentes com nossas apresentações em seminários, sendo esse o formato mais frequentemente utilizado para avaliação. Não havia uma disciplina específica dedicada ao letramento e ao ensino. No final dos anos 90, as concepções do filósofo russo Mikhail Bakhtin, assim como os tópicos e métodos relacionados ao texto, coesão e coerência, eram os mais enfatizados no campo da Linguística. Naquela época, a Linguística Aplicada e suas subáreas ainda eram pouco exploradas.

Nas disciplinas de Literatura e Didática, pude desenvolver meu lado artístico e criativo, cujas aulas exploravam a desenvoltura, oralidade e dinamismo. Assim, à medida que eu transitava de um período para outro, os aspectos do letramento acadêmico iam se aprimorando em mim, promovendo o desenvolvimento da minha espontaneidade, segurança e autoconfiança.

Tive a chance de perceber o meu potencial até então desconhecido, desenvolvi espírito de liderança e boa capacidade de interação e comunicação com os colegas acadêmicos, professores e colegiado, em geral. Eu estava sempre à frente dos trabalhos escritos e expositivos, obtendo ótimos desempenhos nas atividades e nas avaliações. É triste não termos mais a rede social Orkut, muitas imagens se perderam no decorrer do tempo naquele ambiente. Nessa época, as imagens não mais foram reveladas e guardadas digitalmente.

A relevância da universidade para o indivíduo pode ser demonstrada por diversos fatores, como o desenvolvimento de habilidades, o crescimento pessoal e a preparação para o mercado de trabalho. O ensino superior proporciona treinamento especializado e desenvolve competências como raciocínio crítico, solução de problemas, comunicação eficiente, trabalho em equipe e liderança.

A universidade é um lugar privilegiado na produção, conservação e transmissão do saber sistematizado, da reflexão, do debate e da crítica, bem como, a expressão para si e para o mundo, da sociedade que a institui. Foi a partir da universidade que conheci o mar, quando participei do Encontro Nacional dos Estudantes de Letras (ENEL), realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Lembro-me de ter participado de uma oficina de teatro que terminou com a apresentação de encerramento do evento com a encenação em forma

de estátuas vivas da canção: “Pra não dizer que não falei das flores”, escrita e interpretada por Geraldo Vandré.

A Licenciatura em Letras representou um marco decisivo na minha trajetória profissional. A maturidade tanto como mulher quanto como filha, aliada à maternidade, me permitiu superar diversas frustrações do passado, tais como acreditar de forma fétida e sofrer muito, pois imaginava que não era amada por minha mãe, da mesma forma que os meus irmãos.

Figura 4 - Foto da Formatura em Letras (2003)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Mesmo tendo passado por diversos momentos que envolviam eventos e práticas de letramento tanto na escola quanto fora dela, mesmo que de forma leiga ou sem saber o significado de tais situações para minha formação intelectual, tudo o que vivenciei faz parte do que sou hoje como pessoa e profissional.

MATERNIDADE

Ser mãe é viver a experiência mais próxima do amor inabalável e inexplicável. Apenas quem é mãe pode traduzir em palavras a grandiosidade e a singularidade desse amor, que é um verdadeiro presente de Deus. Ter a consciência de que essas pequenas pessoas, nossos filhos, são nossa responsabilidade e dependem de nossa dedicação, cuidado e amor é algo inestimável.

Ver aquelas bebezinhas gordinhas, com olhos grandes e arregalados, cheios de fragilidade, e saber que dependiam exclusivamente de mim — dos meus cuidados, proteção

e amor — me causava um frio na barriga de medo. A incerteza de talvez não conseguir cumprir essa missão divina que é ser mãe era avassaladora.

Quando me tornei mãe, vivi experiências constantes que me envolveram em atividades de alfabetização, como narrar histórias clássicas e contos de fadas. Minhas filhas adoravam quando eu incluía seus nomes nas narrativas. Eu costumava começar assim: “Era uma vez uma linda princesa chamada Marcella”. Nos cantinhos infantis, recitava: “Alecrim, alecrim dourado, que brotou no campo sem ser plantado, foi a Emanuela quem me disse assim que a flor-do-campo é o alecrim”. Ela, cheia de encanto e felicidade, exclamava: “De novo, mãe!”.

Acredito que intuitivamente estava inserindo de forma espontânea e natural o letramento familiar em ações corriqueiras, pois naquela época não tinha os conhecimentos aprofundados sobre o tema, algo que seria melhor explorado atualmente com os conhecimentos que adquiri, em especial nas aulas de letramento e ensino.

Atualmente percebo e reflito sobre como é interessante como o letramento familiar se manifesta de maneira natural em nossas interações diárias, muitas vezes sem que percebamos. Vejo que ao ter integrado intuitivamente esse conceito nas suas atividades cotidianas com minhas filhas estava mostrando a elas as várias possibilidades de linguagem, e a importância da comunicação no desenvolvimento da aprendizagem delas.

Nesse sentido as atividades que realizava com minhas filhas vão ao encontro das ideias de Kleiman, (1995), ao afirmar que as práticas de letramento familiares acontecem de forma espontânea e informal, são desenvolvidas no contexto particularizado em que a criança está inserida e no que poderá ser percorrido por ela ao longo da vida

Depois que me tornei mãe, passei a enxergar o mundo e as pessoas com mais generosidade, bondade e tolerância. Percebi que estava sempre aprendendo e me transformando em uma profissional melhor e em uma mãe mais reflexiva, atenta e presente. Ser mãe é nutrir um sentimento tão profundo e sincero, cheio de renúncias, mas também de alegrias. Para mim, a maternidade é uma experiência indescritível.

Na maternidade, mesmo sendo a professora, vivenciei situações cotidianas em que minhas filhas eram quem me ensinavam. Em certa ocasião, minha filha Emanuela, que tinha apenas 3 anos, me deu uma verdadeira aula de letramento familiar, como relato no próximo parágrafo. Durante esse período, assinei as revistas “Veja” e “Isto É” para trabalhar gêneros jornalísticos com os alunos do Ensino Médio, já que a escola não dispunha desse tipo de material.

Mesmo enfrentando alguns perrengues financeiros, eu assinava essas revistas porque sabia que elas chamariam a atenção dos alunos e proporcionariam um contato direto e palpável com os gêneros textuais presentes nelas. As revistas ficavam bem guardadas em um pequeno rack, que tinha um compartimento com porta para evitar a poeira.

Certa vez, ao chegar em casa, após ter dado provavelmente cinco aulas naquela manhã, cansada e suada por vir a pé do trabalho, me deparei com Emanuela em volta de minhas preciosas revistas. Estavam literalmente espalhadas por todo o chão: algumas rasgadas,

outras rabiscadas e amassadas. No impulso da impaciência, comum em mães de primeira viagem, falei de forma bem brava:

Figura 5 - Letramento familiar



Reconstrução da interação entre mãe e filha

- Emanuela, eu não já te disse que você não pode mexer nas revistas da mamãe trabalhar?

Ela respondeu com carinha triste e cheia de receio de ganhar umas palmadas:

- Mãe eu tô leno uai... Por que num posso lê nas revistas também?

Na mesma hora refleti e falei para Emanuela:

- Pode, sim, filha! Mamãe irá ler com você, certo? Mas, é preciso ter cuidado para não deixar as revistas sujas, amassadas ou rasgadas, pois a mamãe precisa trabalhar com elas.

Fonte: Criação IA pelo aplicativo LuzIA.

Nesse episódio, senti como se minha filha me desse um tapa na cara, o que me levou a ponderar sobre minha atuação como mãe e educadora. Pensei bastante em como podemos limitar o interesse e a criatividade dos nossos filhos com assuntos menores. Contudo, foi através das aulas de Letramento e Ensino que adquiri uma nova visão sobre os erros e acertos na educação das minhas filhas. Com este acontecimento, pude perceber e refletir que, de certa maneira, estava impedindo que minha filha tivesse um contato natural, espontâneo e criativo com a leitura durante a sua melhor fase, a infância.

Magda Soares (2003) sustenta que o letramento é formado a partir de textos de diferentes gêneros que circulam na sociedade. Dessa forma, é preciso ter contato com esses textos desde cedo no ambiente familiar e social frequentados pelas crianças, para que,

quando ela estiver no ambiente escolar, possa identificar, compreender e conhecer as suas funcionalidades.

Letramento familiar é o conjunto de ações e experiências que as crianças têm com a linguagem oral, a leitura e a escrita em família. Desde o nascimento da criança até os primeiros anos de vida, é possível que ela compreenda o processo de leitura, interpretação e escrita, já que há habilidades que podem ser aprimoradas nessa fase (Silva; Delfino, 2021).

Considero ter me tornado uma pessoa melhor após este episódio com minha filha Emanuela. Passei a dar mais atenção a ela, proporcionando-lhe momentos de leitura e escrita. Lembro-me de ter comprado toda a coleção de contos de fadas e fábulas do Esopo para a faixa etária dela, para que ela continuasse interessada na leitura, mesmo que, naquela fase precedente à alfabetização propriamente dita, só interpretasse as imagens.

Em família, interagindo com a sociedade, em eventos culturais, religiosos e escolares, estávamos inseridos em eventos e práticas de letramento. O ambiente familiar é um local de trocas linguísticas em que, conforme a história de formação dos responsáveis pela família, são repassados valores, crenças, discursos, que têm representação e modo de agir sobre o mundo e sobre os outros. E isso, de certa forma, é uma prática social composta por eventos de letramento.

PROFESSORA

Após terminar a graduação, percebi que não tinha os conhecimentos necessários para exercer a função de professora. O que aprendi na Licenciatura em Letras não correspondia à realidade do que a escola orientava como os conteúdos que deveriam ser trabalhados. Na época, ser uma boa professora significava dominar com competência os conhecimentos sobre gramática normativa e o uso das regras gramaticais. Ao adentrar na sala de aula, percebi que não tinha conhecimentos suficientes.

Sentia-me insegura, parecia que tudo o que eu tinha estudado na faculdade não estava ali, no ambiente escolar. Se, por um lado, eu estava meio perdida, por outro lado, não recebi muita ajuda ou orientação de colegas e da equipe gestora. Por isso, precisei aprender na raça e na coragem, cometendo erros e acertos intuitivamente, mas com muito estudo e dedicação.

Antes mesmo de concluir minha graduação em 2000, minha primeira experiência como professora foi no Prisma, uma escola particular de Educação Infantil e Séries Iniciais, em Porto Nacional. Eu dava aulas para uma turma de 2º Ano, com crianças em processo de alfabetização e letramento. Naquela época, o conceito de letramento não era amplamente utilizado nas instituições de ensino.

Figura 6 - Minha participação em recital na Escola Zacharias (2023)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Iniciei minha experiência docente na rede pública de ensino em Santa Rosa do Tocantins, logo após a graduação, em 2003, quando fui contratada pelo Colégio Tenente Salvador Ribeiro para lecionar disciplinas fora da minha área de formação. Era, de fato, uma mistura de matérias: Artes, Inglês, Ensino Religioso e Biologia, pois naquela época, na minha cidade, não havia muitos professores formados nas áreas específicas. Recordo-me de que, para lecionar Biologia, quase morri de tanto estudar e me preparar para as aulas, buscando sempre dar o meu melhor.

Após me formar em Letras, atuar como professora de Português foi um desafio, pois a rotina escolar é bem diferente daquela que vivenciei nos estágios. Na prática, como professora, passei por um intenso processo de aprendizado e desenvolvimento. Eu tinha traços marcantes herdados da educação tradicional pela qual passei, onde utilizava frases isoladas para abordar aspectos morfológicos e sintáticos da linguagem. Nesse período, trabalhar com textos de diversos gêneros ainda não era algo tão presente nas formações continuadas das quais participei. O texto era apenas um complemento a ser interpretado.

Atualmente, sou uma professora mais reflexiva e comunicativa com os discentes. Busco planejar aulas mais criativas e dinâmicas na abordagem dos temas e conteúdos que precisam ser trabalhados, tentando atrair a atenção e a participação dos estudantes, o que se torna um desafio nesta era digital.

Foi necessário deixar de lado a professora técnica, adotando uma abordagem criativa, planejando aulas que proporcionassem maior envolvimento dos estudantes em atividades direcionadas por meio de projetos que incluíssem obras literárias, recitais, dramatizações e teatros, paródias, recriações orais e escritas, além da aplicação do conteúdo gramatical exigido para o Ensino Médio. A busca por aulas criativas e dinâmicas é uma estratégia poderosa, especialmente em um contexto em que os alunos estão tão habituados a estímulos

visuais e interativos. Esses esforços podem fazer uma grande diferença no engajamento dos estudantes e tenho consequentemente melhorado meu trabalho.

Hoje, de forma mais madura, ainda aprendi que o letramento é um processo envolvendo o desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita, e pode ser considerado como uma condição ou um processo. Como processo, é a maneira como uma sociedade distribui os conhecimentos, e como forma de educação dos indivíduos na cultura escrita. Como condição, o letramento examina como as pessoas ou grupos atuam nos espaços de participação social.

Ao longo da minha trajetória como professora, percebo que aprimorei e empenho-me a tornar-me uma profissional mais empática e interativa com os estudantes. Estou deixando de ser uma professora brava, exigente demais que não se oportuniza conhecer os estudantes e suas realidades de vida, podendo contribuir para o desenvolvimento de cada um, valorizando suas capacidades e emoções, além de mostrar a relevância de se aprender o Português e suas aplicações sociais.

Não tenho certeza do exato momento em que deixei de trabalhar com tanta frequência frases soltas e descontextualizadas, passando a adentrar o universo textual, talvez influenciada pelas formações e capacitações da vida. Em determinado momento da minha trajetória, passei a apresentar aos estudantes o texto não para uma leitura decodificada para atividades de interpretação e compreensão, mas sim para explicar sobre as características, estruturas e funcionalidades de cada tipo e gênero textual.

Durante várias décadas, especialistas e teóricos estudaram assuntos relacionados aos gêneros textuais. No entanto, até chegarem à sala de aula, foi preciso uma longa jornada e ainda há muitos educadores enfrentando desafios para trabalhá-los de maneira significativa para aprimorar a aprendizagem discente.

Bakhtin (2011, p. 262) define gênero como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, elaborados pelas diferentes esferas da língua. Considera três coisas importantes para um tipo de discurso: o conteúdo, o estilo e como fala. Das distinções entre tipos de textos e gêneros, a mais conhecida é a de Luiz Antônio Marcuschi (2002, p. 22), que define o tipo textual como “uma construção teórica que se define pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”.

Não sei ao certo quando comecei a levar para a sala de aula diferentes tipos de textos, desde bula de remédio à conta de energia. A partir daquele momento, percebi um aumento na participação dos meus alunos e o quanto as aulas eram mais atrativas para eles. Foi difícil perceber que os estudantes desejam mais do que reprodução de saberes. Eles querem conhecer mais sobre o que realmente sabem e aprimorar esses saberes.

Com a prática, percebi que as aulas planejadas com o texto eram mais produtivas e significativas para os estudantes, uma vez que se tornavam mais participativos e demonstravam maior interesse. Dessa forma, a aprendizagem adquirida é percebida na fala dos discentes, nos trabalhos de produção escrita e, consequentemente, nas avaliações.

Em 2017, tive a honra de ser a professora de Português e Inglês do meu pai, que, após muita insistência, decidiu concluir o Ensino Médio e se inscrever na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nas aulas, pude traçar um paralelo entre o ensino atual e o tradicional vivido pelo meu pai. Ele era excepcional na parte de gramática descontextualizada, onde explicava sobre o sujeito e predicado, transitividade verbal, mas, quando apresentava um texto com uma gramática contextualizada, meu pai sentia dificuldade em compreender, apesar de ser um leitor ativo e crítico. Certa vez, quando concluiu o Ensino Médio, disse a mim: “Se soubesse que era tão fácil, teria terminado antes”.

Meu pai é aquele homem boêmio que gosta de conversar com os amigos em rodas de conversa, tomar uma cervejinha. É nesses lugares que, geralmente, posiciona-se sobre assuntos e temas sociais, seja na política e na economia, na cultura ou nos esportes. Ele assiste a jornais críticos que apresentam especialistas comentando sobre os assuntos, a exemplo da Globo News. Ensinou-nos a sermos críticos, defensores dos nossos direitos e agentes da sociedade. Não aprecia injustiças e tem um coração gigante.

Meu pai possui muitos letramentos, pois, mesmo tendo apenas concluído o Ensino Médio, participa de diversas práticas e eventos de letramento na sociedade. Ademais, ele, com mais de 60 anos, foi aprovado em um processo seletivo para a função de guarda municipal, apesar de já ter se aposentado como lavrador. Nessa função, como profissional efetivo, desempenhou um trabalho com comprometimento e responsabilidade até completar 75 anos em 2024. Esse feito foi motivo de orgulho e um exemplo a ser seguido por muitas pessoas.

Com o meu velho botafoguense, eu aprendi e aprendo tantas coisas, pois sua vida é um exemplo de garra e resiliência, de coração generoso e justo. Ele me ensinou a não me omitir e a sempre ter um posicionamento seguro diante dos acontecimentos da sociedade em geral.

EU NA ATUALIDADE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ter enfrentado diversos obstáculos durante minha jornada escolar na educação básica, sentia-me pressionada a provar para minha mãe e para alguns professores de matemática que eu era capaz. Fui aprovada em vestibular de uma universidade pública, aprovada em concurso para professora municipal, sou gestora do polo de Educação a Distância em minha cidade. Contudo, sentia que ainda faltava ser aprovada em um processo seletivo para professora do Estado, tentei por duas vezes e em ambas não alcancei a aprovação por errar uma questão, o que me deixava insatisfeita, já que eu tinha consciência de meu potencial.

No período de 2016 a 2020, depois de uma separação dolorosa e rompimento do meu casamento, tive um luto de pessoa viva, pois perder a família que idealizei e sonhei foi angustiante. No começo, passei por uma fase de culpa e negação, onde não conseguia aceitar e sentia um coração sempre afligido, apertado e amargurado. Em seguida, tive que

me reerguer e tomar as decisões de minha existência, até que me tornei a mãe solo das minhas duas filhas. Eu me dediquei ao trabalho para me manter em pé e para ser capaz de criar e educar minhas filhas por conta própria.

Em 2023, apesar de contar com José Leandro, um companheiro extraordinário que é meu apoiador incansável, o ano foi difícil, com problemas de saúde devido também à sobrecarga que tive na rotina de trabalho e estudos. Tive uma grande crise emocional devido à sobrecarga de trabalho que envolvia ser professora contratada pelo estado e concursada pelo município, ser gestora do Polo de Ensino à distância (EaD) da Faculdade Venda Nova Imigrante (Faveni) e cursar Licenciatura em Pedagogia à distância.

Foi muito difícil gerenciar tantas responsabilidades ao mesmo tempo, como ser professora, gestora e estudante, resultou numa carga imensa, o que gerou essa crise emocional com momentos de ansiedade, estresse e depressão. Ter um apoiador como José Leandro e minhas filhas foi algo muito importante e incrível, mesmo assim, lidar com uma rotina tão intensa não foi fácil.

A sobrecarga e os processos vividos ao longo da minha vida provocaram um período de intensa ansiedade e depressão. Isolava-me das pessoas, estava sempre triste, com o coração apertado, como se sentisse um mau pressentimento o tempo todo. Vários medos surgiram, como o medo de ficar sozinha, o medo de dirigir, e medos inexplicáveis que me faziam acordar com qualquer barulho. Mesmo ao dormir, sentia-me assustada. Nas aulas, de repente, começava a chorar sem motivo aparente com textos, temas e situações cotidianas. Nessa fase, eu estava sempre muito irritada e tentava explodir em alguém, seja nas minhas filhas ou no José Leandro.

Contudo, o ano de 2024, foi uma surpresa, após recuperar minha saúde mental. Resolvi ler o Edital do Mestrado em Letras e inscrever-me no processo seletivo. Talvez tenha sido um marco, pois me ajudou a me recuperar e assumir o controle da minha vida e das minhas emoções, com mais inteligência e tranquilidade. O ano está se encerrando com grandes conquistas, como o mestrado e a aprovação no concurso público da educação de Palmas, Capital do Tocantins.

Ainda sou uma profissional em processo de mudanças e transformações que quer ter um olhar mais humanizado a respeito dos estudantes e suas realidades, mas que tem consciência dos próprios erros e acertos na trajetória de uma professora que quer aprender e melhorar cada vez mais. O mestrado e as aulas de Letramento e Ensino têm me ajudado bastante com essa nova versão de mim.

Em seu livro “Pedagogia do Oprimido” (1970), Paulo Freire destaca que o verdadeiro aprendizado vai além da mera absorção de conhecimento; ele envolve a capacidade de produzi-lo, transformando o estudante em um agente ativo em seu próprio processo de aprendizagem.

Sendo assim, percebo que a nossa jornada é repleta de acontecimentos que nos levam a amadurecer e a crescer, tanto como seres humanos quanto como profissionais.

Ser professora não apenas contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal, mas também me faz refletir constantemente sobre meu papel como mãe, filha e cidadã. Essa profissão me permite ter um olhar mais humano, reflexivo e sensível em relação à realidade dos estudantes, enriquecendo a minha prática e a minha vida.

Ser aluna do mestrado em Letras tem sido uma jornada transformadora e repleta de experiências enriquecedoras. Cada leitura realizada, cada interação nas aulas presenciais e cada momento dedicado à prática da escrita têm aberto novas portas para o meu letramento. Sinto um crescimento intelectual profundo e imensurável que me toca de maneira que eu nunca imaginei. O letramento acadêmico não é apenas uma ferramenta de aprendizado, é uma parte essencial da minha identidade e um caminho que me leva a me conhecer melhor e a entender o mundo ao meu redor de forma mais significativa.

Figura 7 - Turma de Letramento e Ensino no Mestrado em Letras (2024.2)



Fonte: Arquivo do grupo do WhatsApp da turma.

REFERÊNCIAS

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Entrevista ICME 8 (1996) Sevilha, Espanha. Entrevistadores: Maria do Carmo Domite e Ubiratan D'Ambrosio. Entrevistado: Paulo Freire. 1996. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=O_TC3nSz3MM. Acesso em: 30 out. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 1970.

GOULART, C. M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18, set.-dez. 2001. p. 5-21

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**, Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 73-86

MELO, J. M. S. de. **História da Educação no Brasil**. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2025.

SILVA, W. R.; DELFINO, J. de S. Letramentos familiares na política de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, p. 148-169, 2021.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

TOLEDO, M. E. R. de O. Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas. *In*: FONSECA, M. C. F. R. (org.). **Letramento no Brasil**: Habilidades Matemáticas. São Paulo: Global, 2004. p. 91-105.

COMPARTILHAMENTO XII

“É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO”: EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO DE UMA VIDA EM FORMAÇÃO

Paulo Pércio Guelpei

UM TREM, UMA VIAGEM E O DIÁRIO DE BORDO

“O real não está no início nem no fim,
ele se mostra pra gente é no meio da travessia”.
João Guimarães Rosa¹

Para escrever este Relato de Experiência (RE), revistei acontecimentos, revivi histórias e rascunhei uma linha do tempo. Foram diversos os caminhos percorridos e alguns preteridos.

No título² deixo claro que os caminhos se construíram durante o caminhar. Rever este percurso me fez imaginar uma trilha sonora. Entre tantas canções que povoam meus pensamentos, escolhi uma que exemplifica meu sentimento em relação ao que vou relatar.

Canção esta que foi immortalizada na voz de Frank Sinatra:

Eu vivi uma vida completa.
Eu viajei por toda e qualquer estrada.
E mais, muito mais que isso,
Eu fiz isso do meu jeito.³ (tradução própria)

Articularei minha história com os conceitos de letramento estudados na disciplina de Letramento e Ensino, componente do Mestrado em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Câmpus de Porto Nacional, conforme solicitado pelos docentes Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva e Prof. Dr. Mario Ribeiro Morais.

Abaixo na Figura 1, ilustramos o fluxo deste Relato.

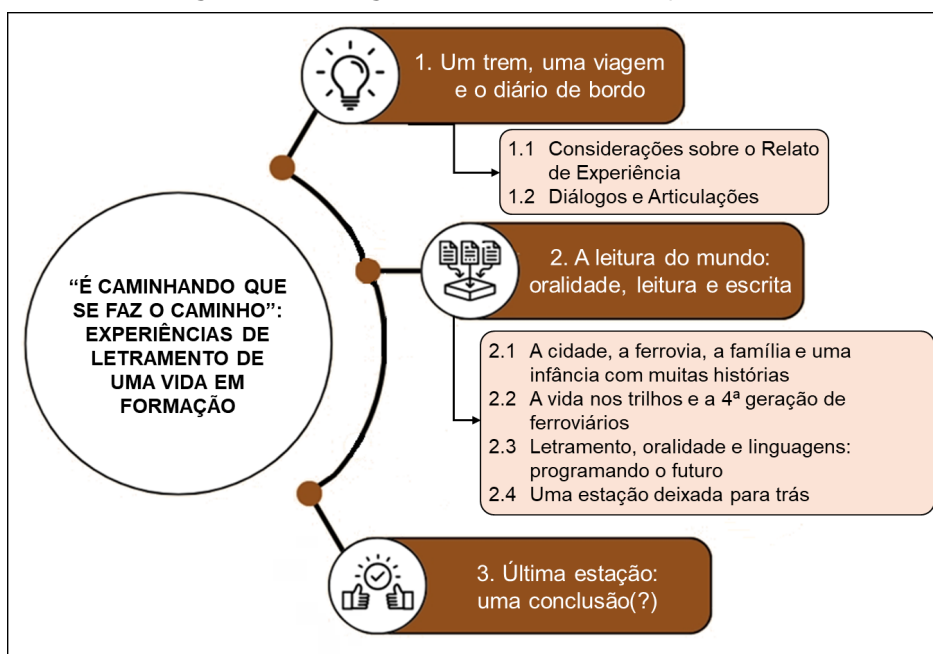
1 “Grande Sertões: Veredas”.

2 “É caminhando que se faz o caminho”, trecho da música “Enquanto houver sol”, da banda Titãs.

3 No original: “I’ve lived a life that’s full / I travelled each and every highway / And more, much more than this / I did it my way”. Música *My Way* de Claude François, Jacques Revaux e Gilles Thibaut.



Figura 1 - Fluxograma do Relato de Experiência



Fonte: elaborado pelo autor.

Considerações sobre o Relato de Experiência

De acordo com Mussi, Flores e Almeida (2021), o gênero RE possibilita a visão do conhecimento instituído a partir das experiências relatadas, pois as práticas e vivências são legitimadas à medida que se conectam com a teoria.

O RE, portanto, tem características autoetnográficas, confrontando teorias e vivências em um contexto sociocultural de saberes diversos e diversificados. Sobre o tema, Adams, Ellis e Jones (2017, p. 1) afirmam que "Autoetnografia é o método de pesquisa que usa a experiência pessoal ("auto") para descrever e interpretar ("grafia") textos culturais, experiências, crenças e práticas ("etno")"⁴ (tradução própria). É a partir deste entendimento que nossas lembranças serão relatadas, uma "[...] autorreflexão rigorosa – normalmente referida como 'reflexividade' [...]"⁵ (tradução própria). Portanto, este RE permitirá uma reflexão epistemológica das teorias do Letramento e da Linguística Aplicada. Reforçando a escolha deste formato, cito um excerto do documento intitulado "Instrutivo para elaboração de relato de experiência" da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF):

Seja como for, o relato deve trazer **considerações** (a partir da vivência sobre a qual se relata e reflete) que sejam **significativas** para a área de estudos em questão. Isto é, é importante que seu relato não fique apenas no nível de descrever uma situação. Ele deve ir além e estabelecer **ponderações e reflexões**, embasadas na experiência relatada e no seu respectivo aparato teórico (UFJF, 2017, p. 1).

4 No original: "Autoethnography is a research method that uses personal experience ("auto") to describe and interpret ("graphy") cultural texts, experiences, beliefs, and practices ("ethno")."

5 No original: "rigorous selfreflection – typically referred to as 'reflexivity'".

DIÁLOGOS E ARTICULAÇÕES

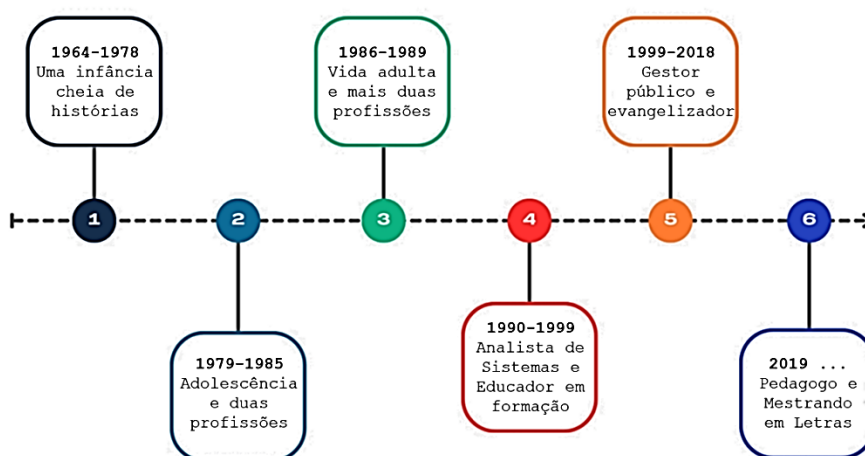
O RE deve traçar paralelos entre as vivências relatadas e o arcabouço teórico sobre Letramento, Linguística Aplicada, práticas sociais etc., criando, conforme sugerido no documento da UFJF, um *corpus* de conhecimentos significativos para os interessados pelo tema.

Para este fim, pesquisei diversos teóricos cujas publicações sejam relevantes para meu aprendizado e quiçá dos futuros leitores. Optei pela diversidade de abordagens e perspectivas, no intuito de enriquecer este texto. Da lavra de autores em língua portuguesa, dialoguei com Angela Kleiman, Edilaine Buin, Luiz Antônio Marcuschi, Maria de Lourdes Dionísio⁶, Magda Soares, Norma Ramos, Paulo Freire, Roxane Rojo, Wagner Silva, etc. (em ordem alfabética), autores e conferencistas de renome, que muito tem a contribuir com este RE. Dos autores em língua estrangeira, escolhi: Brian Street, David Barton, Jacob Mey e Mary Hamilton, alguns constantes da bibliografia sugerida pelos docentes.

Construí este RE como um diálogo multifacetado. Rememorei experiências e acontecimentos, conforme vemos na Figura 2, para depois me perguntar se estes foram significativos em minha formação e, ainda, se se articulavam com as teorias estudadas na disciplina. No segundo momento, convoquei, para o diálogo, os autores que poderiam contribuir com esclarecimentos e aportes teóricos relevantes.

Minha história de vida tem uma forte ligação profissional e afetiva com a ferrovia, utilizarei, portanto, algumas metáforas ferroviárias. O maquinista está em seu posto e o apito do trem já soou. Se desejar prosseguir, querido leitor, sente-se confortavelmente e desfrute a viagem.

Figura 2 - Linha do tempo: uma vida em formação



Fonte: elaborado pelo autor.

6 Professora portuguesa, incluída nesta lista pela proximidade do idioma.

A LEITURA DO MUNDO: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

“Lá vai o trem com o menino;
Lá vai a vida a rodar”⁷
Ferreira Gullar

Este RE perpassará por minha infância, adolescência e vida adulta, pontuando fatos e acontecimentos que considero importantes e que consigo, hoje, entender como eventos e práticas de letramento; o longo construir de uma estrada que me conduziu até estas linhas.

A cidade, a ferrovia, a família e uma infância com muitas histórias

Iniciarei com três assuntos que, mesmo não fazendo sentido no momento, são fundamentais para falar dos letramentos iniciais em minha infância: a) a cidade onde nasci; b) a ferrovia que a corta; c) a família, ou melhor, o contexto familiar.

Nasci em Barra do Piraí, que fica a 125 km de distância da capital, no Estado do Rio de Janeiro, cidade em que o rio Paraíba do Sul barra o rio Piraí, ou seja, a cidade é cortada por dois rios. Juntamente a eles, há 3 (três) linhas de trem, chamadas ramais, que singram toda a cidade, literalmente de uma ponta à outra, formando um triângulo no centro comercial desta, conforme ilustrado na Figura 3.

Estes ramais ligam as três maiores capitais da região Sudeste, ou seja, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo, escoando e exportando para o mundo a produção de minério de ferro de Minas Gerais pelos portos de Sepetiba (RJ) e Santos (SP). A Rede Ferroviária Federal S/A (RFFSA) era de vital importância para a cidade. Portanto, meus bisavôs, avôs maternos e paternos e meu pai eram ferroviários ou estavam ligados de alguma forma à ferrovia, desde o final do Séc. XIX, época em que se chamava Estrada de Ferro Central do Brasil (EFCB), uma história de três gerações, que tem fortes e saudosas influências em minha vida.

7 Poesia *O trenzinho do caipira*, utilizada como letra do último movimento das Bachianas brasileiras nº 2, de Heitor Villa-Lobos. Esta obra ficou conhecida com o mesmo nome, pois imita e evoca com os instrumentos da orquestra os sons e movimentos de uma locomotiva a vapor.

Figura 3 - Barra do Piraí, vista aérea, centro da cidade



1. Ramal Belo Horizonte - Rio de Janeiro (sentido cima para baixo);
2. Ramal São Paulo - Rio de Janeiro (sentido esquerda para direita);
3. Ramal Belo Horizonte - São Paulo (sentido cima para baixo);
4. Residência funcional do meu avô materno⁸, onde passei parte da infância;
5. Local de trabalho de meu avô materno e de meu pai, por onde transitei toda a infância;
6. Praça Nilo Peçanha, centro da cidade;
7. Rodoviária Intermunicipal.

Fonte: Google Maps, editada pelo autor.

Em 1971, estava com 7 (sete) anos. Esta seção abrangerá até meus 14 (quatorze) anos. Nasci em uma família de ferroviários tradicionais cheios de muitas histórias, boa parte delas, como é de se presumir, envolvendo a ferrovia, além de política, acontecimentos familiares etc.

Neste ponto uma pausa e uma anotação se fazem pertinentes. Letramento conceitua-se, como sendo o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita de modo a inserir o sujeito no mundo, de forma que este mova-se neste mundo, de forma crítica (Kleiman, 1995; Barton e Hamilton, 2003; Street, 2003; Soares, 2005; Buin, Ramos e Silva, 2021)⁹. Minhas primeiras lembranças são de histórias ouvidas em serões familiares, observação de práticas de leitura e escrita de meu avô e de meu pai em suas vidas profissionais, conversas,

8 Sempre que falar “avô” estarei me referindo ao avô materno, pois sendo minha mãe filha única e eu o primeiro e único neto homem, era considerado por este avô como um filho e eu o considerava um segundo pai; além disso, meu avô paterno desencarnou quando eu tinha 2 anos.

9 No original: “Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.” (Barton; Hamilton, 2003, p. 7). “[...] literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles. [...]” (Street, 2003, p. 77).

compreensão crítica do mundo e incentivo à leitura, com minha mãe. Momentos onde a oralidade também é protagonista, o que suscitaria entrarmos em outras abordagens teóricas, mas não colocarei os vagões à frente da locomotiva, se me permitem a metáfora.

A época é conturbada, a ditadura militar está instaurada, o país vive os “anos de chumbo”¹⁰. O AI-5 está em pleno vigor. Sobre este período, em 1970, Chico Buarque escreveu que “eles” (os militares) é que mandavam, o que falavam era lei e o povo andava ressabiado, de cabeça baixa olhando para o chão em meio à escuridão inventada por “eles”¹¹. O processo, lento e de interesse dos próprios militares, de redemocratização do Brasil, iniciou-se a partir de março de 1974, com a posse do presidente Gal. Geisel, ampliando-se em 1985 na gestão do Gal. Figueiredo, como presidente, consolidando-se com a promulgação da Constituição de 1988 e posterior eleição presidencial por voto direto em 1989. Passei, junto à minha família, a infância, a adolescência e o início da vida adulta sob o regime da ditadura militar¹².

Não listei todos os membros da família, mas aqueles que interessam a este relato. Começo por meu avô Eurico Quintanilha Filho, que possuía um diploma de 4ª série Primária¹³, adquirido a partir da prova do antigo MOBREAL¹⁴ por volta dos 60 anos de idade. Ele se aposentou na RFFSA com o cargo de Supervisor Geral de Eletricidade, cargo este que exige hoje o curso e o conhecimento de Técnico em Eletrotécnica, de nível médio. Meu pai, Paulo Pércio Brandão Guelpeli, que conseguiu ‘tirar’ o diploma de 8ª série do Ginásio¹⁵, iniciou na RFFSA como eletricista e se aposentou no mesmo cargo de meu avô. Os dois, apesar de pouco estudo, proporcionaram para mim e minhas irmãs o acesso a uma escola privada de qualidade, incentivando o estudo como forma de obtenção de uma vida melhor.

Eu, que sempre acompanhava meu avô em seu serviço, presenciei diversas ocasiões em que ele orientava os artífices eletricitistas da turma que supervisionava ou suas conversas técnicas no escritório do Engenheiro Chefe do setor. Em ambas as situações, ele era ouvido e respeitado. Lembro-me também de uma vez nas obras do Metrô do Rio de Janeiro, no início dos anos 80, em que ele trabalhava como Fiscal Eletrotécnico, quando um engenheiro

10 Período que começa com a publicação, em 13 de dezembro de 1968, pelo presidente Artur Costa e Silva, do Ato Institucional nº 5, conhecido como **AI-5**, e estende-se até março de 1974. Considerado o período mais repressivo e violento da ditadura militar, com o cerceamento da imprensa e a perseguição e assassinato de militantes considerados subversivos.

11 *Apesar de você*, música de Chico Buarque, lançada em 1970 e proibida de tocar nas rádios pela Censura, sendo relançada em 1978. O trecho citado diz: “[...] Hoje você é quem manda / Falou, tá falado / Não tem discussão, não / A minha gente hoje anda falando de lado / E olhando pro chão, viu / Você que inventou esse estado / E inventou de inventar / Toda a escuridão [...]”.

12 Eu não entendia completamente, à época, a música de Chico Buarque, no entanto utilizei-a para explicar o AI-5, pois minha mãe me fazia compreender o que eu estava ouvindo. Certa vez descobri um disco de Geraldo Vandré com a música *Para não dizer que não falei das flores* escondido no fundo do armário, coloquei-o na vitrola da casa, minha mãe ao chegar me explicou o contexto de seu lançamento no Festival da Canção em 1968, o seu teor político e o que aconteceu ao intérprete após o Festival, explicando-me que devíamos escutá-la baixo. Hoje percebo que eram momentos de letramento onde variados ‘textos’ me faziam compreender o país onde eu vivia.

13 Corresponde ao atual 5º ano do Ensino Fundamental I.

14 Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), política pública criada em 1967, para erradicar o analfabetismo no Brasil. Voltava-se principalmente para a alfabetização de adultos.

15 Corresponde ao atual 9º ano do Ensino Fundamental II.

espanhol¹⁶, de nome Jesus, me disse “seu avô é um engenheiro sem diploma”, fato ratificado em seguida por outro engenheiro, este francês, de nome Anelli. Em relação a meu pai, fatos parecidos se repetiram, pois este tinha um grande conhecimento em eletricidade e cálculos matemáticos. Sempre me espantei com isso, os dois não tinham muito estudo, mas liam e interpretavam manuais, esquemas e desenhos técnicos para montagens de subestações elétricas e produziam relatórios técnicos, memorandos etc., e fato a ser destacado: possuíam uma letra muito bonita e a escrita com poucos erros.

A partir dos fatos relatados consigo relacionar e inferir sobre conceitos de Letramento, Letramentos Sociais, Linguística Aplicada etc. São conceitos que venho estudando desde a graduação em Pedagogia e mais à fundo no PPGLetras, na disciplina de Letramento e Ensino. Ao escrever o parágrafo anterior, já me vinha à lembrança um artigo de Magda Soares que analisa e questiona justamente o tema “Letramento e a escolarização”:

O exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se **letramento** que implica habilidades várias, tais como: **capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, [...], para ampliar conhecimentos, [...]; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos ao escrever; [...]** sabendo utilizar a escrita **para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos**, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, **segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...]** (Soares, S/D) (grifo nosso)¹⁷.

Os destaques permitem visualizar as práticas de letramento que permearam e demarcaram a trajetória de vida de meu pai e meu avô e, principalmente, como estas influenciaram em suas interações profissionais e sociais e, além disso, percebo como esta história de vida se repetiu, de certa forma, anos mais tarde, em minha ascensão profissional. Sendo assim, concordamos com Fernandes (2021, p. 64), quando afirma que a escrita “[...] ocupa um papel central e definidor de condições sociais e culturais dos sujeitos, letramento é também uma importante ferramenta de transformação social, porque pode conferir empoderamento aos sujeitos. [...]”. Também concordamos com Kleiman (1995) que assevera ser a escola a agência principal do letramento, mas que considera a existência de outros espaços significativos onde este ocorre.

Para finalizar, é importante assinalar que o letramento, ou melhor, os letramentos, conforme afirma Street (2013), estão relacionados a contextos específicos, e que estes variam de acordo com o tempo e o lugar, e até mesmo com as relações de poder entre letramentos

16 O Metrô do Rio de Janeiro foi construído por um consórcio franco-espanhol de empresas.

17 No parágrafo citado Magda Soares inclui uma nota de rodapé à palavra “letramento”, explicando que este conceito tem se ampliado, devido à “multiplicidade de práticas de leitura e escrita [...] ou para designar práticas de interação de outra natureza, além das práticas “visuais” que são a leitura e a escrita (interação pelas linguagens musical, corporal, gestual, etc.)”, no entanto estas abordagens, não cabem neste relato, ainda que sejam fundamentais ao estudo do tema.

dominantes e letramentos de resistência, ou seja, o letramento *per si* não produz efeitos cognitivos que permitam ao sujeito avançar, mas sim a forma que este sujeito incorpora-os em suas práticas sociais, sejam elas na igreja, na família, no trabalho, etc. É o conceito de letramento ideológico defendido pelo autor.

Chegamos então às “muitas histórias”, do título desta seção. As primeiras que vou relatar surgem nas diversas viagens que eu fazia, de trem, é claro, com meu avô. Ele tinha 15 irmãos, meus tios-avôs e tias-avós e mais de duas dezenas de sobrinhos e sobrinhas. Com ele eu viajava todos os meses para Cruzeiro (SP) em visita à minha bisavó, sua mãe, ou à capital, Rio de Janeiro, para visitar alguns tios e tias. Destas viagens trazia sempre chocolates, biscoitos, balas e a cabeça recheada de histórias, algumas sobre acontecimentos familiares, peculiares e engraçados, outras eu não entendia completamente, mas sabia que eram “proibidas” e repletas de mistérios, o que aguçava minha curiosidade de menino. Cabia à minha mãe me esclarecer, dentro do que era possível, sobre estes acontecimentos que eu ouvia e que, aliás, muitas vezes, achavam que eu não prestava a atenção. Estas viagens e suas histórias estenderam-se durante toda minha infância, adolescência e início da vida adulta, considero-as importantes em minha formação.

Família numerosa, muitas histórias eram sobre as dificuldades e as aprontações de meu avô e seus irmãos e irmãs para driblar um pai rígido que precisava criar uma família numerosa de dezesseis filhos. Eram histórias envolvendo o comércio de meu bisavô na estação de trem de Cruzeiro, com a ajuda dos filhos mais velhos e a venda dos quitutes feitos por minha bisavó e, também sobre damas e cavalheiros elegantes que iam e vinham, seja em viagem, seja à passeio na estação de trem, pois esta era um local importante de encontros sociais.

Algumas eram históricas, como as que ouvi sobre a Revolução Constitucionalista de 1932, onde Cruzeiro foi ponto nevrálgico e decisivo e os irmãos menores de meu avô tiveram que ir morar na casa de tios no interior, pois a estação de trem transformou-se em local estratégico com equipamentos bélicos e militares armados. Os irmãos mais velhos serviam chocolate quente e pães para a tropa. Lembro-me até de uma fofoca, uma irmã mais velha de meu avô paquerava um soldado acampado na estação, fato este escondido, é claro, de meu bisavô.

As histórias vão se avolumando em minha memória, não é possível contá-las em detalhes, mas falarei das que eu mais gostava, as “proibidas”, as que relatavam “perseguições” e “aventuras”. Alguns destes tios eram filiados a partidos de esquerda¹⁸ à época do golpe militar e já tinham sido perseguidos, ameaçados e até presos. Algumas primas de minha mãe, ainda solteiras e que estudavam na Universidade de São Paulo (USP), já tinham também passado alguns sufocos ao participar de protestos e manifestações estudantis, necessitando

18 Não tenho como citar o nome dos partidos, mas lembro-me de ouvir Partido Comunista, Trabalhista, inclusive um tio-avô tinha se candidatado a vereador por um deles.

se esconder em igrejas, casas de outros tios no interior do Estado etc. E as histórias iam sendo contadas de forma apaixonada e, muitas vezes, com revolta, por tios e primas.

Algumas cenas ainda são vivas em minha memória. Por exemplo, depois do jantar na casa de meu tio Telmo, em Cruzeiro (SP), todos sentados na sala tomando café, e eu, a única criança presente, sempre prestando atenção a tudo. Tio Telmo levantava-se e certificava-se de não ter ninguém do lado de fora da casa e depois se as janelas e portas estavam trancadas, pois as casas tinham portas e janelas que abriam diretamente para a rua. Tudo conferido, relatava acontecimentos sobre perseguições, falavam mal de sicrano e fulano, destes me lembro de alguns nomes: Médici, Costa e Silva e alguns militares e delegados locais, e me lembro das palavras ‘general’ e ‘milico’, todas seguidas de vários impropérios, que não é necessário repetir. Muitas vezes tia Carmelita, sua esposa, advertia-o, pois ele sempre se exalava e falava alto nestes momentos.

Nestas viagens ganhava gibis e livros e tinha acesso ao “Pasquim”¹⁹. Muitas vezes vi tio Telmo, que era colecionador, balançar um exemplar bem alto referindo-se a ter conseguido “aquela” edição rara que tinha sido recolhida pela censura. Ao ler o jornal eu não entendia grande coisa, mas me lembro de fotos de Betinho, entrevistas com intelectuais, charges políticas etc. Novamente minha mãe, em casa, me socorria com explicações. Estas viagens eram um evento em minha vida.

Minha mãe, Mariza Quintanilha Guelpeli, cursou o antigo Magistério, correspondente ao Ensino Médio, em uma escola de freiras e era professora concursada do Estado do Rio de Janeiro, atuando por muitos anos como alfabetizadora. Ela cursou mais tarde, quando eu era adolescente, as faculdades de Pedagogia e, depois, de Direito.

Aos 7 anos, início deste relato, minha mãe tinha 27 anos. Tenho duas irmãs. Na ocasião, Andréa estava com 6 anos e Ana Paula com 4 anos. Estudávamos na mesma escola. Eu já era “alfabetizado”, pois tinha cursado a “Classe A”²⁰, com Tia²¹ Maria Lúcia²² e cursava a 1ª série do primário²³, com Tia Valder. Em casa, vivíamos cercados de livros infantis, revistas educativas para recortar e brincar, gibis, e, fruto de uma mãe educadora, contação de histórias e atividades lúdicas e educativas diversas, durante toda a infância e pré-adolescência.

Minha casa, portanto, era um complemento da escola, sendo que, às vezes, minha mãe se antecipava em conteúdos e tarefas. Este fato, que nenhuma criança gosta, foi muito importante em minha trajetória educativa e conscientização política futura. Como assevera

19 Jornal semanal, lançado em 1969 que chegou a ter mais de 100.000 exemplares de tiragem. Com jornalistas, cartunistas e cronistas, como Ziraldo, Jaguar, Henfil, Caetano Veloso, Paulo Francis etc. Fazia um jornalismo cultural e de resistência em plena ditadura militar. Várias vezes teve suas edições censuradas e recolhidas. Mais informações podem ser obtidas no site da Biblioteca Nacional onde encontramos suas 1.072 edições digitalizadas, além de teses ou dissertações acadêmicas, sobre ele: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/o-pasquim/historia-o-pasquim/introducao-historia-o-pasquim/>

20 Cursávamos o Jardim de Infância aos 5 anos. Aos 6 anos, cursávamos a Classe “A”, a alfabetização. Chegávamos à 1ª série primária, alfabetizados, pelos parâmetros da época.

21 Mantive a forma original de chamar as professoras em fidelidade às minhas lembranças.

22 Devido ao tempo passado, não consegui recordar ou encontrar os sobrenomes das professoras.

23 Corresponde ao 1º ano do Ensino Fundamental I.

Pimenta (2006, p. 37), “a educação é um fenômeno complexo, porque histórico. [...] é produto do trabalho de seres humanos e [...] responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhes colocam”. Portanto, estudando em uma escola de freiras e no período da ditadura militar, é claro que os conteúdos eram abafados e, principalmente, maquiados, em relação à realidade política do Brasil. No entanto em casa, sempre de acordo com minha capacidade de entendimento, eu, sempre, muito curioso, tinha acesso a “conteúdos proibidos” e, principalmente conversas com minha mãe que colocavam em xeque alguns dos discursos escolares. Neste ponto percebo que, como diz Pimenta (2006), a educação é um retrato da sociedade, mas que também deve projetar uma sociedade que se deseja. Desta forma, na escola, eu recebia a visão oficial possível, mas, em casa, seja me explicando sobre as histórias ouvidas em família, seja abordando conteúdos escolares de forma mais realista, minha mãe me fez adquirir a consciência de que devia ansiar, e lutar, por um país e uma sociedade melhor.

No início do ano escolar, eu lia todos os textos dos capítulos do livro didático de Língua Portuguesa, não largava até a leitura total. O tempo foi passando e ano a ano eu lia cada vez mais. Com a cabeça povoada de histórias e o incentivo familiar, eu lia de tudo. Os gêneros, tipos e assuntos se diversificavam e se somavam. Ao término do ginásio, que corresponde ao final do Fundamental II, aos 14 anos eu já colecionava uma lista bem grande e diversificada de leituras. Eram gibis, fotonovelas românticas, fotonovelas policiais, romances de bolso, histórias de faroeste, romances infanto-juvenis clássicos como “O Conde de Monte Cristo”, “Robson Crusoe”, “Os meninos da rua Paulo”, “O Pequeno Príncipe”, “Heide” etc., os principais romances de José de Alencar, livros do autor Erich Von Däniken sobre as culturas egípcias, maias, incas, e suas pirâmides e templos terem sido construídas “por seres vindos do espaço”, sendo o mais famoso deles intitulado “Eram os deuses astronautas?”. Devorava páginas da “Enciclopédia Conhecer”, lia biografias na coleção de livros “Grandes Personagens da Nossa História” e “Grandes Personagens da História Universal” e revistas como O Cruzeiro, Manchete e Veja.

Tornei-me um leitor ávido! Aos domingos, folheava os jornais O Globo e Jornal do Brasil, na casa de meu avô. Quando o jornal O Globo passou a publicar, em 1972, aos domingos, o suplemento O Globinho Supercolorido, com histórias em quadrinhos, passatempos e reportagens próprias para crianças, eu já não lia o jornal “dos adultos” eu tinha e esperava o ‘meu’ jornal. Mais tarde, lá pelos 12 anos, eu lia o Caderno B suplemento cultural do Jornal do Brasil.

Mas nem só de leitura vive um menino, e se lembrar é viver, posso afirmar que tive uma infância feliz, além das viagens e leituras, existiam os momentos das brincadeiras de rua, já que morava em um bairro de periferia, com muitas crianças na vizinhança. Passei a infância brincando de bola de gude, pião, pipa, bicicleta, pique pega, bang-bang, bandeirinha e futebol, com famosos e tensos episódios de todos correndo para casa depois de quebrar a vidraça da fábrica perto de casa.

É neste momento que chego a uma “chave”²⁴, a passagem da infância para a adolescência, o início da história de um garoto que, aos 15 anos, torna-se ferroviário. Até aqui muitas viagens, histórias e leituras foram lembradas e citadas, mister se faz conectá-las ao leitmotiv deste RE, desde o início desta seção já tenho essas conexões prontas em minhas ilações. A oralidade aparece em contextos familiares e a leitura, em contextos diversos, a escrita desenvolveu-se junto a elas, em atividades na escola e fora dela, como por exemplo, em cartas trocadas com primas e primos e meu avô, que durante um tempo morou em Vitória (ES), e em redações avulsas que minha mãe “pedia” que eu fizesse a partir de textos ou livros que eu lia, é o ônus de ter uma mãe professora.

A definição de letramento está quase sempre ligada às práticas de leitura e escrita. Para situar a oralidade, neste contexto, começo com Marcuschi (2003), que define oralidade e escrita como elementos do mesmo sistema linguístico, vejamos:

[...] sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem com um *ser que fala* e não como um *ser que escreve*. Entretanto, isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção hoje tão generalizada quanto equivocada de que a escrita é derivada e a fala é primária. [...] Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais e dialetais e assim por diante. [...] (Marcuschi, 2003, p. 17).

Na sequência, Marcuschi (2003) afirma que oralidade/letramento e fala/escrita não formam pares dicotômicos, mas que se relacionam simbioticamente, estando, *a priori*, a serviço do mesmo objetivo – a comunicação. Acrescenta Marcuschi (2001) que oralidade, fala e escrita – leia-se letramento para as duas últimas –, apresentam-se como representações da língua, de forma que, através delas, o sujeito tem a possibilidade de se organizar, participar e expressar o mundo.

Considerando este contínuo oralidade/letramento como marca de inserção do sujeito no mundo, e que sua gênese acontece, via de regra, no contexto familiar, entendo que os fatos relatados de minha infância enquadram-se como letramentos familiares, pois conforme afirmam Silva e Delfino (2021), estes acontecem de forma espontânea, sem formalidades pedagógicas em práticas diárias diversas e culturalmente marcadas o que nos remete ao educador Paulo Freire, que menciono/homenageio no título da Seção 2, e cujo teor relaciona-se com minha formação a partir das histórias que relatei:

24 *Chave* “é outra denominação dada aos Aparelhos de mudança de via (AMV)” (Brasil, s/d, p. 9), mais utilizada no dia a dia da ferrovia. *Aparelho de Mudança de Via – AMV* “é um conjunto de peças colocadas nas concordâncias de duas linhas para permitir a passagem dos veículos ferroviários de uma para outra. [...]” (Brasil, s/d, p. 2).

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 9).

Entendo não ser exagero considerar que as viagens, as diversas histórias ouvidas, as conversas contextualizadas e esclarecedoras, com minha mãe, a evolução das leituras durante toda a infância foram momentos importantes, indo além de codificação e decodificação de textos, foram práticas sociais de uma formação crítica e de conscientização da necessidade de lutar pela transformação social, como afirma Rojo (2020) acerca do Letramento.

A VIDA NOS TRILHOS E A 4ª GERAÇÃO DE FERROVIÁRIOS

Nesta seção resumirei os fatos que vão dos 15 aos 22 anos. O resumo impõe-se porque detalhar todas as histórias deste período, ainda que se vinculem aos temas propostos, seria correr o risco de tornar o RE extenso demais.

Dezessete anos e duas profissões

Em novembro de 1978, com 14 anos, inscrevi-me, incentivado por minha mãe, para prestar um concurso e, se passasse, me tornar aluno-aprendiz do Centro de Formação Profissional (CFP/RFFSA/Senai)²⁵. Prova realizada, consegui me classificar e, em fevereiro de 1979, eu já tinha minha Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) assinada com salário de Cr\$ 780,00 (setecentos e oitenta cruzeiros)²⁶. Portanto aos 15 anos me tornei ferroviário.

O curso tinha a duração de 2 anos, era integral, regime de trabalho como qualquer ferroviário, 8h (oito horas) diárias, comendo de marmita e “batendo cartão”. Um detalhe importante: éramos obrigados a confirmar que, no período noturno, estávamos cursando o Segundo Grau, atual Ensino Médio, senão éramos demitidos.

O curso era completo, mas o CFP/RFFSA/Senai não possuía autorização para funcionar como Segundo Grau. Ao final, eu tinha estudado disciplinas teóricas e práticas, tais como: Comunicação Verbal e Escrita, Matemática Aplicada, Física Aplicada, Desenho Técnico, Metrologia, Segurança do Trabalho e, finalmente, Mecânica Diesel, profissão que me formei por não alcançar classificação para Eletricista, que almejava para seguir a profissão de meu avô e meu pai.

25 Trata-se da antiga Escola Profissional Henrique Goulart. Com a criação do Serviço Nacional da Indústria (Senai), a RFFSA, por necessitar de profissionais com formação específica, firmou acordo com a referida instituição e transformou sua contribuição financeira obrigatória em Centros de Formação Profissional (CFP).

26 Correspondia a meio salário-mínimo. No ano seguinte do curso de dois anos, ganhávamos dois terços do salário-mínimo.

Aos 16 (dezesesseis) anos, concluí o curso com 3.200 (três mil e duzentas) horas, incluindo o estágio dentro da Oficina de Manutenção de Locomotivas da RFFSA por 6 (seis) meses. Já possuía uma profissão: Mecânico Diesel. Um ano à frente, terminei o Segundo Grau no curso profissionalizante de Técnico em Química, com estágio de 8 (oito) meses no laboratório de análise Química do Grupo Thyssen, empresa do ramo siderúrgico. Antes de completar 18 (dezoito) anos, eu já tinha duas profissões.

Vinte e dois anos e mais duas profissões

Chego aos 18 (dezoito) anos com duas profissões, no entanto, para ingressar na RFFSA, por esta ser uma Estatal era necessário um processo seletivo do Governo Federal para preenchimento de vagas. No grupo Thyssen, uma crise financeira demitiu funcionários e estagiários que, como eu, pretendiam uma vaga.

Consegui uma vaga em um escritório de Contabilidade e, sem conhecimento algum do assunto, fui me familiarizando com as atividades contábeis. Em pouco tempo, termos como livro-caixa, livro de registro de entrada de mercadorias, balanço, balancete, Imposto sobre Circulação de Mercadorias (ICM), base de cálculo, substituição tributária, entre outros, passaram a fazer parte do meu mundo. Após cerca de dezoito meses nesse escritório, pedi demissão e saí para chefiar o escritório local de uma financeira com sede em uma cidade vizinha. Conhecimentos sobre juros, amortizações, práticas bancárias, documentações cartoriais, entre outros, incorporam-se aos conhecimentos contábeis recém-adquiridos. Nos dois casos, a aprendizagem foi prática, adquirida com leitura e explicações orais, que resultaram na escrita de diversos gêneros textuais: ofícios, memorandos, livros contábeis, carta de cobrança, entre outros, portanto com letramento, pois como diz Dionísio (2007, p. 4): “é uma prática. Pode também ser um processo. É uma prática em que as pessoas usam os textos” e estes textos se apresentaram de diversas formas, manuais ou apostilas, roteiros de procedimentos e, pela oralidade, que aqui consideramos como textos formativos. Finalizamos então com a certeza de que o letramento foi responsável por nossa inserção neste campo profissional. Conforme Dionísio (2007), estes se apresentaram de forma plural em práticas realizadas com intencionalidade de atingir fins específicos e não como conhecimentos elaborados e armazenados.

Estas duas experiências foram interessantes do ponto de vista financeiro. Resolvi fazer, em 1984, o curso noturno de Técnico em Contabilidade, que consegui completar em 2 (dois) anos por já ter o Ensino Médio.

Ainda quando trabalhava no escritório da financeira e cursava contabilidade, fui convocado, com outros ex-alunos do CFP/RFFSA/Senai, para uma seleção e ingressei nos quadros da RFFSA, como mecânico diesel: melhor salário, plano de carreira, estabilidade no emprego e possibilidade de crescimento foram os atrativos. Aos 20 (vinte) anos, em 1984, tornei-me, finalmente, ferroviário.

O serviço de mecânico de locomotivas é pesado, os dias são cansativos, mas o curso noturno foi finalizado no ano seguinte. Na sequência, inscrevi-me em um curso de Programação de Computadores. Era o início da era dos microcomputadores em nosso país. Durante os primeiros três meses do curso, eu e um colega nos destacamos e fomos chamados a continuar o curso de forma prática, como um estágio, diretamente na empresa, no horário noturno.

Em 1986, aos vinte e dois anos, tenho mais duas profissões Técnico em Contabilidade e Programador. O início de uma grande virada, a vida entrava lentamente em uma rotunda²⁷.

Letramento, oralidade e linguagens: programando o futuro

De forma rápida e sucinta, reportar-me-ei a dois fatos de uma época anterior ao momento aqui descrito. Por volta dos 15 (quinze) anos, época em que minha mãe cursava Pedagogia, eu possuía uma máquina de escrever e datilografava os trabalhos dela. Por vezes, minha mãe, que tinha me “treinado na redação” desde cedo, pedia-me para ler e resumir alguns textos para ela. Lembro-me de um trabalho que fizemos, neste formato a quatro mãos, sobre a Lei. 5.692/71, que instituía o novo Ensino Médio profissionalizante. Lembro-me também de ter visto, nesta época, os nomes de Piaget, Vygotsky, Anízio Teixeira e Paulo Freire, foi quando li pela primeira vez Pedagogia do Oprimido, e outros teóricos. E, é claro, cogitei fazer Magistério e depois Pedagogia.

O segundo vem de minha formação religiosa, sou espírita e frequento a evangelização desde criança. Por volta dos 16 anos, fui convidado por Tia Lila Borges, minha primeira evangelizadora, para ajudá-la na evangelização de crianças, de 5/6 anos. Depois fui ajudar o evangelizador Ivan Diniz, crianças de 10/12 anos e, em seguida, ajudei na pré-mocidade, jovens entre os 13 e 15 anos.

Na época, a evangelização infanto-juvenil espírita acontecia com materiais organizados pela Federação Espírita Brasileira (FEB), e suporte da União das Sociedades Espíritas do Estado do Rio de Janeiro (USEERJ), e tinha uma concepção escolarizada²⁸. Fiz diversas capacitações na USEERJ, familiarizando-me com termos e procedimentos ligados à educação: elaborar planejamentos anuais, confeccionar planos de aula e acompanhamento de conteúdo, portanto didática, conteúdo programático, metodologia etc. já faziam parte do meu vocabulário.

27 Rotunda é nome de uso comum para designar a estrutura que permite a mudança de direção de uma locomotiva. No Glossário de Termos Ferroviários, aparece como “GIRADOR: - Estrutura com movimento de rotação em torno do apoio central e que suporta um segmento de linha, usado para inverter a posição da locomotiva ou outro veículo ferroviário [...]” (Brasil, s/d, p. 26).

28 O material da FEB, utilizado até meados de 2010, chamava-se “Currículo para as Escolas de Evangelização Espírita Infanto-Juvenil”. A área da evangelização infanto-juvenil era organizada por Cecília Rocha (1919-2012), professora e pedagoga, e por uma equipe formada, em sua maioria, por educadores, como por exemplo a Doutora em Educação Sandra Borba, docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Considero os fatos relatados como eventos de letramento, com práticas que envolvem, primeiramente, a leitura e depois a escrita, ocorridas em *agências* diversas – lar e ambiente religioso – e que formam um contínuo, a partir de um contexto social e histórico, de letramentos distintos, conforme afirmam Silva e Araújo (2012), e fazem parte do meu Histórico de Letramento (HL). Sobre este conceito, asseveram “[...] a constituição do HL dos sujeitos é um elemento importante para a compreensão das práticas letradas por ele demonstradas nos eventos de letramento dos quais participam” (Silva e Araújo, 2012, p. 684). Assim veremos como meu HL mediou e influenciou os fatos que se seguem.

Linhas paralelas em rumo ao futuro

Voltando à linha do tempo. Durante três anos, de 1986 a 1989, trabalhei em turno duplo. Das 7h às 16h30, cartão de ponto, macacão, capacete e graxa nas mãos – mecânico de locomotivas da RFFSA. Das 18h30 às 23h, na empresa de informática Barra do Pirai Tecnologia (BarraTec), desenvolvendo em equipe um sistema de controle de vendas de uma distribuidora e como instrutor/professor.

A empresa ministrava cursos em Barra do Pirai e três cidades vizinhas: Mendes, Pirai e Vassouras. A partir de 1987, eu era responsável pelos cursos, organizando o material didático e ministrando aulas. Neste ano também idealizamos e planejamos um curso de Introdução à Informática e Programação Básica para Crianças, o primeiro em nossa cidade, eu ministrava as aulas das turmas infantis.

Em 1998, dei aulas, como voluntário, de Introdução ao Processamento de Dados e Introdução à Programação, durante um ano no curso de Técnico em Contabilidade no Colégio Cenecista Prof. José Costa²⁹. A disciplina não fazia parte do currículo, mas era considerada importante para o futuro dos alunos.

As atividades na empresa de informática foram muito importantes. Ao mesmo tempo em que aprendia uma profissão, analista/programador, fazia planejamentos pedagógicos, planos de aula, confeccionava apostilas e ensinava sobre esta profissão. Revendo estes momentos, percebo que eram práticas de letramento, pois, como afirmam Barton e Hamilton (2000, p. 7)³⁰, “estas são o que o sujeito faz com o letramento”. Ainda segundo os autores,

29 Cenecista é um neologismo criado para designar as escolas fundadas pela Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), que surgiram em 1943, em Recife (PE). O CNEC surgiu do sonho de Felipe Tiago Gomes, estudante de direito, para atender as crianças e jovens que não podiam estudar em escolas particulares e, para quem, não existiam vagas na escola pública, principalmente em cidades do interior ou bairros de periferia. Funcionavam com doações, trabalho da comunidade e convênios com poder público, a campanha já foi considerada o maior projeto de ensino comunitário da América Latina. Disponível em: <https://cnec.br/nossa-historia>. Acesso em: 03 fev. 2025.

30 No original, “In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy. However, practices are not observable units of behaviour since they also involve values, attitudes, feelings and social relationships.” (Barton e Hamilton, 2000, p. 7)

“estas práticas nem sempre são ações observáveis, visto que envolvem valores, atitudes e relacionamentos sociais” (tradução própria).

A ROTUNDA SE MOVE E A DIREÇÃO MUDA

Em agosto de 1989 passei em um concurso interno da RFFSA para o cargo de técnico em contabilidade, deixando, portanto, de ser mecânico de locomotivas. Este fato me fez mudar para Juiz de Fora (MG). Fui lotado na Gerência de Contabilidade, que possuía cerca de 30 servidores. Na entrevista com o Gerente Geral, Sr. Luiz Antônio Roque Filho, informei que era programador, este me explicou que existia no setor um microcomputador, mas que era utilizado como uma máquina de escrever de luxo, pois não existia um programador no setor. Fui designado para o Setor de Análise Contábil com a incumbência de desenvolver aplicações para o setor, em seguida fui “apresentado” ao microcomputador.

Era um microcomputador modelo PC-XT³¹ com Sistema Operacional da Microsoft³² e com diversos aplicativos instalados: planilhas eletrônicas, editores de texto e linguagens de programação³³. Tudo desconhecido para mim. Na BarraTec, eu desenvolvia sistemas em computadores da Prológica³⁴ com sistema operacional próprio e linguagem de programação Basic.

O fato foi contornado pelo Sr. Roque que me levou ao Centro de Informações (CI). O setor era responsável pela capacitação de usuários, para utilização dos recursos dos microcomputadores em seus setores. A capacitação era realizada com uma dupla por microcomputador, incentivando o diálogo e a troca de saberes entre os treinandos, quase sempre servidores de setores diferentes, e entre treinandos e instrutores. Os materiais didáticos eram apostilas desenvolvidas pelos servidores do CI e tutoriais dos próprios aplicativos. Com a intenção de formar uma comunidade de usuários, eles selecionavam os que se destacavam para auxiliar a equipe na função de multiplicadores. Estas capacitações, verdadeiros eventos de letramento, encaixam-se perfeitamente no que teorizam Barton e Hamilton (2000, p. 9):

Uma vez que se começa a pensar em termos de eventos de letramento, há certas coisas sobre a natureza da leitura e da escrita que se tornam evidentes. Por exemplo, em muitos eventos de letramento há utilização da linguagem escrita e falada. Muitos estudos de práticas de letramento têm textos impressos e escritos como ponto de partida, mas está claro que em eventos de letramento as pessoas usam a linguagem

31 No Brasil chamamos de microcomputador, o que é conhecido nos Estados Unidos, país que desenvolveu os primeiros equipamentos como PC – Personal Computer.

32 Conhecido como MS-DOS® - Microsoft Disk Operating System, necessário para utilização dos microcomputadores, na segunda metade da década de 90, foi substituído pelo Windows®.

33 Os aplicativos instalados eram diversos, uns desenvolvidos por empresas internacionais, outros em versões ‘clones’ nacionais, eram o que de mais moderno existia para edição à época.

34 A Prológica Indústria e Comércio de Microcomputadores Ltda era uma empresa brasileira que criava clones de computadores do exterior. Existia, na época, a reserva de mercado proibindo a importação de equipamentos, o que deixava o Brasil em grande atraso, mas foi abolida no governo Collor.

escrita de forma integrada como parte de uma gama de sistemas semióticos; estes sistemas semióticos incluem sistemas matemáticos, notações musicais, mapas e outras imagens não baseadas em texto. [...] ³⁵ (tradução própria).

Encontrei todo o suporte que necessitava neste local. Em três meses iniciei o desenvolvimento do primeiro sistema e uns meses à frente fazia parte da equipe de multiplicadores, ministrando treinamentos. É necessário fazer uma contextualização para prosseguir, pois os fatos descritos ocorreram há mais de trinta anos, o início da revolução da tecnologia da informação e da comunicação:

1. Os computadores de grande porte eram “fechados”, com linguagens e sistema operacional próprios, seus fabricantes capacitavam os profissionais para operá-los. Estes geralmente eram graduados em Engenharia ou Economia. Os usuários só tinham acesso a relatórios;
2. Os microcomputadores eram “abertos”, esta foi a grande revolução, e permitiam o uso de programas e linguagens de outros fabricantes. Eram utilizados diretamente pelo usuário que podiam usar aplicativos e desenvolver seus próprios bancos de dados e sistemas;
3. No início não existiam cursos e livros sobre os aplicativos e linguagens, apenas manuais, muitos em inglês e tutoriais do próprio aplicativo;
4. Não existia curso superior para formar analistas de sistemas. As primeiras universidades para esta formação estavam em sua gênese;
5. A Internet já existia, mas era totalmente restrita a áreas militares e algumas universidades. O que existia era o BBS – *Bulletin Board System*, para troca eletrônica de mensagens e textos, sistema complexo e de difícil acesso;
6. Quando a Internet começou a se popularizar o acesso ainda era difícil, lento e caro, pois era realizado através de linhas telefônicas;
7. Não existiam sites de busca e pesquisa. Os sites eram voltados para informação publicitária, jogos e conversa online, esta última permitiu o surgimento de grupos e fóruns de discussão de assuntos específicos.

Fica fácil, pelo exposto, imaginar as dificuldades da época. Buscávamos, todos que vislumbrávamos uma possibilidade de ascensão profissional, trocar informações, repassar manuais impressos, sugerir, emprestar e tirar cópia de livros, que iam surgindo aos poucos,

35 No original: “Once one begins to think in terms of literacy events there are certain things about the nature of reading and writing which become apparent. For instance, in many literacy events there is a mixture of written and spoken language. Many studies of literacy practices have print literacy and written texts as their starting point, but it is clear that in literacy events people use written language in an integrated way as part of a range of semiotic systems; these semiotic systems include mathematical systems, musical notations, maps and other non-text based images. [...]” (Barton e Hamilton, 2000, p. 9).

trocar disquetes com códigos-fonte³⁶, etc. Em geral não havia competição, mas uma corrida onde, ombreados, íamos aprendendo. Era como diz o ditado: “10% de inspiração e 90% de transpiração”³⁷. Era início dos anos 90 e da “explosão tecnológica”, sobre o que acontecia na RFFSA, podemos citar a entrevista de Susan Gowen intitulada “Letramentos no trabalho”³⁸, que faz parte do livro “Letramento: um livro de recursos avançados”³⁹ de Brian Street e Adam Lefstein:

Uma maneira de elevar os níveis de habilidade dos trabalhadores, então, seria criar ambientes que permitissem, de fato encorajassem, os trabalhadores a usar as habilidades que eles têm e a desenvolver constantemente novas habilidades e conhecimentos. Isso significa organizações que sejam fluidas, abertas a mudanças, colaborativas, que apoiem ativamente a educação contínua para todos os trabalhadores, [...] (Gowen, 2007, p. 169) (tradução própria)⁴⁰

Durante três anos desenvolvi diversos aplicativos e sistemas em *Clipper Summer’87*⁴¹, linguagem para sistemas administrativos e comerciais mais utilizada na época. Cheguei a desenvolver sistemas que foram copiados e implementados em outras Superintendências Regionais da RFFSA. No entanto, ainda era técnico em contabilidade e buscando uma melhoria profissional, resolvi cursar o ensino superior. Nesta época já existem dois cursos para formação em Análise de Sistemas na cidade. Um integral na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e outro no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES), este particular.

Após seis anos atuando como programador/analista de sistemas, comecei, em agosto de 1992, o curso superior de Tecnólogo em Processamento de Dados com ênfase em Análise de Sistemas, com duração prevista de quatro anos. No meio do curso, consegui uma transferência para o CI, onde implementei e capacitei os analistas de sistemas do setor em uma metodologia e ferramenta que criei para desenvolvimento de sistemas na linguagem Clipper, agora na versão 5.0, uma vez que tinha conseguido fazer um curso avançado em São Paulo.

Ao terminar minha formação e me graduar como Analista de Sistemas, já possuía dez anos de experiência nesta profissão. Finalmente passei a exercê-la, de fato, com as vantagens financeiras oriundas do título acadêmico que conquistei.

Jacob Mey (1998, p. s/n) afirma que “O letramento é mais do que a habilidade de ler e escrever. [...]”. A partir desta afirmativa o autor defende que é necessário mais do que a

36 O código-fonte é uma sequência de texto em linguagem de programação contendo instruções lógicas para realizar determinada tarefa ou função dentro de um sistema ou aplicativo.

37 Esta frase é atribuída ora ao cientista Thomas Edison, ora ao comunicador Sílvio Santos.

38 No original: “Literacies at work” (Gowen, 2007, p. 163)

39 No original: “Literacy: an advanced resource book”.

40 No original: “One way to raise the skill levels of workers, then, would be to create environments that allowed for, indeed encouraged, workers to use the skills they have and to constantly develop new skills and knowledge. This means organizations that are fluid, open to change, collaborative, that actively support ongoing education for all workers, [...]” (Gowen, 2007, p. 169).

41 Linguagem de programação para microcomputadores muito usada na época.

aquisição de conhecimento através das práticas de letramento, pois não basta saber por saber, é preciso que o sujeito saiba o porquê de saber e, principalmente, qual o sentido desse saber, e explica que se deve considerar, neste caso, o duplo significado da palavra sentido, acrescentando “[...] o do ‘sentido’ que inclui a ‘direção’. A direção do conhecimento é determinada pela função que esse tem no meio em que se vive; [...]” (Mey, 1998, p. s/n). Considero, a partir desta proposição de Jacob Mey, que da infância até a minha formação superior os eventos e práticas de letramento propiciaram sentido em minha trajetória, pois foram responsáveis pela aquisição de conhecimentos significativos, proporcionando-me uma compreensão crítica da sociedade e um trânsito consciente em diversos contextos.

Complemento com mais uma afirmativa do autor “[...] O acesso a uma vida melhor é mediado pela linguagem, mas não diretamente fornecido por ela: a linguagem não “carrega”, a menos que ela seja “carregada.”” (Mey, 2001, p. 149 apud Silva e Araújo, 2012, p. 688). Ao citarem Jacob Mey (2001), as autoras finalizam:

[...] aqueles que tiveram (têm) acesso a diferentes tipos de letramento têm mais possibilidades de melhorar suas condições de vida, alcançar um progresso individual, sendo a linguagem o instrumento mediador para tal ascensão social. Não podemos negar [...] a intrínseca relação entre língua e poder, entre letramentos e vozes da sociedade. (Silva e Araújo, 2012, p. 688)

Evidencia-se, portanto, que o letramento deve ser considerado, apesar de nem sempre ser observável, como afirmam Barton e Hamilton, (2000) no contexto sócio-histórico em que ocorre e, principalmente, nas relações proporcionadas pelo sujeito para sua inserção e movimentação no tecido social.

Em dezembro de 1996, a RFFSA foi privatizada. A Superintendência Regional 3, em Juiz de Fora, que abrangia os ramais Belo Horizonte-Rio de Janeiro-São Paulo, citados no início deste RE, foi arrendada, e passou a ser chamada de MRS Logística. Finalmente foi reclassificado como Analista de Sistemas e assumi o cargo de Chefe do Setor de Microinformática.

No final de 1998, saí da MRS Logística, abri uma empresa com foco em sistemas comerciais, redes de computadores, segurança da informação, venda de equipamentos e manutenção técnica. A empresa chama-se 2001 Informática e existe até os dias atuais, eu atuava como responsável pelo desenvolvimento e implantação de sistemas e pela área de vendas, meu sócio ficava responsável pelos outros setores. Em 2000, outra chave se movimentou, uma nova alteração de linha. Desliguei-me da empresa para residir em Palmas, Estado do Tocantins.

Uma estação deixada para trás

Desde a mudança para Palmas, trabalho no Governo do Estado do Tocantins, concursado como Analista de Tecnologia da Informação. No entanto, deixei a área de análise

de sistemas e programação em suspenso. Nos últimos vinte e quatro anos, dediquei-me à gestão de setores de Tecnologia da Informação, em diversos órgãos do executivo estadual, tais como: Gabinete do Governador, Secretaria da Segurança Pública, Fundação Universidade do Tocantins (Unitins), Departamento Estadual de Trânsito (Detran) e Instituto Natureza do Tocantins (Naturatins).

Nestes órgãos gerenciei equipes, e junto a elas, o desenvolvimento e implementação de sistemas, serviços de atendimento online ao cidadão, implantação e segurança de redes, segurança de dados, confecção de projetos técnicos para licitação de equipamentos e serviços etc. A gestão no serviço público foi novidade para mim. Para desenvolver minhas atividades, foram necessárias a pesquisa e a leitura de documentos técnicos, estudo de Leis e Decretos, confecção de documentos oficiais, elaboração de Editais de Licitação, dentre outros. Novamente, eventos e práticas de letramento estiveram presentes no aprendizado para o desenvolvimento destas atividades. Relatá-los e relacioná-los com os fundamentos teóricos seria enfadonho e eu estaria me repetindo. Concomitante às funções de servidor público estadual, desenvolvi diversas outras atividades em minha vida civil.

Durante dois semestres, ministrei aulas, mesmo sem especialização ou pós-graduação, de Fundamentos do Processamento de Dados, no curso de Tecnologia da Informação da Unopar, desliguei-me da entidade após um ano.

No campo religioso estive à frente da evangelização de crianças e jovens, no Centro Espírita Caminho de Luz (Celuz), na periferia de Palmas e na Federação Espírita do Estado do Tocantins (Feetins). Além das atividades de evangelizador, assumi na Feetins, junto a uma companheira de trabalho, a Coordenação da Evangelização de Jovens do Estado. No exercício desta coordenação, participamos de capacitações na própria entidade e na FEB. Desenvolvemos, a partir destas capacitações, um planejamento pedagógico para capacitação de evangelizadores em todo o Estado, nas cidades de Araguaína, Gurupi e Palmas, atendendo as casas espíritas do entorno destas e conduzimos um grupo de estudos para capacitação continuada de evangelizadores, com encontros semanas em nossa Instituição.

Participei na FEB, remotamente, das discussões para a confecção de dois documentos: a) “Orientação à ação evangelizadora espírita da infância - Subsídios e diretrizes” e b) “Orientação à ação evangelizadora espírita da juventude - Subsídios e diretrizes”. Estes substituíram os antigos “currículos” de evangelização. Atividades bem diferentes entre si que me conduziram novamente para os trilhos “da educação”. Fui instado a desenvolver planejamento de aulas⁴², confecção de atividades pedagógicas, pesquisa de conteúdos programáticos, elaboração de atividades didáticas etc.

42 Desde a implantação, pela FEB, dos documentos orientadores, procuramos não utilizar a palavra “aulas”, substituindo-a por “encontros de evangelização”. No entanto, no desenvolvimento destes, utilizamos os mesmos conceitos didáticos da área da educação, no intuito de propiciar uma formação humanitária e moral aos evangelizando, a partir dos conceitos cristãos preconizados pela Doutrina Espírita, baseados nas leis de amor e caridade do Evangelho de Jesus.

A similaridade com eventos já descritos da minha adolescência até o início da vida adulta é flagrante, eventos estes ligados à evangelização na casa espírita e, mais à frente, como instrutor de cursos de programação e professor no Ensino Médio. Citar, novamente, que práticas envolvendo leitura, escrita e oralidade perpassaram e moldaram estas atividades seria, como diz o ditado popular, “chover no molhado”.

O RE como estudo autoetnográfico requer uma autorreflexão aprofundada, segundo Adams, Ellis e Jones (2017), afirmação já citada no início deste texto (ver nota de rodapé 6), portanto, para finalizar esta seção, faço esta autorreflexão a partir do que Dionísio questiona sobre práticas de letramento:

Recorre-se aqui um pouco à linha dos estudos etnográficos, ao comparar as condições escolares atuais ao que são as práticas fora do contexto escolar. [...] para saber como os sujeitos são construídos na escola, fora da escola como sujeitos letrados. Nesses estudos sobre letramento, também, uma das perspectivas é aquela que diz respeito ao envolvimento dos sujeitos nas práticas, isto é, como prática que é, já que a literacia⁴³ não é algo acabado. Portanto, no seu cotidiano, os sujeitos vão ser constituídos como sujeitos letrados em determinadas atividades. [...] como os processos de escolarização formal ou não constroem sujeitos letrados, como eles são construídos nas suas identidades [...]. (Dionísio, 2007, p. 218)

Ficou evidente neste RE que desempenhei, em contextos diferentes, diversas atividades como: professor ou instrutor. Portanto, o texto de Dionísio (2007) traz à lembrança questionamentos que me fiz anos atrás e outros mais novos, em meio a esse processo de assunção da identidade docente.

Quais eventos mais contribuíram na formação desta identidade: os formais ou os informais? Como os eventos construíram esta identidade? Os eventos de letramento *per si*, excetuando-se as questões legais, são capazes de subsidiar o sujeito para o magistério? Não responderei tais indagações, pois não é o foco deste RE, no entanto foram elas que nortearam meus próximos movimentos.

Retornei a uma estação deixada para trás: estação Pedagogia. Cheguei ao guichê, comprei uma passagem e embarquei em uma viagem pelos trilhos que cortam os câmpus da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

ÚLTIMA ESTAÇÃO: UMA CONCLUSÃO(?)

*“A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar”
Fernando Brant e Milton Nascimento⁴⁴*

43 Maria de Lourdes Dionísio é portuguesa, portanto, nessa entrevista ora usa “letramento”, ora usa “literacia”, para designar o mesmo fenômeno.

44 Trecho da canção “Encontros e Despedidas”.

Chegar até aqui não foi tarefa fácil, repassar uma vida e selecionar momentos relacionando-os com as teorias estudadas requereu tempo e, principalmente, mediação entre razão e emoção. Impossível, para mim, não lembrar o magistral romance de Isabel Allende, “A casa dos espíritos”. Ao final ela diz:

[...] a memória é frágil e o trânsito de uma vida é muito breve e sucede tudo tão depressa que não conseguimos ver a relação entre os acontecimentos, não podemos medir a consequência dos acontecimentos acreditamos na ficção do tempo, no presente, no passado e no futuro, mas também pode ser que tudo aconteça simultaneamente [...] (Allende, 1995, p. 412).

Relatar as experiências vividas proporcionou o encontro do Paulo, graduado em Pedagogia e mestrando em Letras e o Paulo, mecânico, programador, evangelizador e demais outros que apresentei neste RE e assim os fatos relatados, que seguem uma ordem cronológica, aproximaram-se a partir das análises e inferências, transmutando o tempo em uma quase ficção, como sugere a autora.

Ainda que eivado de sentimentos este é um texto acadêmico, para aqueles que chegaram até aqui com ressalvas à escrita em primeira pessoa, valho-me das palavras de Silva (2021, p. 17) : “A escrita acadêmica realizada na primeira pessoa do singular ainda provoca algum estranhamento dentro da comunidade científica brasileira, [...]”. Esta opção, portanto, inscreve no texto a marca do pesquisador, sua voz, a partir da reflexão sobre as vivências e práticas, se faz ouvir e revela suas reais “motivações e interesses” (Silva, 2021, p. 18), complementa o autor.

Sendo assim, chego ao que na escrita acadêmica canônica classifica-se como Conclusão. A você que seguiu em viagem até aqui deixo a decisão, de ao final retirar ou não os parênteses do título desta seção. De minha parte, sem querer influenciar a você, querido viajante, fico com a afirmação do educador Paulo Freire:

A concepção [...] problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. [...] **os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. [...] Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo.** (Freire, 1987, p. 42) (grifo nosso).

Terminei o último parágrafo da seção anterior relatando o meu ingresso no curso de Licenciatura em Pedagogia na UFT, poderia relatar experiências vividas no curso e, também, relacioná-las às práticas de letramento. Foi um curso intenso, fatos inesperados ocorreram, como três semestres de aulas remotas por causa do COVID-19, aprendemos, neste período,

o que o curso se propunha em suas ementas, e muito mais; assistir e participar de aulas remotas, apresentar seminários, fizemos até festa de fim de ano online, muitas recordações. Foram muitos aprendizados.

A título de resumo, vejamos como foi essa viagem. Durante o curso alternei interesses, até que a partir de 2021, ainda nas aulas on-line, decidi pelos trilhos da área de linguagens. A disciplina de Letramento e Alfabetização foi o ponto de partida. Em 2022, já no retorno das aulas presenciais, a disciplina de Fundamentos e Metodologia do Ensino de Linguagem sedimentou minha escolha. As duas disciplinas foram ministradas pelo Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva, que acabou sendo a escolha natural para orientação do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), um RE sobre minhas experiências na Residência Pedagógica (RP) de dezoito meses, parte realizada no CMEI Príncipes e Princesas, parte na Secretaria Municipal de Educação de Palmas, envolvendo o desenvolvimento de atividades de letramento para turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I.

Terminar a graduação em Pedagogia e logo ingressar no Mestrado Acadêmico em Letras foi uma escolha de rota ousada, iniciou-se a partir da vontade de me aprofundar no assunto, principalmente por entender que o Letramento e a Alfabetização são a base da formação de todo ser humano, como procurei demonstrar neste RE em relação à minha história. E não posso deixar de citar, é claro, o incentivo do Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva, que sempre acreditou em meu potencial e exerce a função de meu orientador no mestrado.

É uma nova viagem, não sei se está no começo ou no meio, o importante é que o trem está em movimento. Paulo Freire (1987) dizia que o ser humano traz em si a vocação ontológica de “ser mais”, a ser alcançada pela educação, que para ele é sempre dialética, acontece no diálogo onde aprendem todos, e afirmava “Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (Freire, 1987, p. 67).

Acredito na Educação, este é o principal motivo de ter voltado aos bancos universitários. Neste RE procurei apontar como os letramentos impactaram em meu “fazer e refazer”, “criar e recriar”. Tenho fé em mim, tenho fé no ser humano, portanto, a viagem irá prosseguir, pretendo trilhar caminhos onde possa devolver à sociedade os ensinamentos aprendidos na UFT e no meu caminhar, mas não é uma pretensão vazia, é uma pretensão esperançosa, pois, como dito por Paulo Freire:

A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. (Freire, 2002, p. 70).

REFERÊNCIAS

ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; JONES, S. H. Autoethnography. **The International Encyclopedia of Communication Research Methods**, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011>>. Acesso em: 12 out. 2023.

ALLENDE, I. **A Casa dos Espíritos**. Tradução: Carlos Martins Pereira. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London, New York: Routledge, 2000. p. 7-15.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. London: Taylor & Friends e-Library, 2003.

BRASIL. **Glossário de Termos Ferroviários**. Brasília: DNIT, s/d. Disponível em: <<https://www.gov.br/transportes/pt-br/centrais-de-conteudo/glossarioterminosferroviarios.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2024.

BUIN, E.; RAMOS, N. S. C.; SILVA, W. R. **Escrita na alfabetização**. 1. ed. Teresina: EdUESPI, 2021.

DIONÍSIO, M. de. L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, jan/jul 2007. 209-224. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1635>>. Acesso em: 27 dez. 2024. Entrevista concedida a Adriana Fischer e Nilcéa Lemos Pelandré.

FERNANDES, F. V. A. Ensino de argumentação em projetos de letramento. **Doutorado**, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/46999>>. Acesso em: 01 dez. 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.

GOWEN, S. Literacies at work. *In*: STRRET, B.; LEFSTEIN, A. **Literacy**: an advanced resource book. New York: Routledge: Taylor & Francis Group, 2007. p. 169.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita: uma ou duas leituras do mundo? **Linha D'água**, São Paulo, n. Nº 15, 2001. 41-62. <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37233>.

MEY, J. L. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 14, n. 2, 1998. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/fvJpL89hFzkyW3wzXWzgWtD/>>. Acesso em: 29 dez. 2024.

MEY, J. L. **Vozes da sociedade**: seminário de pragmática. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MUSSI, R. F. D. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. D. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, out 2021. p. 60-77. Disponível em: <<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>>. Acesso em: 10 out 2023.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 17-52.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. 1. ed. São Paulo: Parábolo, 2020.

SILVA, E. M. D.; ARAÚJO, D. L. Letramento: um fenômeno plural. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, 2012. p. 681-698. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/JJTX8pvfJsFLdXb8QNYBBcR/?format=pdf&lang=pt>>.

SILVA, W. R. Por uma linguística aplicada arrojada. In: SILVA, W. R. (org.) **Contribuições Sociais da Linguística Aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021.

SILVA, W. R.; DELFINO, J. D. S. Letramentos familiares na política brasileira de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, v. 1, n. nº 14, p. 148-169, 2021. <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/450/366>.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, M. Letramento e escolarização. **Construir Notícias**, S/D. Disponível em: <<https://www.construirnoticias.com.br/letramento-e-escolarizacao/>>. Acesso em: 14 out. 2024.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 33, n. 99, abr 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/>>. Acesso em: 22 dez. 2024.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, 5, n. 2, 2003.

UFJF. **Instrutivo para elaboração de Relato de Experiência**, Governador Valadares, 2017. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/nutricao/vf/files/2016/03/Orienta%3a7%c3%b5es-Elabora%3a7%c3%a3o-de-Relato-de-Experi%3%aancia.pdf>>. Acesso em: 10 out 2023.

COMPARTILHAMENTO XIII

MOVIMENTOS, LETRAMENTOS E MEMÓRIAS

Rayane Lustoza dos Santos

“Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!”
(Cecília Meireles, 1967)

Pensar em linguagem é tratar de movimento, identidade¹, vivências e memórias. A língua humana não é estática. Pelo contrário, acompanha a dinâmica do corpo social e é moldada pelas inúmeras experiências e vivências dos falantes. Assim, pode-se afirmar que as vivências estão intrinsecamente ligadas aos atos de linguagem. Esses atos, especialmente quando relacionados à leitura e à escrita, também dialogam com questões sobre os estudos² de letramentos.

Portanto, este texto – relato de experiência – tem o propósito de compartilhar algumas de minhas vivências ao longo dos anos, destacando a presença de diversos tipos de letramentos e as questões que eles levantam. Buscarei propor a reflexão sobre como esses elementos – de modo consciente ou inconsciente – moldaram minha trajetória e quais impactos a leitura e a escrita tiveram na construção da mulher que me tornei.

A temática do letramento é ampla e se manifesta em diversas dimensões, conectando-se aos mais variados contextos socioculturais em que ocorrem práticas de leitura e escrita. Quando se fala em letramento, não se trata apenas de aprender a ler e escrever, como

1 Na perspectiva de Hall (2006), a identidade não é inata, mas se constrói ao longo do tempo, a partir de processos que ocorrem de maneira inconsciente, baseados nas vivências do indivíduo. Nesse sentido, é possível compreender que a identidade se estabelece em diferentes contextos e situações, sendo a linguagem o veículo comunicativo que implica todos eles.

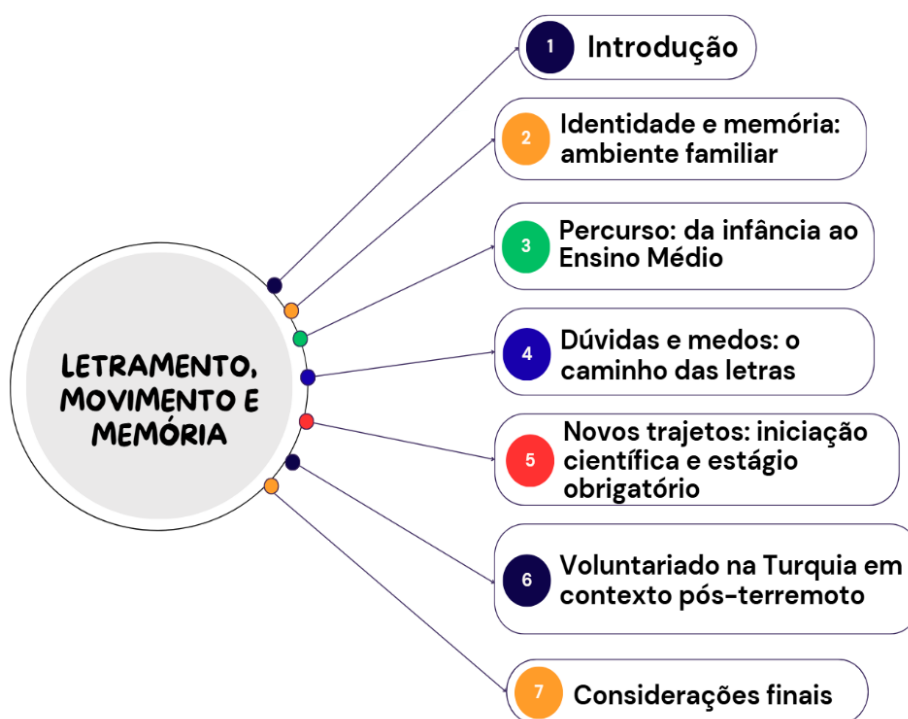
2 Conforme Kleiman e De Grande (2015, p. 13), os Estudos de Letramento (New Literacy Studies) “entendem as práticas de letramento como práticas sociais situadas, que variam segundo as instituições, os participantes e as relações de poder que as sustentam e, portanto, não universais. Diferentemente da grande maioria dos estudos sobre a língua escrita até o final do século passado, os Estudos de Letramento não pressupõem a existência de uma correlação entre a aquisição e posse de escrita – qualquer escrita, mas particularmente aquela legitimada por instituições como a escola, a academia, a crítica literária – e algum efeito social (como ascensão social) ou cognitivo (como inteligência superior). As pesquisas confirmam esse pressuposto. Essa concepção encontrou acolhida imediata em pesquisadores de uma área como a LA, que, desde seus primórdios, esteve voltada para problemas sociais relativos aos usos da língua oral ou escrita”.

na alfabetização, mas de pensar no uso desses conhecimentos na prática cotidiana e nos desdobramentos necessários para que a língua escrita/oral se insira na vida social de forma significativa.

A respeito disso, Silva e Araújo (2012) fomentam que, em uma sociedade que a cada dia se torna mais dinâmica e complexa, os indivíduos se encontram diante de um vasto leque de letramentos, que não se restringem a um único domínio, mas se diversificam ao longo de suas interações com os mais variados contextos — “como o familiar, religioso, midiático, digital, escolar, entre outros” (Silva; Araújo, 2012, p. 684). Nesse cenário, os sujeitos não se limitam a um único tipo de competência leitora e escritora; ao contrário, tornam-se multiletrados, desenvolvendo práticas de escrita que são moldadas e enriquecidas pelas múltiplas influências que experimentam em seu cotidiano. Cada forma de letramento proporciona ao sujeito uma maneira única de se expressar e compreender o mundo, refletindo a pluralidade de seus contextos de vivência e aprendizagem.

Em síntese, a partir das considerações iniciais apresentadas, é importante destacar, para melhor contextualização do leitor, que, por meio da Figura 1, retrato, de forma sistemática, o relato autobiográfico de minhas vivências de letramento.

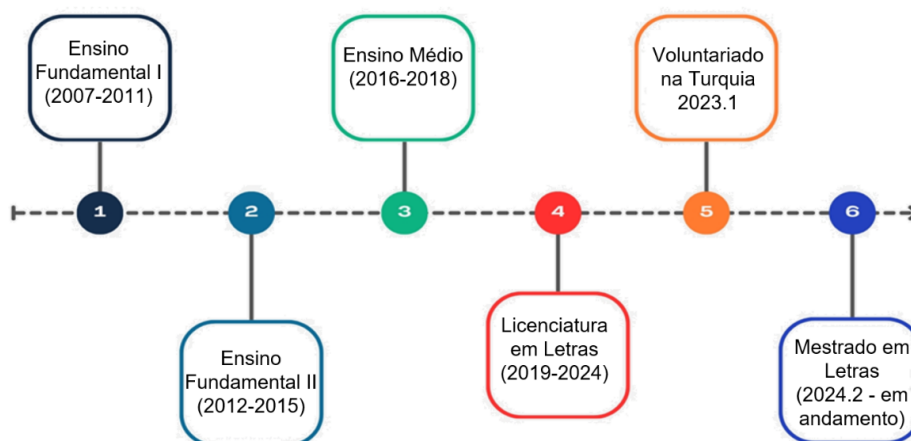
Figura 1 - Organização textual



Fonte: elaborado pela autora.

Além disso, a fim de situar o leitor no recorte de tempo dos acontecimentos que serão destacados ao longo da leitura, estruturei uma linha do tempo que detalha a marca temporal em cada etapa mencionada, a qual pode ser observada na Figura 2.

Figura 2 - Linha do tempo do relato autobiográfico

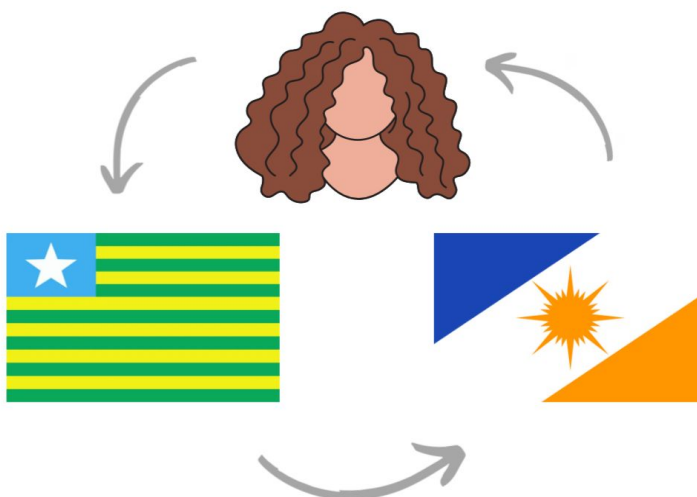


Fonte: elaborado pela autora.

IDENTIDADE E MEMÓRIA: AMBIENTE FAMILIAR

A partir da contextualização traçada, considerando o terreno movediço que é falar de tudo que se atravessa pela linguagem, bem como, da organização em que o presente texto está estruturado, desejo me apresentar. Meu nome é Rayane Lustoza dos Santos, tenho 23 anos e me vejo como o resultado das pessoas, lugares e experiências que me permearam até aqui. Sou filha de um pai piauiense e uma mãe tocaninense, e é nessa dualidade de raízes que se encontra uma parte essencial da minha identidade.

Figura 3 - Alicerces para a construção da minha cultura e identidade



Fonte: elaborado pela autora.

Além de filha de Francisco José dos Santos e Railde Lustoza, sou irmã de Bruno Lustoza, um jovem de 19 anos — uma das minhas pessoas favoritas no mundo. Ele compartilha comigo o gosto por boas músicas, a tentativa de tocar instrumentos, o prazer de pintar quadros, a apreciação pela poesia e tantas outras coisas que nos conectam.

Apesar da diferença de idade, lembro-me de sempre compartilhar gostos similares aos do meu irmão. Percebo que grande parte de nossa capacidade de análise crítica e social foi moldada pelo contato com a arte. Durante a juventude, frequentemente nos deparávamos com músicas brasileiras que apresentavam críticas sociais, embora, inicialmente, não conseguíssemos compreendê-las em sua totalidade. Com o avanço do tempo e o maior acesso à internet, passamos a explorar as letras e a desvendar os significados subjacentes que elas continham.

A partir dos estudos, leituras e aprendizados que tive ao longo dos últimos anos, hoje entendo que a música pode ser vista como uma forma de letramento, pois, ao transmitir mensagens, exerce um papel importante na formação de sentidos e na expressão de ideias e emoções. Em suas letras, promove reflexões e análises, estimulando discussões sobre questões que permeiam o tecido social.

Atualmente, compreendo que, ao ouvir músicas, eu não apenas apreciava melodias, mas também identificava inferências, exercitava a interpretação textual, analisava o contexto discursivo e avaliava os usos da linguagem na construção de sentidos. Um exemplo significativo ocorreu quando conheci as composições de Gabriel o Pensador (rapper e compositor brasileiro). Para mim, essa experiência revelou-se revolucionária, uma vez que ele utilizava a linguagem como instrumento de denúncia, abordando aspectos socioculturais, questões políticas e eventos históricos do Brasil.

Nesse sentido, Oliveira (2017, p. 19), ao discutir “O uso da música como ferramenta pedagógica no processo de letramento”, destaca que:

É importante considerar que a música não substitui a educação, mas sim, vem para ampliá-la. Fazer com que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma eficaz e facilitada, devido às contribuições que esta pode trazer para esse processo quando usada como uma ferramenta facilitadora, construindo uma ponte entre o saber científico e o saber social, visto que esta pode aproximar o contexto social da realidade presente em sala de aula.

Ao ler esse trecho citado, rememorei meus professores do Ensino Médio, que frequentemente utilizavam músicas contemporâneas para promover análises ou demonstrar como os conteúdos aprendidos estavam inseridos na realidade. Para mim, essa abordagem sempre figurou entre as mais eficazes formas de aprendizado, pois era repleta de significado e relevância prática.

Em suma, me cabe acrescentar que minha família é pequena, formada por pais que enfrentaram uma vida difícil e tiveram poucas oportunidades na vida, mas que sempre se

esforçaram para garantir que eu pudesse ter alguma chance de sonhar e escolher. Ao refletir sobre minha infância, percebo que sempre fui curiosa e questionadora. Minha mãe costuma dizer que eu fazia muitas perguntas e que, por causa disso, nossas conversas se estendiam por horas, desde muito cedo. É claro que meu lado falante só se manteve vivo porque, acima de tudo, tive uma mãe amorosa e dedicada, que sempre me ouviu com paciência e atenção, mesmo quando não tinha todas as respostas.

Minha mãe cresceu em um lar disfuncional, em que, enquanto os adultos falavam, as crianças eram ensinadas a permanecerem caladas. Até hoje, percebo em sua vida as marcas da rigidez com que foi apresentada ao uso das palavras. No entanto, acredito que, de forma inconsciente, ela me transmitiu a mensagem de que sou livre para refletir e expressar o que penso. Assim, quando falo, questiono, escrevo, pondero ou me posiciono, sinto que também estou exercendo essa liberdade que ela me apresentou.

A respeito de meu pai, posso dizer que integridade é a principal característica que o define para mim. Ele, embora seja um excelente ouvinte, é conhecido pelas poucas palavras. Quando ele fala, sei que preciso parar, me concentrar e guardar cada ensinamento. Desde a infância, aprendi com ele que as ações também comunicam – e comunicam muito. O silêncio é discursivo.

Em algumas ocasiões, meu pai nos contou sobre sua infância. Ele relatava que precisou começar a trabalhar muito cedo, pois, na dura realidade do sertão nordestino – criado por uma mãe viúva com mais três filhos – a fome falava tão alto que, após chegarem da escola, não esperava até que a lição de casa estivesse feita para colocarem-se novamente sob o intenso sol nordestino, em terras alheias, a fim de colherem castanhas de caju³ e garantirem a renda que os alimentaria.

Algo em comum nas histórias que compartilhei até agora é que tanto minha mãe quanto meu pai vivenciaram a escola como excelentes espectadores. Meu pai costumava dizer que comumente se sentava na última cadeira da sala e, se não entendesse o que a professora explicava, sabia que jamais compreenderia aquele conteúdo, pois a vergonha não lhe permitia levantar a mão para perguntar. Minha mãe, por sua vez, relata que também era muito silenciosa na escola e devido à timidez, não conseguia desenvolver amizade com os colegas de turma. Contudo, recebia constantes elogios por parte de seus professores pelo comportamento exemplar e quieto em sala⁴. Apesar de seu desejo de aprender e de suas

3 A castanha de caju desempenha um papel essencial na economia do Piauí, especialmente para famílias em situação de vulnerabilidade social. A produção possibilita geração de renda tanto por meio do cultivo em terras próprias quanto pela colheita em propriedades vizinhas, muitas vezes realizada em sistemas de “meia”, onde o trabalhador fica com metade da produção e o proprietário da terra com a outra parte ou, até mais, dependendo do acordo. Além do aspecto econômico, o caju possui significativo valor cultural para os piauienses, que são reconhecidos por uma culinária rica, marcada por doces feitos do fruto e pela tradicional cajuína. No âmbito ambiental, o cajueiro se destaca como um elemento fortalecedor da agricultura familiar, sendo particularmente adaptado às condições do semiárido piauiense, resistente às adversidades do clima.

4 O tema do silenciamento do estudante como sinônimo de “bom aluno” remete às questões abordadas por Paulo Freire ao discutir a educação bancária. Nesse modelo, o estudante é visto como um recipiente passivo, destinado a receber o conteúdo transmitido pelo educador em cada aula. Essa abordagem não promove a

ideias criativas, foi ensinada que, na presença de adultos, crianças que falassem demais deveriam ser punidas.

PERCURSO: DA INFÂNCIA AO ENSINO MÉDIO

Partindo das memórias da infância de meus pais, retorno agora para a minha própria infância. Há recordações preciosas que gosto de visitar e que faço questão de dividir com você, leitor. Além das longas horas exercitando a oralidade, guardo boas lembranças das tardes em casa, na companhia de minha mãe e do meu irmão mais novo, enquanto meu pai estava no trabalho.

Nesses momentos, minha mãe me ensinava o alfabeto e a contar números. Uau, consigo me lembrar da pequena Ray, convencida de que jamais conseguiria contar além de 100. Naqueles dias, minha mãe parecia a pessoa mais inteligente do mundo. Como ela conseguia juntar aquelas letras para formar palavras e contar números que iam tão além? Mas ela insistia que eu era capaz. Minha mãe não enxergava apenas o que eu conseguia fazer naquele momento; ela via o que eu poderia alcançar no futuro. Esse olhar sensível e comprometido foi essencial para minha jornada. Ela sabia que, um dia, eu contaria muito além de 100, formaria palavras com letras e sílabas e, por meio disso, continuaria a me posicionar no mundo — não só pela oralidade, mas também pela escrita. E assim aconteceu.

Embora eu não tenha tido muito contato com literatura infantil antes de entrar na escola, minha mãe me ensinava a ler usando elementos do nosso cotidiano, levando em consideração o meu conhecimento de mundo. Minha mãe não é professora e não frequentou a universidade, mas, a partir da trajetória que trilhei, hoje posso compreender que as estratégias e ferramentas que ela utilizou para me ensinar a ler e escrever se alinham com o que Ausubel (1968) trata na “Teoria da Aprendizagem Significativa”.

Nessa abordagem, o educador ensina levando em conta os conhecimentos prévios⁵ do estudante, a fim de contextualizar o conteúdo e proporcionar maior familiaridade com ele. Dessa forma, em vez de tentar me ensinar o alfabeto por meio de palavras que não faziam parte do meu cotidiano, minha mãe introduzia vocábulos ou me estimulava com termos e

autonomia ou o desenvolvimento da independência intelectual do estudante. Em contraste, o professor é percebido como o detentor exclusivo do conhecimento, aquele que “deposita” informações, enquanto o aluno, em silêncio, assume o papel de receptor. Conforme Freire (2005, p. 68), “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”. Nesse contexto, a interação entre professor e aluno é caracterizada por uma hierarquia rígida, que reforça a passividade do estudante e inibe a sua participação ativa no processo de aprendizagem. Assim, conclui-se que “a educação bancária não é libertadora, mas, sim, opressora, pois não busca a conscientização de seus educandos” (Brighente; Mesquida, 2016, p. 7). Esse modelo vai de encontro aos princípios de uma educação emancipadora, que valoriza o diálogo e a partilha de conhecimentos de maneira desierarquizada.

- 5 “Ausubel (1982) define este conhecimento prévio como ‘conceito subsunçor’ ou simplesmente ‘subsunçor’. Os subsunçores são estruturas de conhecimento específico que podem ser mais ou menos abrangentes de acordo com a frequência com que ocorre aprendizagem significativa em conjunto com um dado subsunçor” (Ausubel, 1982. apud Santos; Trajano Júnior, 2016, p. 3).

exemplos que estavam inseridos no nosso dia a dia e que ela sabia ser de meu interesse. Assim, eu me sentia motivada a aprender, compreendendo, sobretudo, o “porquê” desse aprendizado.

A respeito disso, Santos e Trajano Júnior (2016, p. 3) ressaltam que para que um processo de aprendizagem seja realmente significativo, aquele que ensina deve carregar a clareza de seu papel na formação desse indivíduo, e a partir de então “procurar desenvolver atividades que valorizem os conhecimentos que as crianças possuem, apanhados das mais variadas experiências sociais, afetivas, físicas, cognitivas a que estão expostas.”

Com base nesse contexto, percebo que a consciência sobre a importância do que minha mãe me ensinava, especialmente a clareza com que ela compartilhava o que eu poderia desenvolver a partir da leitura e da escrita, fez com que eu enxergasse o processo — sob a ótica da pequena Ray — como algo que seria útil para mim. Afinal, eu poderia não apenas ler sozinha as placas nas ruas, mas também escrever o que eu desejasse, indo além da oralidade.

De acordo com Magda Soares (2004), o letramento vai além da alfabetização, pois envolve ensinar a ler e escrever de forma contextualizada, garantindo que essas práticas tenham significado e façam parte do cotidiano do aluno. Nessa perspectiva, quando aprendi com minha mãe a unir as sílabas para formar palavras e, conscientemente, percebi que estava lendo a placa de um mercado — que fazia parte do meu cotidiano e era um ponto de referência em minha comunidade — posso dizer que estive inserida em um evento de letramento⁶. Uma vez que o ato de estar lá e ter contato com aquela placa para ler e refletir marca-se como um evento de letramento. Mesmo sendo ainda uma criança, percebi que aquele conhecimento teria utilidade. “Master” era o nome do supermercado. Eu sempre ouvia meus pais falarem sobre ele e, também, sabia pronunciá-lo, mas agora, além disso, era possível observar a palavra.

Reviver essa memória, à luz do entendimento que tenho hoje, me faz perceber que, naquele instante, parada em frente à placa, eu consegui observar aquele nome de maneira estática – mesmo sem ter plena consciência da profundidade daquele ato. É isso o que a escrita faz: ela não foi criada com a função de descrever a fala, mas, sobretudo, possibilitar a observação da língua enquanto um objeto parado no tempo.

Recordo-me, ainda, de que meu primeiro livro foi uma Bíblia infantil, repleta de ilustrações belíssimas. Aquela Bíblia representava, para mim, um dos objetos mais encantadores que eu já havia visto, e, gradativamente, esforçava-me para decifrar as palavras e compreender, por conta própria, o que aquelas histórias buscavam transmitir.

Ademais, analisando esse acontecimento, reconheço que o letramento religioso⁷ sempre esteve presente em minha formação. Mesmo antes de aprender a ler ou possuir

6 De acordo com Fernandes (2021, p. 68), “[...] o evento de letramento é uma ocasião que envolve uma ou mais pessoas em torno da produção e da compreensão da escrita [...]”.

7 Em relação à temática do letramento religioso, cabe discorrer que uma criança que participa de cultos ou aulas da Escola Bíblica Dominical, onde há leitura, análise e interpretação dos textos sagrados relacionados à vida cotidiana dos participantes, pode ser considerada letrada religiosamente. Isso ocorre porque, mesmo

minha própria Bíblia, participei de reuniões nas quais os textos sagrados eram lidos e debatidos, além das aulas na Escola Bíblica Dominical. Nessas ocasiões, utilizávamos apostilas ilustradas para colorir, enquanto as professoras narravam as histórias bíblicas adaptadas à linguagem infantil, permitindo que acompanhássemos o enredo por meio das imagens de nosso material.

Também aprendi a escrever o nome da minha família e, a partir disso, comecei a redigir minhas primeiras cartinhas. Como escrever “eu te amo” poderia resumir a profundidade de tudo que eu sentia pelo meu trio predileto?

Acredito que foi naquela época que eu comecei a refletir e compreender sobre a importância das palavras. Em 2023, defendendo o meu TCC referente a escolhas lexicais piauienses, deparei-me com um trecho de Biderman (1998, p. 81) que parecia resumir aquelas primeiras reflexões linguísticas da pequena Ray, ao dizer que: “A palavra é a pedra de toque da linguagem humana”.

Considerando todo conhecimento construído com o auxílio da minha mãe, quando entrei na escola⁸, eu me perguntava por que a professora ainda estava ensinando o alfabeto. “Todos me dizem que estou aqui para aprender, então por que estou aprendendo o que minha mãe já me ensinou?” “As crianças não aprenderam isso em casa com suas mães?” – eu silenciosamente questionava.

Acredito que foi a partir dessas reflexões que comecei a perceber que o tempo é diferente para cada pessoa e que as famílias funcionam de formas variadas. Não éramos todos iguais, com famílias idênticas ou mesmos conhecimentos, mas, sim, mundos distintos, que poderiam interagir e crescer em um mesmo ambiente – e isso era um direito de cada pequena criança que entrava por aquela porta. Quando pela primeira vez questionei a Tia Daguiima sobre porque não poderíamos aprender coisas além do alfabeto e de tudo o que eu já sabia, ela me disse que, mesmo que eu já soubesse, precisava dar oportunidade para que os outros também aprendessem.

Foi então que entendi que a escola era um lugar para isso, um ambiente de aprendizagem coletiva, onde não importava apenas que um soubesse, os outros também deveriam aprender para que pudéssemos prosseguir. *Aquelas crianças também gostariam de*

que não saiba ler, é possível que a criança se beneficie da interação e do aprendizado ao conviver com outros indivíduos que utilizam a leitura e a escrita para abordar as temáticas e símbolos dentro da comunidade religiosa. Nas palavras de Almeida e Frade (2021, p. 2) e para fim de conceituação, entende-se que “o letramento religioso envolve relações simbólicas, abordagens dos usos e significados de ler e escrever em meio às possibilidades culturais diversas, incorporando aspectos sociais dos sujeitos em um processo comunicativo diferenciado dos usos cotidianos, por lidar com o transcendente ou divino. Essa busca de uma realidade sobrenatural pode ser observada como uma condição letrada do sujeito, que se envolve em uma linguagem simbólica específica do campo religioso, a qual inclui leitura e escrita de textos, gestos, rituais, imagens, orações, entre outros”.

- 8 Refiro-me à Escola Estadual Liberdade. Na época, era amplamente reconhecida em meu bairro (Aureny III) como a instituição de ensino de menor qualidade, em função da precariedade de sua infraestrutura e das deficiências no ensino oferecido. Meus pais optaram por matricular-me nesta escola, pois era a mais próxima de nossa residência, sendo, portanto, a alternativa viável dentro das circunstâncias enfrentadas.

aprender a escrever cartinhas dizendo que amam os pais, certo? – eu imaginei. Foi na escola que comecei a aprender a observar o mundo sob outros prismas – e eu gostava disso. Uma sala cheia de pessoas diferentes já não me assustava. Eu via que poderia aprender e vivenciar coisas novas com elas.

Com o passar do tempo, no Ensino Fundamental II, percebi que já não gostava tanto da escola como antes. Ao passo que eu compreendia o funcionamento do mundo e da vida cotidiana, o conteúdo aprendido na escola não parecia mais ter relação com o mundo que eu enxergava ao passar para fora do portão⁹.

À medida que avancei para o Ensino Fundamental II, percebi mudanças significativas em minha experiência escolar. No Ensino Fundamental I, o conteúdo aprendido estava intimamente ligado ao meu cotidiano, o que me permitia aplicar o que estudava de forma prática. Um exemplo disso foi quando usei os conhecimentos adquiridos para ajudar minha avó a calcular o valor das vendas de seus artesanatos. Utilizando conceitos de matemática, como soma e subtração, pude auxiliá-la na análise dos valores recebidos, determinar o lucro final e garantir que ela reservasse o montante necessário para adquirir novos materiais e continuar suas vendas de maneira lucrativa.

Ao evocar esse episódio, percebo que, desde muito jovem, já vivenciava o letramento matemático de forma prática. Como ressaltado por Bezerra *et al.* (2022, p. 1262), no artigo “O Letramento Matemático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, é possível conceber o letramento matemático como

[...] a capacidade de identificar e compreender o papel da matemática no mundo moderno, de tal forma a fazer julgamentos bem-embasados e a utilizar e envolver-se com a matemática, com o objetivo de atender as necessidades do indivíduo no cumprimento de seu papel de cidadão consciente e construtivo.

Dessa maneira, entende-se que o letramento matemático vai além da mera habilidade de realizar operações matemáticas, pois envolve não apenas a compreensão dos conceitos, mas também a aplicação desses conhecimentos para resolver problemas cotidianos. Ele se estende para a capacidade de utilizar os conceitos matemáticos em situações reais, como as que vivenciei no meu dia a dia, demonstrando que esse aprendizado transcende a sala de aula e se reflete diretamente nas atividades práticas e na resolução de desafios cotidianos.

9 De acordo com Fernandes (2021), o ensino sem significado e descontextualizado, como no exemplo citado, ainda é recorrente em muitas escolas públicas brasileiras. Observa-se que as atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade não têm alcançado os resultados esperados. Tal cenário pode ser explicado, em parte, pelo fato de que os objetivos dessas práticas pedagógicas frequentemente se limitam ao ambiente escolar, sem estabelecer conexões com a realidade sociocultural dos estudantes. Essa desconexão faz com que o ensino se afaste da vivência dos alunos, os quais não conseguem atribuir sentido às práticas escolares, comprometendo, assim, a efetividade do processo de aprendizagem.

No entanto, ao chegar ao Ensino Fundamental II, os conteúdos tornaram-se mais abstratos e distantes. Foi nesse momento que percebi que comecei a erguer minhas barreiras em relação à aprendizagem na área de exatas.

Além disso, nas aulas de Língua Portuguesa, as regras gramaticais¹⁰ e as frases de exemplos para identificar as classes gramaticais eram completamente desconexas das complexidades, confusões e questionamentos que atravessavam a mente da pré-adolescente Ray naquelas aulas. Novamente, não tinha sentido. Como uma flor que desabrochou desejosa pelo saber, me vi murchando nas últimas cadeiras da sala, enquanto esperava pelo toque do sinal.

Quando a professora corrigia¹¹ meu caderno, já não parecia mais importante a história que eu havia construído e o quanto me empenhei em expor meus pensamentos e ideias: a caneta vermelha apenas circulava os meus erros de escrita e o que eu disse não se mostrava mais tão importante. Foi aí que vi que quanto mais eu escrevesse – enquanto não aprendesse a escrever corretamente como a professora queria – daria margem a mais rabiscos em vermelho e correções orais na frente de meus colegas que aguardavam sua vez. Foi nesse momento que comecei a engolir algumas palavras? Penso que sim. A Rayane, “tagarela” em casa, já não era a mesma na sala de aula¹².

Parecia-me que dar forma aos meus pensamentos por meio da linguagem não era visto como algo superior nem tão essencial quanto às listas de regras escritas no quadro. Nesses momentos, ler e escrever já não ressoavam com o mesmo encanto de antes, como se a magia das palavras se dissipasse diante da rigidez imposta pelas normas. Com base na professora de português, o meu conhecimento linguístico era medido sempre pela régua das minuciosas regras. Para ela, aquele era o único prisma para enxergar minha jornada de aprendizagem.

10 No livro “O estudo da Gramática no Texto”, o exemplo de aula prescritiva que mencionei é abordado por Silva (2011) como “ensino de gramática”, em oposição ao que é discutido na obra como “estudo de gramática”. A partir disso, o autor destaca que, nesse modelo prescritivo, o ensino de questões gramaticais ocorre por meio de “exercícios mecânicos em níveis de análise da língua inferiores ao texto, como palavras e frases.” (Silva, 2011, p. 19). Dada essa abordagem, o ensino de língua materna é caracterizado como conteudista, em vez de promover o trabalho voltado para o desenvolvimento de “competências e habilidades para plena participação em diferentes práticas sociais de uso da língua, nas modalidades falada e escrita” (Silva, 2011, p. 34).

11 De acordo com Silva (2011, p. 19), esse ensino de gramática ao qual nos referimos – com foco na prescrição – “quando focalizado no nível do texto, normalmente são utilizados gêneros textuais tipicamente escolares, como descrição, narração e dissertação. Na escola, seu habitat por excelência, esses gêneros desempenham a função de instrumento de avaliação da correção ortográfica e gramatical na escrita do aluno”. Nesse sentido, reconheço, infelizmente, que o foco não estava no conteúdo das minhas descrições, nos aspectos da vida que eu conseguia relacionar enquanto narrava ou nos posicionamentos que adotava ao dissertar. O objetivo principal era, na verdade, avaliar as regras gramaticais que eu era capaz de seguir a cada nova palavra que acrescentava ao texto.

12 Esse ocorrido remete à reflexão de Gnerre (1991, p. 22), que afirma que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. No contexto descrito, a linguagem e a escrita passaram a ser instrumentos de exclusão e controle para mim. Em vez de ser empoderada pelos meios de leitura e escrita, eu me sentia progressivamente desprovida de capacidade, experimentando uma sensação crescente de impotência.

Recordo-me, alguns anos depois, de uma aula com outra professora de Português. Era uma manhã suave, com o clima ameno, e ela sugeriu que nos acomodássemos em alguns bancos ao ar livre, rodeados por árvores e gramado. O cenário parecia perfeito, mas havia um pequeno detalhe: o livro que me foi entregue era profundamente desinteressante. Não me lembro exatamente do título da obra, mas me lembro com clareza da minha dificuldade em compreender o que estava lendo, enquanto a professora, alheia a isso, não demonstrava interesse em me apresentar outra obra ou em ajudar-me a entender o conteúdo.

Para mim, o tempo se arrastava sob a sombra das árvores, agradável, mas com uma sensação de vazio que se infiltrava nas menores frestas da minha mente. Hoje, crescida, uma das minhas atividades favoritas é sair para ler ao ar livre. Talvez, naquela época, minha insatisfação não fosse senão o reflexo do desejo, inconsciente, de aproveitar melhor aquela manhã tranquila na aula de Língua Portuguesa. Eu me perguntava, então, se as leituras dos meus colegas também eram tão monótonas quanto a minha.

Hoje, ao refletir sobre essa experiência, percebo que, apesar de a atividade ter proposto o contato com a leitura, o letramento envolvido estava alinhado ao modelo autônomo¹³. Isso se deve ao fato de que a escolha da obra e a condução da atividade pela professora, naquele momento, não fomentaram a reflexão ou a análise crítica de questões socioculturais a partir do texto.

Até ali, além das histórias da Bíblia, o único livro que eu realmente tinha gostado eu havia lido no Ensino Fundamental I, e chamava-se “Menina Bonita do Laço de Fita”. Talvez tenha sido a única leitura daquela época que consigo recordar, por causa dos efeitos que causou em mim. Aquela menina tinha um cabelo cacheado como o meu e parecia feliz com isso. Hoje entendo que aquela leitura infantil estava me dizendo sobre vocábulos e conceitos que só conheci anos depois: “aceitação” e “diversidade de belezas”.

Todavia, apesar das experiências desanimadoras que vivenciei naquela fase, descobri que havia um refúgio naquela escola. Chamava-se “biblioteca”. Lá eu poderia me esconder durante o recreio e ler os livros que livremente eu escolhesse. A biblioteca era extremamente pequena, mas para minha felicidade, eu também era miúda. Aproveitando-se dessa vantagem, eu me sentava naquele chão de piso queimado, entre prateleiras apertadas e empoeiradas e me gastava em descobrir o que mais os livros poderiam dizer.

13 Para Street (2014, p. 104) — professor, antropólogo e um dos principais teóricos do letramento, especialmente no que tange à compreensão social do letramento —, o modelo de letramento autônomo caracteriza-se por reunir um conjunto de práticas sociais relacionadas aos atos de leitura e escrita, porém sem estabelecer uma conexão direta com o contexto social. Nesse sentido, ele aponta que, nesse modelo, “a escrita facilita as funções ‘lógicas’ da linguagem, permitindo que elas se separem das funções interpessoais, de modo que enunciados escritos são menos socialmente ‘encaixados’; ela cria, portanto, um uso mais objetivo e científico da linguagem”. Com base nessa perspectiva, compreende-se que o letramento autônomo focaliza exclusivamente o sujeito leitor e suas habilidades de manusear o texto escrito, restringindo-se à avaliação de um conjunto de capacidades cognitivas passíveis de mensuração a partir da leitura realizada (Morais; Silva, 2017).

Aqueles intervalos me mostraram que eu poderia conhecer realidades diferentes das minhas e, também, refletir minha própria passagem pela terra. Os livros ampliaram minha visão. Vi-me novamente curiosa, questionadora e corajosa. Eu precisava compartilhar aqueles aprendizados com outras pessoas, mesmo que eles não fossem relacionados aos conteúdos de Português, Matemática ou Geografia, eu sabia que eram necessários, pois me faziam refletir minha posição no mundo e olhar o meu entorno de maneira diferente¹⁴.

De alguma forma, aqueles minutos na biblioteca, durante os intervalos, começaram a influenciar nas aulas que eu participava. A Rayane então parecia ter se encontrado com a criança questionadora que sempre foi. As aulas de Geografia agora, para mim, visivelmente relacionavam-se com História e eu encontrava-me cada vez mais curiosa para ouvir a professora explicando sobre como esses conteúdos perpassavam o mundo lá fora e todas as problemáticas sociais. Foi então que conheci uma professora de geografia muito especial. Ela falava sobre globalização e me fazia pensar a respeito de como países que antes eu nem sabia o nome poderiam influenciar no meu país.

Após uma aula incrível que tive com ela, contei que gostaria de ser professora. Pela forma como conversamos e refletimos na sala, pensei que ela iria adorar a ideia. Todavia, oposto a isso, insistentemente ela me deu seus próximos minutos, com o encargo de tentar me convencer de que eu era sua melhor aluna e que, por essa mesma razão, deveria ser qualquer outra coisa, menos professora. Ela me disse que eu era capaz de ir além. Por confiar e admirar muito aquela professora, decidi abandonar a ideia.

Durante o Ensino Fundamental II, outro impasse que enfrentei foi com relação à clareza de ideias em meus textos. Nos anos finais, quando a professora solicitava a produção de textos, lembro-me que de imediato surgiam muitas ideias, mas eu enfrentava grandes dificuldades para organizá-las de maneira coesa. Como consequência, a professora frequentemente me chamava para explicar o que eu pretendia expressar. Mas, infelizmente não passavam de questionamentos, sem oferecer direções sobre como aprimorar minha escrita.

Atualmente, percebo que, apesar dos desafios enfrentados, o problema poderia ter sido resolvido caso houvesse uma orientação adequada nos processos de reescrita. Na época, eu também carecia de clareza quanto aos critérios de avaliação aplicados aos meus textos. Essa falta de direcionamento tornava aparentemente inútil o domínio de um amplo repertório vocabular, pois, ao tentar organizar as palavras, eu não conseguia transmitir as ideias de forma clara e compreensível.

Nos últimos anos do ensino fundamental, minhas dificuldades em Matemática se intensificaram significativamente. Lembro-me de uma professora que acompanhou minha turma durante esse período. Em uma sala com aproximadamente 40 alunos, onde alguns conversavam incessantemente enquanto outros permaneciam em completo silêncio, a

14 À época, o que denominei como “olhar diferente” referia-se, na verdade, ao processo de construção de pensamentos reflexivos e críticos sobre a realidade que me cercava.

docente parecia concentrar sua atenção exclusivamente nas quatro alunas das primeiras carteiras.

Diante da minha dificuldade em compreender os conteúdos e da falta de coragem para questionar, percebia que essa situação não parecia representar uma preocupação para a professora. O peso emocional dessa experiência permanece marcado em minha memória, traduzido em sentimentos de desprezo, exclusão e desesperança.

Eu me sentia cada vez mais incapaz. Matemática, para mim, tornou-se um símbolo de fracasso. Mesmo ajudando minha mãe na loja de roupas durante as tardes, calculando valores e organizando planilhas, meu desempenho intelectual era avaliado pelas notas, e não pelas formas práticas como eu utilizava a Matemática em situações reais.

Nos últimos meses do ensino fundamental, algumas colegas e eu, cheias de entusiasmo, compartilhamos com a professora de História nossa intenção de prestar o vestibular para o Ensino Médio no IFTO. No entanto, sua resposta foi algo que me marcou profundamente: “Isso não é para vocês. Vocês não vão conseguir. Esta escola não forma alunos para esses lugares, muito menos para a faculdade”.

Embora desmotivada e sem compreender o motivo de palavras tão desencorajadoras, decidi tentar mesmo assim. Optei pelo curso de Eventos, pois me informaram que envolvia poucos cálculos e oferecia oportunidades de trabalho na área ainda durante o Ensino Médio, o que parecia ser uma escolha promissora naquele momento.

Naquela época, eu não fui a única estudante daquela escola periférica a prestar o vestibular, mas fui a única aprovada. Sentia-me com a incumbência de provar àquela professora que ela estava equivocada. O IFTO era, sim, um espaço para mim. Eu tinha tanto o direito quanto a capacidade de estar ali, mas carecia de professores que acreditassem em mim e me apresentassem ao desconhecido.

Foi exatamente isso que encontrei. Apesar dos desafios iniciais — especialmente ao perceber o quanto eu estava atrasada em relação aos colegas — deparei-me com professores que acreditavam no poder transformador da educação. Entre eles, destaco a professora Erika Ribeiro, recém-formada pelo próprio IFTO, que desempenhou um papel crucial em minha trajetória na Matemática. Com uma abordagem acolhedora, ela me incluía em suas aulas, revisando conceitos básicos para que eu pudesse acompanhar os demais.

Gradualmente, passei a gostar de estudar Matemática, a ponto de cogitar cursar uma faculdade na área, inspirada por ela. A professora Erika, ao compartilhar suas próprias dificuldades acadêmicas, mostrava que nossas trajetórias não eram tão diferentes quanto eu imaginava.

Outro exemplo inspirador foi a professora Nádia Vilela, de Física, que se dedicava a garantir a compreensão dos estudantes. Lembro-me de uma ocasião em que quase toda a turma teve um desempenho insatisfatório em uma prova. Em resposta, ela buscou nos ensinar o mesmo conteúdo de maneira diferente e aplicou quatro avaliações distintas até que todos dominassem o conteúdo. Sua dedicação deixou claro a todos que o aprendizado,

para ela, era mais do que um simples número no boletim. Desde então, nunca mais andei em um ônibus¹⁵ lotado sem me lembrar das leis da Física que ela nos ensinou.

O professor Paulo, de Química, também foi uma grande inspiração. Logo no primeiro ano, ele compartilhou conosco a história de um homem negro, oriundo de uma favela do Rio de Janeiro, que alcançou o título de Doutor em Química – esse homem era ele. Essa narrativa foi marcante e motivadora. Com ele, desenvolvemos um projeto¹⁶ interdisciplinar que unia música, arte e sustentabilidade. O objetivo era eliminar os sacos plásticos utilizados para embalar talheres no refeitório, uma prática que causava poluição ambiental e que também dialogava com os conteúdos estudados na disciplina.

Hoje, quase uma década depois, ainda compartilho com orgulho essa experiência e seu impacto positivo. Na época, após compartilhar o conteúdo de Química, ele nos propôs a prática do conteúdo aprendido. Em sala, ele nos proporcionou a liberdade para desenvolver ideias e estruturar um projeto. Alguns alunos criaram cartazes, outros elaboraram uma música sobre o assunto e cantaram (que foi o meu caso e de outra colega), outros grupos ficaram responsáveis pela divulgação nas mídias sociais, enquanto parte da turma programava o evento, elaborava o roteiro que reuniria várias atividades, bem como, a lista de checagem de demandas do evento que seria realizado no refeitório do Instituto. Foram dias de planejamento e construção das atividades, mas certamente muito eficazes, coletivos e enriquecedores.

Outros professores também deixaram marcas profundas na minha trajetória. Nas disciplinas de humanas, impressionava-me a forma como os conteúdos dialogavam entre si, promovendo reflexões amplas e integradas. Além disso, os professores frequentemente traziam questões atuais para a sala de aula, conectando os conteúdos ao cotidiano. Esse

15 Outro aspecto a ser ressaltado nas excelentes aulas de Física ministradas por essa professora diz respeito ao letramento científico promovido, o qual foi essencial para nossa compreensão dos conceitos científicos e suas respectivas aplicações. Inicialmente, muitos dos termos eram desconhecidos para nós, alunos do primeiro ano, mas, à medida que a professora fazia conexões entre esses vocábulos e práticas cotidianas, nossa compreensão foi se ampliando. Dessa forma, seja ao andar de ônibus ou ao observar outros acontecimentos simples, a interpretação, argumentação e análise desses fenômenos naturais estavam presentes em nós, alunos de sua turma, que refletíamos e discutíamos sobre isso de maneira leve e entusiástica, especialmente durante o trajeto de volta para casa, enquanto nos segurávamos firmemente nos ferros de um ônibus lotado para não cairmos no chão. Em relação a esse ponto, Silva e Carvalho (2017, p. 9), ao abordar em seu artigo sobre “Letramento Científico nas Aulas de Física: um Desafio para o Ensino Médio”, destacam que “o aluno, quando se apropria dos conhecimentos proporcionados pela física, passa a ter uma visão diferente de mundo. A sua visão sobre as coisas que o cercam, seja sobre os pequenos objetos no seu entorno até a sua visão sobre o universo, tende a se transformar, e este indivíduo pode enxergar o mundo de uma maneira menos ingênua sobre os processos físicos e as transformações trazidas pelo progresso científico e tecnológico”.

16 Nesta situação destacada, pode-se perceber o desenvolvimento de um projeto de letramento. Para Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 102-103), “um projeto de letramento contribui para uma aprendizagem profunda e eficaz à proporção que oportuniza uma participação mais ativa e engajada de toda a comunidade escolar (e, em alguns casos, da comunidade do entorno) nas atividades vivenciadas. Por serem centrados na prática social, os procedimentos de ensino deles decorrentes se tornam mais significativos e atraentes, porque os participantes veem sentido nas tarefas a cumprir, participam na reorganização do tempo, dos espaços e dos recursos para o cumprimento das ações coletivas e individuais e obedecem a princípios éticos de solidariedade, corresponsabilidade e respeito ao outro. Além disso, o grupo (docente e discente) pode avaliar tanto o processo quanto os resultados obtidos, tendo a noção do que aprenderam e do quanto aprenderam”.

ensino contextualizado foi decisivo para que eu superasse parte das dificuldades na escrita, especialmente na disciplina de redação oficial, ministrada pela Profa. Dra. Carina Lima.

A referida professora, como uma agente de letramento¹⁷, nos ensinava a elaborar documentos formais, como ofícios e memorandos, sempre enfatizando sua relevância prática e política. Ela realizava revisões detalhadas e fornecia orientações precisas, permitindo que nos apropriássemos da escrita formal como uma ferramenta de autonomia e emancipação, e não apenas como uma exigência escolar¹⁸. Essa abordagem transformou a prática de redação em uma experiência empoderadora, preparando-nos para enfrentar os desafios do mundo real.

Ademais, minha relação com a escrita também começou a se transformar quando percebi que os conhecimentos adquiridos nas aulas de Língua Portuguesa poderiam ser aplicados para criar roteiros de eventos claros, coerentes e formalmente adequados, capazes de atingir os objetivos esperados. Assim, tive cada vez mais clareza do porquê estudar e aprender, haja visto que aqueles assuntos de Língua Portuguesa se relacionavam às minhas necessidades, demandas e expectativas.

Confesso que, até então, considerar o curso de Letras como uma possibilidade acadêmica não passava pela minha mente. No início do segundo ano do ensino médio, envolvida com a realização de eventos, reuniões, palestras e elaboração de projetos e roteiros, minha convicção era ser advogada, mais precisamente, Defensora Pública.

Contudo, nas últimas aulas de literatura do terceiro ano, surgiu em minha mente a ideia de que estudar a Língua Portuguesa por mais tempo poderia me proporcionar satisfação pessoal e profissional. Na época, ao refletir sobre minha trajetória, percebi meu notório apreço por livros, por palavras e pelo poder da oralidade e da escrita. A experiência na área de eventos havia me ensinado que, ao me comunicar de forma eficaz, era capaz de atingir meus objetivos, ser ouvida, compreendida e, sobretudo, amplificar as vozes daqueles que estão silenciados.

Esse sentimento foi intensificado em uma aula de literatura, quando minha professora abordou o livro “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, ressaltando as profundas denúncias sociais presentes na obra, como a pobreza, a opressão e a exploração dos trabalhadores

17 Com base em Tinoco (2008, p. 204), “posicionar-se como um agente de letramento implica desenvolver uma gestão de ensino-aprendizagem que reconheça os estudantes também como capazes de responder favoravelmente aos desafios impostos pela vida e possivelmente pela escrita”.

18 Nos termos de Oliveira, Tinoco e Santos (2011, p. 44), abordagens como esta da professora Carina estão fundamentadas no objetivo primordial de “libertar aluno do seu estado de dependência, outorgando-lhe o direito de trabalhar segundo o seu ritmo, seu senso de responsabilidade e iniciativa. No ensino orientado para a resolução de problemas, o aluno ganha força e assume um plano significativo no processo educativo. É ele quem busca respostas para um problema real vivenciado ou identificado por ele e/ou pelo professor. Para a resolução de problemas, o aluno recorre a seus conhecimentos prévios, busca novos conhecimentos e integra-os à situação a ser compreendida. O princípio básico desse modo de aprender reside na consciência de que o aprendizado do ser humano se faz a partir de experiências de seu cotidiano – aprende-se resolvendo problemas, o que implica atividade, criatividade e enfrentamento de situações novas. Nessa prática, o professor funciona como gestor das ações coletivas e orientador dos alunos preocupados em aprender”.

rurais nordestinos, além da precariedade das condições de vida em um cenário marcado, de forma alarmante, pela seca, pela fome e pela desigualdade. A partir das leituras realizadas até o presente momento, sou capaz de reconhecer que, mais do que promover a leitura do livro, aquela professora possibilitou o desenvolvimento do letramento literário¹⁹, não de maneira autônoma, mas em sua dimensão ideológica²⁰.

Essa aula não apenas exerceu um impacto significativo em minha trajetória, como também influenciou minha decisão de estudar a relação entre língua e sociedade. A abordagem da professora não se restringiu a apresentar a obra como conteúdo instrumental para exames vestibulares, mas a utilizou como um convite à reflexão sobre desigualdades sociais, preconceito linguístico, má distribuição de recursos e outras questões estruturais. Tratava-se de uma aula de Língua Portuguesa que estabelecia um diálogo interdisciplinar com Geografia, História e Sociologia, desafiando-nos a transcender as páginas do livro e compreender os contextos sociais e históricos subjacentes à narrativa.

19 Conforme Morais e Silva (2017, p. 6), o letramento literário pode ser definido “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita ou leitura de textos literários, envolvendo valores simbólicos, tecnológico e psicossocial, em contextos específicos, para objetivos específicos. Envolvem ainda a leitura e produção de signos sonoros, visuais e verbais, que, pela verossimilhança da arte literária, reflete a realidade, via semiose, subjetividade, literariedade, linguagem figurativa e plurissignificação, presentes em textos e discursos da literatura. Nesse sentido, o letramento que perpassa o ensino e leitura literária, além dos elementos estéticos e prazerosos veiculados no texto e discurso, alcança um tom de engajamento político, no qual o sujeito é compelido a ler, criticamente, o mundo e as relações de poder instauradas. [...] Nessa direção, o letramento literário, em sua forma revolucionária, ideológica, como veremos mais adiante, é fundamental para a formação de leitores, de sujeitos críticos, que compreendem o ser e estar no mundo, pela leitura prazerosa e perspicaz. Daí a sua importância na escola e fora dela, em qualquer processo de letramento difuso na sociedade.” Nesse contexto, ao entrar em contato com a obra e participar das discussões em sala de aula, que fomentaram a reflexão crítica por meio da análise das relações de poder, percebo que fui atravessada pelo letramento literário. Recordo que foi nessa aula que ampliei minha compreensão sobre o Nordeste e as razões históricas e estruturais que levaram ao silenciamento e à desassistência de tantas pessoas. Entendi que essas situações não eram fruto do acaso, mas estavam profundamente atreladas a dinâmicas de poder, interesses políticos e desigualdades sistemáticas.

20 Para Street (2014, p. 44), o modelo ideológico de letramento “ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições pedagógicas. Ele distingue as alegadas consequências de letramento de sua real importância para grupos sociais”. Nesse sentido, Morais e Silva (2017, p. 5) destacam que “nas interações sociais, o letramento ideológico estabelece condições para a aquisição de uma consciência crítica e revolucionária das tradições e contradições presentes na nossa sociedade letrada, também, estimula a participação do sujeito na criação de ações capazes de atuar sobre o mundo, de transformar objetivos, de definir e redefinir conceitos que operam o desenvolvimento humano, social, cultural e politicamente.” Assim, o modelo ideológico de letramento literário centra-se nas práticas sociais e ideológicas que estruturam tanto os textos quanto a vivência do leitor. Ademais, Morais e Silva (2017, p. 14) complementam que o leitor, enquanto um constructo social, encontra-se inserido em “práticas locais e globais, que interage com outras práticas presentes no texto, que, no ato da leitura, vão (re)definindo-o para uma emancipação social e coletiva”. Em suma, a partir das conceituações de letramento autônomo e letramento ideológico apresentadas ao longo deste texto, pode-se concluir que a distinção entre ambos se encontra na abordagem a cada modelo. Enquanto o letramento autônomo se caracteriza por uma perspectiva individualista, centrada, sobretudo, na aquisição de competências técnicas, o letramento ideológico adota uma abordagem contextualizada, que engloba a coletividade. Este propõe o empoderamento dos sujeitos literários letrados, incitando a emancipação crítica e promovendo transformações sociais a partir da análise das relações de poder, assim como das práticas socioculturais que atravessam os textos lidos e as vivências pessoais do leitor.

DÚVIDAS E MEDOS: O CAMINHO DAS LETRAS

Embora meu coração ainda desejasse o Bacharelado em Direito, optei por também usar minha nota do SISU para Letras no IFTO. Em resumo, não fui aprovada em Direito na minha primeira tentativa e acabei iniciando a Licenciatura em Letras. O curso era encantador, e meus professores eram extremamente inspiradores. Ainda assim, sentia frequentemente que aquele não era o meu lugar.

As palavras de uma antiga professora de Geografia ecoavam na minha mente: “Você pode ser qualquer coisa, contanto que não seja professora”. Será que eu realmente não poderia? Minha rigidez emocional me impedia de considerar essa possibilidade com seriedade.

Um dia, após faltar a algumas aulas, fui abordada por uma professora que minha turma considerava bastante rigorosa — e que, ao final, aprendemos a amar profundamente. Na saída da sala, ela me perguntou: “Por que você quer fazer Direito? Eu te vejo fazendo mestrado e doutorado em Letras”. Eu percebi que ela me enxergava mais longe do que eu poderia me ver naquele momento e essa voz soou mais forte do que aquela que eu guardava e que me afastava da docência. Pela primeira vez, alguém me dizia que eu poderia ir longe nesta área e que a educação também era um espaço para mim.

No segundo semestre de 2019, o curso de direito tornou-se uma possibilidade real, mas eu já não tinha mais tanta certeza. Ao final, decidi concluir o Curso de Letras e, somente depois, iniciar o de Direito. Meus pais não questionaram minha escolha, mas notei certa apreensão em meu pai. Para ele, Direito era um curso de prestígio e representava um caminho mais promissor.

Talvez você pense que, ao tomar essa decisão, as dúvidas finalmente cessaram. No entanto, sinto dizer que não foi assim. Apesar de amar a licenciatura cursada, suas discussões, pesquisas, projetos e pessoas, o fantasma da pergunta “É isso mesmo?” continuava a me acompanhar.

NOVOS TRAJETOS: INICIAÇÃO CIENTÍFICA E ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Um dos momentos mais decisivos de minha trajetória acadêmica ocorreu durante minha pesquisa sobre os povos indígenas Krahô. Ao rememorar a obra “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, percebi que, assim como o autor deu voz aos retirantes, eu também poderia utilizar a escrita como uma ferramenta de denúncia social, trazendo à tona as realidades de um povo historicamente marginalizado. Esse povo enfrenta preconceitos, conflitos fundiários e inúmeras adversidades que merecem visibilidade.

Minha experiência de dois anos na iniciação científica, inicialmente com a bolsa PIBIC/IFTO e, posteriormente, com a bolsa PIBIC/CNPq, teve um impacto significativo em meu desenvolvimento. Meu orientador, Prof. Dr. Wildes Andrade, que me ensinou a amar e valorizar a pesquisa científica, recomendava leituras e conduzia discussões que ampliaram minha visão sobre a importância do uso da linguagem como um espaço de denúncia. Foi

com ele que compreendi que a escrita pode ser, ao mesmo tempo, uma ferramenta de silenciamento ou de empoderamento, dependendo de como escolhemos usá-la.

A princípio, nunca havia considerado ou planejado pesquisar no campo da antropologia. No entanto, quando surgiu a oportunidade e o convite do professor, percebi que seria uma chance valiosa de aprendizado. Mesmo sem ter um conhecimento aprofundado sobre os povos indígenas do meu estado, minha curiosidade sempre foi um motor de decisões, e foi assim que me inscrevi. Tornei-me, então, uma das bolsistas sob a orientação do Prof. Dr. Wildes Andrade e, desde então, descobri que a pesquisa seria minha vocação. Era um desejo profundo de continuar explorando, descobrindo, desvendando e, acima de tudo, denunciando.

Acredito que aquela primeira pesquisa, mesmo voltada para o “conhecimento tradicional Krahô e a agroecologia”, temática um tanto quanto distante do que eu comumente estudava na Licenciatura em Letras, foi o que acendeu a chama da pesquisa dentro de mim. Essa experiência, embora modesta, me conduziu por um caminho que, mais tarde, me levaria à pós-graduação, ampliando ainda mais meu compromisso com a pesquisa e com a transformação social por meio do conhecimento.

Ao resgatar essa memória, recordo-me também da marcante experiência do estágio no Colégio Marista de Palmas. Nesse ambiente, ganhei o apelido de “professora firme e apaixonada”. Os alunos comentavam sobre minha capacidade de abordar questões importantes com a mesma proporção de firmeza, paixão e entusiasmo. Trabalhei com eles o Quinhentismo e a literatura Krahô em uma aula, trazendo à sala de aula textos produzidos pelos próprios indígenas. A reação dos alunos, ao descobrir que esse povo escrevia poemas e refletia sobre sua cultura, foi de genuína surpresa e, também, admiração e interesse, o que me proporcionou grande alegria.

VOLUNTARIADO NA TURQUIA EM CONTEXTO PÓS-TERREMOTO

Apesar do progresso contínuo no curso de Letras, tomei a decisão de trancar a matrícula no último período, restando apenas a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso. A escolha foi motivada por um projeto missionário interdenominacional em Foz do Iguaçu, onde morei por alguns meses.

Nesse período, compartilhei um dormitório com mulheres de diversas culturas e nacionalidades, como Paraguai, Portugal, Haiti e com mulheres de praticamente todos os estados do Brasil. Essa convivência intensificou minha percepção sobre a relação intrínseca entre língua, sociedade e cultura, conceitos que já havia explorado em partes do meu TCC.

Acredito que viajar nos permite enxergar a nós mesmos e ao outro de maneira mais profunda. Essa experiência nos ajuda a compreender as diferenças, as demandas sociais e econômicas, e a refletir sobre a forma como desejamos nos posicionar no mundo. As vivências que acumulei reforçaram minha convicção de que queria ser professora e continuar pesquisando.

Alguns meses depois, viajei com uma equipe para Hatay, uma cidade turca na fronteira com a Síria, que abriga muitos refugiados. Em 2023, a Turquia foi devastada por um terremoto que mobilizou pessoas de todo o mundo, que deixaram suas rotinas agitadas para compartilhar e aliviar a dor do povo turco. Ao aterrissarmos, encontramos a bela cidade de Istambul e vivenciamos alguns choques culturais.

Em seguida, embarcamos em uma jornada de 16 horas de ônibus até Hatay. Com a aproximação, a paisagem transformava-se em um cenário de devastação, onde a destruição não era apenas visível, mas quase palpável. A tristeza e a fome pareciam ter cheiro, cor e sabor, impregnando o ar com um peso impossível de ignorar.

Adiante, compartilho duas imagens que capturei enquanto percorríamos ruas próximas ao nosso acampamento. Ali, onde antes existiam lares repletos de histórias — famílias inteiras com seus sonhos, rotinas, trabalhos e lições de casa — agora só restavam escombros e silêncio. Casas que outrora abrigavam vidas haviam sido reduzidas a ruínas, soterradas sob o peso de um destino implacável.

Costumávamos refletir sobre as vidas que ali floresceram, para que jamais fossem reduzidas a um número frio em estatísticas de tragédias — para que não fossem lembradas apenas como parte dos quase 60 mil mortos. Observar, sentir e refletir tornaram-se formas de manter acesa a humanidade dentro de nós, de não permitir que o esquecimento apagasse o que um dia existiu ali. Destaco, a seguir, Ruas de Hatay, Turquia.

Ao chegarmos, explicaram-nos que não havia casas de pé na região e que passaríamos as noites ao ar livre, em tendas improvisadas montadas sobre um terreno aberto — algo que, naquele contexto, já era mais do que a maioria da população possuía.

Figura 4 - Casa e comércio do senhor Youssef, que gostava de ser chamado por nossa equipe de “Neymar”



Figura 5 - Um dos locais que antes abrigavam casas e onde muitos não sobreviveram



Fonte: acervo da autora

Adiante, seguem registros das tendas. Na Figura 6, está aquela que dividi com outras quatro mulheres brasileiras, além de uma senhora austríaca e uma mulher canadense. Dentro dela, havia beliches, mas o espaço só podia ser habitado à noite. Durante o dia, o calor escaldante tornava impossível permanecer ali, pois a cobertura de lonas, que nos aquecia nas noites frias, transformava o ambiente em uma estufa sob o sol intenso. A Figura 7 registra um acampamento de pessoas que, apesar das dificuldades, ainda conseguiram ter uma tenda — uma realidade rara para muitos daquele contexto. O acampamento situava-se nas proximidades da Igreja de Pedro, um importante ponto turístico da Turquia.

Figura 6 - Tenda da equipe feminina



Figura 7 - Tendas de desabrigados



Fonte: acervo da autora.

Apenas deixamos nossas malas e começamos a trabalhar: durante horas, preparamos refeições e distribuímos água, medicamentos e roupas para mais de mil pessoas por período. Ao fim do primeiro dia, embora exausta, senti que todas as reflexões despertadas em mim desde as aulas de Sociologia, História, Geografia e Português até a faculdade também tinham me levado até ali, mostrando que estar naquele lugar fazia sentido. Hoje, compreendo que tal percepção só pode ser possível a partir de uma formação atravessada pelo letramento crítico.

Conforme Hoppe (2014, p. 204), o letramento crítico é o meio pelo qual “o aluno possa entender o contexto social, político e ideológico em que está inserido. Ele está relacionado tanto com o poder, a diferença e a desigualdade”. Logo, o letramento crítico pode ser concebido como a capacidade de analisar, questionar e interpretar textos e discursos a partir da compreensão de seus contextos sociais, ideológicos e históricos.

Nas disciplinas mencionadas, meus professores do Ensino Médio trabalhavam intensamente com a leitura e o debate de fontes diversas, além da análise de discursos, narrativas históricas e das desigualdades e representações sociais. A forma como fui instigada naquelas aulas me possibilitou enxergar aquele cenário — a presença dos refugiados, a visibilidade (ou invisibilidade) do povo diante do ocorrido — e, de imediato, relacioná-lo com questões históricas, geopolíticas e de poder que já existiam muito antes da infeliz catástrofe.

Ademais, a cultura que, até então, eu conhecia apenas por livros, tornou-se real e tangível. No primeiro acampamento onde atuei — a poucos quilômetros da Síria — havia uma escola improvisada. Como a antiga escola fora completamente destruída, montaram uma tenda para acolher todas as crianças; algumas delas chegavam com a mesma roupa todos os dias. Descobrimos que muitas não tinham acesso à água potável suficiente nem mesmo para necessidades básicas. No entanto, aquelas crianças ainda carregavam sonhos e esperança em seus olhares.

Apesar do cenário desolador, as atividades recreativas, brincadeiras e esforços para fazê-las sorrir traziam resultados. Elas sorriam e, em sua língua, diziam: “*Seni çok seviyorum abla*”. Depois entendi que significava “Eu te amo muito, senhora/irmã mais velha”. Essas palavras passaram a fazer parte do meu vocabulário nos dias que se seguiram. Compreendi ainda mais o poder da linguagem: se uma palavra pode excluir ou humilhar, outra também pode oferecer afeto e esperança. Mesmo sem casas, roupas, comida ou água, aquelas crianças frequentavam a escola diariamente.

Seja no Brasil ou na Turquia em um contexto pós-terremoto, a educação permanece como um ato de amor e, portanto, de coragem. Ela não deve temer debates, tampouco a análise crítica da realidade, como nos ensina Freire (1999).

No segundo acampamento, participei da construção de um contêiner que serviria como centro de atividades sociais para as crianças. Ali, auxiliei nas aulas de inglês, atividades recreativas e outras ações. O aprendizado da língua inglesa era essencial, pois o país continuaria a receber voluntários para ajudar na reconstrução. Durante essa experiência, conheci pessoas da Argentina, Azerbaijão, Canadá, Chile, China, Coreia do Sul, Costa Rica, Egito, Filipinas, Guatemala, Havaí, Honduras, Itália, México, Paraguai, Polônia, República Tcheca e outros países, que compartilhavam seus conhecimentos como médicos, professores, cozinheiros e construtores, sempre com o objetivo de ajudar.

Figura 8 - Registro da minha formatura



Fonte: acervo da autora.

Ao retornar ao Brasil, percebi que não era mais a mesma pessoa. Algumas dúvidas se dissiparam, e senti-me preparada para concluir meu TCC, que abordava as escolhas lexicais piauienses, relacionando cultura e identidade, com ênfase no caráter social da linguagem. Assim, escrevi, defendi e me formei. Desejo ressaltar que minha orientadora, Ana Lourdes Cardoso Dias, que esteve ao meu lado durante todo esse processo e extraiu o melhor de mim, é a mesma mulher que mencionei e que me incentivou a não desistir, ainda no primeiro período. Concluindo esse ciclo, participei do processo seletivo para o mestrado em Letras, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), em Porto Nacional, e fui aprovada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Sempre chegamos ao sítio aonde nos esperam.”

José Saramago

Ao contrário do que aquelas professoras no passado me disseram, este é, sim, também o meu lugar. A educação é um campo para aqueles que acreditam na transformação, que ousam olhar para a vida com amor e coragem. Sobretudo, é para quem entende que só podemos nos mover como educadores quando primeiro nos movemos como gente (Freire, 1996). Na Figura 9, represento uma fotografia tirada na Rua Taksim Square, em Istambul. Lembro-me de que, naquele dia, andando entre pessoas de diversas nacionalidades e com uma riqueza cultural evidente em cada pequeno espaço das ruas, eu tive a certeza de que voltaria para o Brasil com convicção do meu papel na educação.

Figura 9 - Rua Taksim Square, Istambul: ponto de encontro de turistas e culturas do mundo



Fonte: acervo da autora.

Às vezes, é preciso uma curva na estrada para nos obrigarmos a refletir profundamente sobre as razões que nos levam a seguir os caminhos que escolhemos, como se fosse necessário parar e olhar para dentro antes de seguir adiante.

Em síntese, ao revisitar os momentos que moldaram minha trajetória, reconheço que os movimentos, caminhos e desdobramentos da minha vida acadêmica foram diversos, mas sempre alicerçados na educação como a via essencial para expandir minha compreensão do mundo, do outro, de mim mesma e dos horizontes que me são possíveis.

Desde a infância, é evidente que minhas vivências pessoais foram profundamente marcadas por múltiplas formas de letramento, as quais, de maneira decisiva, contribuíram para a construção da mulher que hoje sou. A Licenciatura em Letras, que inicialmente se apresentava como uma escolha secundária em relação ao meu sonho de ser advogada, revelou-se um caminho transformador, conectando-me de maneira genuína ao meu propósito de vida.

No primeiro dia da disciplina Letramento e Ensino, ministrada pelo professores Dr. Wagner Rodrigues Silva e Dr. Mario Ribeiro Moraes, uma provocação do primeiro docente ecoou profundamente em minha mente. Nos fazer refletir sobre as guerras e problemáticas sociais que assolam o mundo, nos conduziu a pensar o porquê de fazermos o que fazemos. Confesso que, tendo vivenciado recentemente um contexto de crise ambiental na Turquia, esse questionamento já me acompanhava de forma constante.

Contudo, as aulas, as discussões e as leituras ampliaram minha compreensão. De fato, hoje não estou em territórios do Oriente Médio, ajudando a mitigar os conflitos políticos, sociais e econômicos que ali se desenrolam, mas posso estar na Região Norte do Brasil, na capital tocantinense, promovendo diálogos transformadores com alunos. Posso contribuir para a formação de consciências críticas e reflexivas, abrindo caminhos para outros, através da educação, assim como meus professores abriram para mim. Este é o meu lugar de luta, a minha trincheira. E dela, com firmeza e esperança, desejo lutar pelos que estão “do outro lado da linha”²¹.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. P. R.; FRADE, I. C. A. da S. Letramento religioso de devotos em cartas para o Bom Jesus da Lapa. In: 40ª Reunião Nacional ANPEd. set.-out. 2021. Belém. **Anais [...]**. Disponível em: [www./anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_7_21](http://www.anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_7_21) Acesso em: 15 dez. 2024.

21 No pensamento abissal, conforme Boaventura de Sousa Santos (2007), o *do outro lado da linha* é o lugar onde encontram-se os indivíduos, grupos sociais e culturais historicamente desassistidos por parte dos sistemas de poder e deixadas à margem.

BEZERRA, R. S. A. B. *et al.* O letramento matemático nos anos iniciais do ensino fundamental. In: BEZERRA, T. S. A. M. *et al.* **Cultura escolar em tempos de pandemia**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. p. 1255-1269. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conbrale/2022/ebook02/TRABALHO_COMPLETO_EV180_MD1_ID1241_TB288_12122022092727.pdf Acesso em: 10 dez. 2024.

BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da palavra. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo: USP, n. 2, p. 81-118, 1998. Disponível em: https://dlcv.fflch.usp.br/files/Biderman1998_0.pdf Acesso em: 24 out. 2025.

BRIGHENTE, M. F. MESQUIDA, P. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pró-posições**, v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607909>. Acesso em: 17 out. 2025.

FERNANDES, F. V. A. **Ensino de argumentação em projetos de letramento**. 2021. 171 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOPPE, M. R. A formação de professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais. **Revista Uniletras**, Ponta Grossa: Editora UEPG, v. 36, n. 2, p. 201-209, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/6530/4746> Acesso em: 25 fev. 2025.

KLEIMAN, A B.; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 11-30, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/17045> Acesso em: 25 fev. 2025.

MORAIS, M. R.; SILVA, W. R. Afinal, existe crise de leitura literária? **Revelli - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 9, n. 3, p. 1-26, set. 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6040>. Acesso em: 25 fev. 2025.

OLIVEIRA, J. de S. **O uso da música como ferramenta pedagógica no processo de letramento**. 2017. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal Rural da Amazônia, Nova Esperança do Piriá, 2017.

OLIVEIRA, M. do S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SANTOS, J. S. A. dos; TRAJANO JÚNIOR, S. B. Aprendizagem significativa na educação infantil: a relevância da prática docente no desenvolvimento integral da criança. In: X Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. 22-25 set. 2016. São Cristóvão-SE. **[Anais...]**. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8949/7/6.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2024.

SILVA, E. M. da; ARAÚJO, D. L. de. Letramento: um fenômeno plural. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681-698, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012005000007> Acesso em: 26 nov. 2024.

SILVA, H. F. da; CARVALHO, A. B. G. P. de. Letramento científico nas aulas de Física: um desafio para o ensino médio. **Revista Redin**, v. 6, n. 1, 2017. p. 1-11, Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/625>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto**: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: Eduem, 2011.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n25/n25a02.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2024.

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

TINOCO, G. A. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2008.

COMPARTILHAMENTO XIV

DOS DESAFIOS A GRANDES CONQUISTAS

Shirley Batista da Silva Aguiar

Falar sobre os mais diversos assuntos que cercam nossa realidade pode ser um comportamento natural. Para muitas pessoas, expressar-se em diferentes diálogos como uma prosa entre os amigos ou companheiros de trabalho, nas vivências em ambientes familiares, em eventos culturais, dentre outros, comumente, são momentos especiais e memoráveis. Por outro lado, falar sobre nossas vidas é um exercício delicado que exige um olhar para dentro de nós mesmos, para uma trajetória única e íntima, o ponto de vista que ninguém conhece, até que decidamos nos manifestar.

Considero o relato de experiência uma viagem no tempo muito desafiadora, uma vez que, quando olhamos para nossas histórias, permeamos por memórias que nos conduzem a incontáveis recordações e profundas reflexões. Nesses momentos, deparamo-nos com emoções e sensações prazerosas, mas também com o afloramento de lembranças dolorosas que fazem parte de nossa existência. Revisitar esses registros, ainda que desafiadores, permite-nos a refletir sobre os caminhos que foram necessariamente percorridos e que se tornaram fundamentais para moldar nossa própria essência, pois descobrimos, assim, que tivemos vivências incríveis e experiências fortalecedoras.

Dessa maneira, organizei toda bagagem necessária, colocando em minha mala muita coragem e ousadia para dar início a essa impactante viagem rumo a minhas memórias, com o objetivo de relatar minhas experiências com a literatura desde o meu nascimento até o presente momento. Assim sendo, no dia 24 de fevereiro de 1980, data de meu nascimento, na Fazenda Despenhada, no município de Alvorada, Estado do Tocantins, nasceu a terceira filha de meus pais. Eles se casaram muito jovens, meu pai aos 22 anos e minha mãe com apenas 15 anos. Três anos e cinco meses após meu nascimento, alegramo-nos com a chegada da minha irmã caçula, completando nossa família, assim éramos seis.

Diante do exposto, esta autobiografia testemunhal refere-se a minhas vivências com práticas literárias. Desse modo, relato-as por meio das partes textuais pontuadas na Figura 1. Assim, apresento um guia visual que demonstra a organização estrutural deste trabalho.

Figura 1 - Organização textual



Fonte: elaborado pela autora.

MINHA DOCE INFÂNCIA

As lembranças de minha família reunida em nossas rotinas diárias cheias de amor, zelo, cuidado e proteção, são fascinantes, pois vivenciamos belos momentos juntos, criamos laços que se conectaram por toda nossa existência. Meu pai, uma pessoa alegre e muito comunicativa, cursou somente os anos iniciais do Ensino Fundamental I, até a 4ª série, suas expressões sempre foram muito espontâneas e carregadas de humor, minha mãe uma jovem também muita comunicativa, porém com um teor mais sério, concluiu o Ensino Médio em sua fase adulta, aos 42 anos, recusando-se a cursar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) por considerar a redução da carga horária um prejuízo na aprendizagem. É uma excelente contadora de casos e histórias.

Meus três irmãos herdaram as habilidades comunicativas de meus pais, cada um com sua intensidade e todos com facilidades para se expressarem, nos mais diversos contextos. Mas eu não! Faz parte de minha personalidade um perfil mais observador, mais reservado, sou uma observadora nata. Quando criança, falava pouco fora do ambiente familiar, na adolescência, apresentei muita característica de timidez. Atualmente, tenho mais vontade de interagir e gosto de me expressar com mais frequência, apesar disso, sinto-me muito confortável em meus silêncios.

Desde muito pequena, percebia meu jeito diferente de ser, bem mais silenciosa, cercada por pessoas bastante expressivas. Semelhantes aos meus pensamentos, as pessoas manifestavam suas opiniões para meus pais, sem se preocuparem com a minha presença.

Outra característica que também chamava a atenção das pessoas era o fato de eu ser a única parda entre os meus irmãos brancos, isso potencializava os comentários, desnecessários, dentre os mais marcantes: “Nossa, como ela é tão diferente! Não parece com os outros! Né? Não sabia que vocês tinham uma filha adotiva! Que família linda! Menos essa roxinha!”. Meus pais sempre se manifestavam e mesmo minha mãe sendo mais morena que eu, minha cor sempre foi observada, comparada e comentada pelas pessoas em relação aos meus irmãos e meu pai.

Tive uma infância linda e muito brincante, explorei junto a meus irmãos e amigos uma variedade incrível de brincadeiras. À noite, a luz suave e mágica da lua se misturava com a iluminação pública e nós estávamos lá, inconscientemente registrando, naqueles inesquecíveis momentos, umas das memórias mais marcantes de nossas vidas. Bete, Bandeirinha, Salve Latinha e Jogo de Bila eram nossas brincadeiras preferidas. Vivíamos em um fascinante mundo de imaginação, éramos os mais velozes, ágeis e corajosos do universo, somente voltávamos para a realidade quando éramos despertados pelos chamados de nossas mães: “Hora de dormir meninos!”. Elas ficavam nos observando enquanto conversavam na calçada de nossas casas, lembro-me que, às vezes, nossas mães nos convidavam para brincar, em roda, apreciávamos as brincadeiras de suas épocas, como Corre Cutia, Guarda Meu Anelzinho e cantigas populares de roda. Era encantador ver minha mãe brincando conosco.

Os primeiros anos de minha vida foram marcados por momentos literários significativos, profundos e duradouros. As lembranças de minha mãe dramatizando contos, lendo histórias para nós e, sobretudo, reunindo os filhos para ler a bíblia e nos ensinar os princípios cristãos me inspiram até hoje na criação de meus filhos. Não tínhamos livros infantis, minha mãe lia textos dos livros didáticos e os transformavam em uma história deslumbrante, sendo os mais marcantes: “Meu reino por um pente”; “O velho, o menino e o burro”; “Marcelo Marmelo e Martelo”. Minha mãe amava ler para seus filhos e se divertia com o desfecho de cada história, permitindo-nos a vivenciar a leitura como uma experiência prazerosa. Nesse sentido, experienciei práticas de “letramento social”, um dos conceitos apresentados por Magda Soares, (2003), que enfatiza as vivências com a leitura fora do contexto escolar, destacando a religião como uma das grandes possibilidades de influenciar a prática desse letramento.

Nunca fui muito corajosa, em relação aos contos que envolviam assombrações. As histórias de fantasmas me causavam pensamentos pavorosos, eu ficava com muito medo de dormir sozinha em minha cama, mesmo sendo ao lado da cama de minha irmã mais velha. Então esperava ela dormir e ia devagarinho me deitar ao lado dela, pois acreditava que caso o fantasma aparecesse, não me levaria, porque minha irmã iria acordar e me salvar. Também tinha muito medo do personagem folclórico Saci-Pererê. Para meu desespero, minha irmã caçula e meu irmão também não tinham medo, enfim, era a única medrosa. Acabo de escrever

isso sorrindo muito, mas, na época, eu morria de medo e minha irmã ficava muito brava e brigava comigo para eu parar de ser medrosa, como se isso fosse possível.

Como aquela época deixou memórias profundas! Não éramos ricos de dinheiro, mas possuímos uma vida saudável, de sorrisos fáceis e verdadeiros, em que podíamos ser crianças, simplesmente crianças, e não uma miniatura de adultos, sonhadoras, imaginárias, exploradoras, protegidas e amadas pelos nossos pais.

DA PLANTAÇÃO DE ARROZ A SEMENTINHAS DE CONHECIMENTOS

Sintetizado o perfil de minha família, apresento nossas aventuras, geralmente motivadas pela busca por melhores condições de vida. Em 1982, mudamos de Alvorada, Estado do Tocantins, minha cidade natal, para Vicentinópolis, no Estado de Goiás¹. Meus pais tinham como finalidade trabalhar com a plantação de soja, plano esse que não foi bem-sucedido. Quase dois anos depois, mudamos novamente. Em janeiro de 1984, nosso novo destino foi a fazenda Água Limpa, próximo a Serra Negra, localizada no município Almas, uma cidade bem pequena no então interior goiano, atualmente estado do Tocantins. Considerando que Almas é uma cidade do interior e que o norte Goiano era uma parte esquecida por governantes, costumo brincar que morei no interior, do interior do interior.

Nossa vida na fazenda, localizada perto de um pequeno povoado, era simples e desafiadora. Próximo a nossa pequena propriedade, viviam cinco famílias e outros moradores nas redondezas, que se uniram para superar as dificuldades de se habitar num lugar desprovido de recursos básicos essenciais para existência humana. Na luta pela sobrevivência e o amor pela terra, esse povoado desenvolveu uma organização própria em que a união, o cuidado com o próximo, o zelo e o respeito eram fundamentais para amenizar os longos anos de grande labuta, em um lugar distante da zona urbana, aproximadamente 84 km. Os únicos meios de transporte eram o lombo dos animais, sendo os mais utilizados o jumento e o cavalo.

Sr. Davi era reconhecido como o líder do povoado², um senhor respeitado por seu perfil de liderança, cuidava de todos, nas áreas da saúde, nos ensinamentos com a terra e animais, e nos sábios conselhos, em que fazia reuniões, até mesmo para acalmar as desavenças conjugais. Todos viviam da plantação de subsistência e da produção de farinha. Esse produto era vendido na cidade, em uma viagem que o trajeto durava de dois a três dias para chegar ao destino. O produto era transportado nas bruacas (caixotes de couro) fixadas nas cangaias e penduradas no lombo do jumento ou cavalo.

Meus pais compraram a fazenda para investir na plantação de arroz e na criação de gado. A compra foi realizada sem uma visita prévia da família. Para desespero da minha

1 Estou considerando a atual geografia do Estado do Tocantins, criado a partir do território do Estado de Goiás em 1988.

2 Registre aqui “Sr. Davi”, mas a pronúncia realizada pela população equivale à palavra “Seu”.

mãe, quando chegamos ao local, pois era longe de tudo e de todos, na beira de uma serra, e ela com os filhos pequenos. Enquanto meu pai trabalhava na fazenda, minha mãe cuidava da casa, dos filhos e cozinhava para os quinze companheiros (trabalhadores). Os moradores tinham o costume de realizar visitas às famílias que ali chegavam, assim as acolhiam levando agrados como frangos, uma mão cheia, ou cheinha (uma determinada porção) de farinha, feijão, tapioca, milho, dentre outros produtos, como demonstração de boas-vindas.

As famílias começaram a procurar minha mãe para realizar leituras, dentre elas, ler cartas e receitas médicas, quando ela se deparou com aquela realidade, logo percebeu a carência de leitura daquelas pessoas. O trabalho no campo desde a tenra idade, para ajudar no sustento de suas famílias, provocara a grande ausência de práticas de leitura e os impossibilitou de terem uma vida escolar. Quase todos analfabetos, tinham dificuldades de compreender o horário correto para tomar suas medicações, e buscavam ajuda da minha mãe, que, para tornar o receituário compreensível para eles, desenhava o sol nas caixas para a medicação que deveria ser tomada pela manhã e a lua na medicação de uso noturno.

Durante as aulas de mestrado, na disciplina Letramento e Ensino, discutimos sobre o texto: “Para além do pensamento abissal – das linhas globais e uma ecologia de saberes”, de Santos (2007), que aborda sobre a existência da demarcação de dois mundos, dividido por uma linha, retratando assim, as injustiças sociais. Percebi então que o fato de meus pais serem alfabetizados e a comunidade a qual estavam inseridos ser composta por pessoas analfabetas, em sua grande maioria, os colocavam do outro lado da linha e consequentemente nós filhos também. Alegro-me muito por eles não terem se conformado com a situação que os privilegiava, mas lutaram corajosamente para tirarem aquele povo do lado da linha que os tornavam invisibilizados.

Durante as visitas de acolhimento, as mulheres que conheceram minha mãe, no caminho de volta para as suas casas foram conversando sobre a nova moradora, pois a acharam muito ladina (pessoa muito inteligente). Várias tentativas haviam sido feitas para abertura de uma escola rural naquele local, mas o prefeito negava, alegando não ter um professor dentre o povoado e ninguém na cidade tinha interesse em ir para lá. Em vista disso, ao retornarem para seus lares, as mulheres contaram para seus maridos sobre as características da minha mãe. Os maridos reuniram-se com o líder, Sr. Davi, e meu pai, na ocasião, trataram sobre a possibilidade de minha mãe se tornar professora naquele local. Logo após a reunião, meu pai contou sobre a proposta para minha mãe, e ela aceitou o grande desafio.

De acordo com a luta constante desse povo, outra temática abordada na aula de Letramento e Ensino, sobre a importância da leitura e escrita, foi apresentada através do filme *Moradores de Javé*, fez-me lembrar dessa comunidade, pois retrata a luta de uma pequena comunidade, em que apenas um de seus moradores era alfabetizado. Eles necessitavam de registros históricos locais para tentar salvar suas histórias e seus bens materiais e culturais, diante da construção de uma barragem que inundaria a cidade. A fala do personagem “A mão santa que vai escrever” revela a fragilidade daqueles que não possuem habilidades leitoras para enfrentar os desafios da vida bem como o reconhecimento e admiração por aqueles que possuem.

Assim, Sr. Davi saiu esperançoso rumo à cidade para falar com o prefeito, uma vez que, em tentativas anteriores, sempre lhe era perguntado se já havia encontrado uma professora e as respostas eram negativas. Daquela vez, a resposta seria diferente, porque finalmente encontraram uma professora. Desse modo, o prefeito autorizou de imediato a abertura e o funcionamento da escola, mesmo diante de pouquíssimos recursos pedagógicos e ausência total da infraestrutura. Todos se empenharam na organização da tão sonhada escola, que de início recebeu o nome Sonho Rico, sugerido por minha mãe, e, posteriormente, o nome de Escola Municipal Maria Ribeiro Tanga, uma homenagem à filha falecida de Sr. Davi.

Meus pais e os moradores começaram a organizar a escola, na sala de nossa casa, que era bem simples feita de pau a pique. Os bancos de forquilhas e madeiras roliças pareciam com um pequeno jirau, foram feitos para os alunos se sentarem. Após a organização do espaço, iniciou-se a realização do grande sonho daquela comunidade. As aulas eram no período matutino, os pais estavam felizes, pois, finalmente, podiam mandar seus filhos para estudar.

Durante a aula, os alunos escreviam com seus cadernos apoiados nas pernas e o lanche era preparado por minha mãe e servido nas latas de sardinhas que foram na merenda escolar. No início, minha mãe deu aula um mês em pé, pois não tinha cadeira. Ainda segurava, no colo, minha irmã caçula que tinha apenas oito meses. Seu Davi como de costume foi observar como estava a escola e percebeu que minha mãe não tinha cadeira. No dia seguinte enviou por sua neta um tamborete de couro para a professora não ficar mais em pé.

A turma era composta por 30 alunos, com a idade de 6 a 19 anos. Outras crianças e adolescente que moravam nas redondezas foram morar com os parentes para estudarem na escola criada. Meu pai buscou o quadro negro, em uma escola desativada em outro povoado distante, no lombo de um jumento, para dar início às atividades escolares. Minha mãe usava o método silábico com estratégias tradicionais, que permitiram, como afirma Soares (2020, p. 41), “o aprendizado do sistema de escrita alfabética, porta de entrada para a cultura escrita”.

Enquanto minha mãe preparava o lanche, ela envolvia os alunos em uma determinada atividade, geralmente um ditado ou cópia. Eu tinha quatro anos naquela época, mesmo tendo poucas lembranças daquele tempo, considero significativas as vivências no ambiente escolar presenciado. Somente minha irmã mais velha estudou na escola de nossa casa, tinha uma habilidade que eu considerava incrível e chamava a atenção de todos: recitava o alfabeto de trás para a frente, iniciando no Z e finalizando no A, com a mesma sintonia que pronunciava na ordem convencional. Ela tinha muita vontade de aprender a ler e escrever. Motivada pela saudade que apertava seu coraçãozinho, sonhava em poder escrever uma carta para nossas tias que tinham ficado no Goiás. Tentei por diversas vezes imitá-la, mas nunca consegui.

No período de um ano e dois meses, minha mãe conseguiu alfabetizar todos os alunos. Ela relata que, na época, não havia indisciplina, o desejo de aprender era latente em cada estudante, o respeito com professora, o reconhecimento que todos demonstravam sobre a importância que ela tinha para aquele povoado, a gratidão pela oportunidade de aprender

a ler e escrever era sentimento que se transformava em grande respeito e admiração. Todos abraçaram a causa, entendiam que não era fácil para ninguém, nem para minha mãe, nem para os alunos, nem para seus familiares. Meses depois surgiu um novo projeto, que era alfabetizar os adultos no período noturno à luz de lamparinas, entretanto, com a nova mudança de nossa família esse sonho não foi concretizado. Minha mãe recebe até hoje visitas carinhosas de seus ex-alunos. Paulo Freire (2019, p. 92) elucida o grandioso papel docente ao afirmar:

A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético. Não há nesta boniteza lugar para negação docente, nem de forma grosseira, nem farisaica. Não há lugar para puritanismo. Só há lugar para pureza.

Em 2000, assumi o cargo de coordenadora geral da Secretaria Municipal de Educação, a primeira a ocupar esse cargo, e uma das minhas funções era realizar visitação nas escolas rurais do município. Foi um dia marcante em minha vida, difícil de descrevê-lo. Quando retornei 15 anos depois para visitar a escola que tem fortemente o empenho e dedicação de meus pais, em sua criação, especialmente o de minha mãe, fiquei muito emocionada, pois a sementinha do conhecimento que foi plantada germinou e gerou bons frutos.

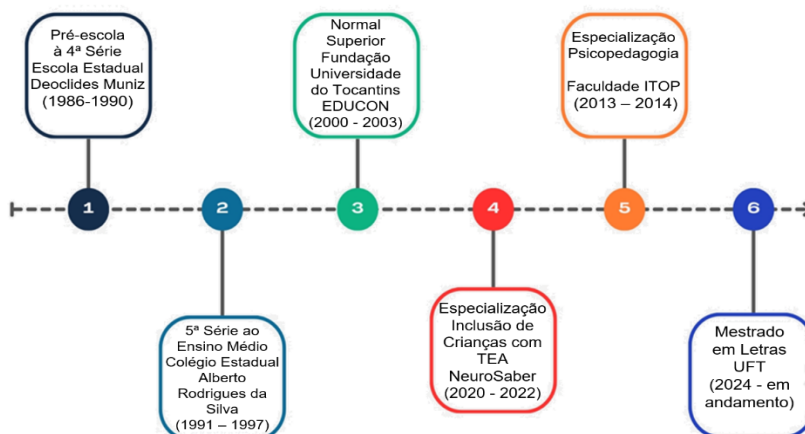
Percebi que existia muito em mim daquela época, daquele lugar, daquela cultura e de cada pessoa que tive o privilégio de conviver, dos meus gostos por pratos como rubação (arroz com feijão dentro), sirigado (arroz com carne, geralmente com carne de sol), das palavras com pronúncias diferentes, como ‘precata’ (alpercatas), ‘rancê’ (você), ‘derna donte’ (desde ontem), ‘arimã’ (irmã). Alguns me chamavam de Shirla, por acharem a pronúncia do meu nome difícil, e sempre estava bem, tudo bem Sr. Davi, Dona Valentina, Dona Cesleste, Dona Ana, Sr. Terto, Miguel, Dona Joza (todos em memória). O real significado de um diálogo está também, no afeto, no carinho e no amor de uma verdadeira amizade que vocês gentilmente compartilharam conosco.

Ficou também a sabedoria pela terra: o pé de mandioca quando está com folhas amarelas, significa que suas raízes estão enxutas, a época do plantio, a lua boa, os remédios caseiros, o prato delicioso de andu verde (uma espécie de feijão), um dos meus favoritos, o quibebe (picadinho de carne com mandioca), aquele di cumê que ficava muito mais gostoso na companhia dos amigos. E os ditos populares regados de muita sabedoria como: “nem toda doença é morte e nem toda saúde é vida” e “o besta não é como o ladino”. Esses conhecimentos foram conquistados pela experiência vivida por meio de uma observação profunda de quem muito sabe, e continua a aprender com seu próprio modo e suas próprias necessidades. Em consonância com esses saberes, Santos (2007, p. 72-73) leva-nos a refletir:

Sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso.

Na seção seguinte, reconstruo reflexivamente minha trajetória escolar. Na Figura 2, represento marcos importantes de minha educação formal.

Figura 2 - Linha do Tempo



Fonte: elaborado pela autora.

DO CAMPO PARA A CIDADE

Quando mudamos para Almas, eu tinha cinco anos de idade. Tive a oportunidade de iniciar minha vida acadêmica na turma da pré-escola, em uma unidade de ensino que ficava no prédio da prefeitura, bem diferente da escola em minha casa na zona rural. Era uma menina muito calada, com bastante característica de timidez, mas era participativa desde que não estivesse à frente. Na Educação Infantil, cantávamos músicas, ouvíamos histórias, fazíamos recortes, colagem e cobríamos tracejados. Disso me lembro bem! No segundo semestre mudamos para a nova escola, Escola Estadual Deoclides Muniz, onde estudei o segundo semestre da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Na Figura 3, reproduzo minha recordação do primeiro ano.

Figura 3 - Recordação Escolar



Fonte: arquivo pessoal.

Apesar de a alfabetização ser um processo marcante para nossas vidas, uma curiosidade me chama bastante atenção. Não tenho recordações do momento em que aprendi a ler nem da professora que proporcionou esse momento. Ao ler seu nome na fotografia de recordação escolar, lembro-me de suas características físicas, mas não há marcas de suas práticas docentes no ambiente escolar. Minha mãe mesmo sendo uma boa alfabetizadora, não contribuiu diretamente com meu processo de alfabetização, por achar que uma professora me ensinando na escola de um jeito e ela em casa de outro iria confundir minha cabeça. Que pena! As lacunas que ficaram nesse processo foram se estendendo por longos anos, e Português se tornou a disciplina que mais exigia minha dedicação para eu conseguir aprender, tive bastante dificuldade principalmente na gramática. Não tenho lembranças de livros literários, nessa fase, por isso penso que li somente conteúdos escolares. A experiência que vivenciei em meu processo de alfabetização, segundo Magda Soares (2003, p.89),

Tradicional e consensualmente, considera-se que o acesso ao mundo da escrita é incumbência e responsabilidade da escola e do processo que nela e por ela se dá – a *escolarização*. Em outras palavras, considera-se que é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a *alfabetização* [...] (itálico do original).

Mesmo não tendo muitas habilidades na Língua Portuguesa, sempre gostei de ler. Na infância era curiosa com os assuntos escolares, dedicada aos conteúdos trabalhados. Na época, a aprendizagem era por meio de memorização, então eu lia várias vezes para memorizar as respostas. Sobre essa metodologia de ensino, Silva (2021, p.115) enfatiza:

Tratando-se do trabalho pedagógico com crianças nas séries iniciais, por exemplo, eram perceptíveis práticas de alfabetização marcadas por estratégias didáticas típicas de antigas cartilhas, caracterizadas por métodos silábicos, textos e imagens infantilizados, que demandavam a identificação e memorização de letras e famílias silábicas a partir de exercícios orais repetitivos e de cópia.

Diferentemente da Língua Portuguesa, eu tinha muita facilidade em Matemática, compreendia muito bem os números. Talvez essa facilidade em aprender motivava-me a buscar cada vez mais. Aprendi as quatro operações na terceira série, e não tive dificuldades para memorizar a tabuada, mesmo diante a rigidez de meu pai que falava que iria bater em quem não aprendesse. Meu irmão e eu aprendemos de cor e salteado, minha irmã mais velha nunca conseguiu memorizar e tão pouco apanhou, não que eu desejasse isso, mas era desesperador vê-la se esforçando e não conseguindo aprender e, por mais que eu tentasse ajudá-la, ela não conseguia, a caçula ainda era pequena, por isso não participou desse processo. Meu professor, saudoso Lauriano Soares, frequentemente me perguntava operações, pois gostava de ver a velocidade em que eu respondia suas perguntas.

Apesar das minhas dificuldades com o Português, minha vida estudantil foi bastante exitosa, não tive registros de reprovações, o que era comum naquela época. Consegui ler na idade certa e segui superando meus próprios desafios em relação a essa disciplina, não era a melhor aluna da classe, mas me dedicava muito para aprender.

DO BRINCAR AO CRESCER: DESAFIOS NA ADOLESCÊNCIA

Prestes a entrar em minha adolescência, faltando exatamente vinte e um dias para meu aniversário de doze anos, senti a dolorosa separação de meus pais. Foram dias, meses e anos difíceis. Durante o processo de separação, muitas mudanças ocorreram. Fomos passar alguns dias com meu pai e sua atual companheira e, para amenizar os impactos daquela realidade, eu me refugiava no quintal da casa, que ficava próximo a um bar, o ano era 1992, exatamente na época em que a dupla sertaneja Zezé de Camargo e Luciano lançaram seu estrondoso sucesso “É o amor”, era comum ouvir suas músicas em diversos lugares da cidade, pois, o gênero sertanejo faz parte da cultura musical de nossa região. Mesmo com apenas doze anos de idade, eu ouvia atentamente as letras das músicas, e sim, me tornei fã da dupla por um determinado período. Não que eu já gostasse daquelas músicas, porém prestar atenção nas letras me livrava daquela realidade, que a cada dia ficava mais desconfortável. O encanto com a dupla acabou e não sou mais fã há muito tempo.

Cresci ouvindo Amado Batista, minha mãe é fã desse cantor. Quando eu era bebê, minha música de ninar era “Você perdeu um amor”, que traz em seu refrão um tchu, tchu, tchu bem animado! Minha mãe me balançava nos braços contando essa canção, e era a minha preferida, segundo ela. Às vezes passávamos o dia todo ao som das músicas de Amado Batista e Raul Seixas, outro cantor que minha família gostava, eu ouvia as letras e tentava entendê-las. Certo dia, ouvi a letra da música “O Fruto do Nosso Amor (Amor Perfeito)”, não compreendi o porquê de alguém cantar algo tão sofrido e extremamente triste, somente na fase adulta pesquisei qual a razão da letra e compreendi como uma forma que o compositor encontrou de expressar seus sentimentos.

Meu gosto musical é muito eclético, mas a música tem que ter uma boa letra, pois até hoje ouço músicas buscando entender a mensagem da letra, do contrário não faz sentido para mim. Por isso considero essa característica, uma possibilidade de vivenciar experiências literárias, uma vez que aprecio leituras sobre diferentes temáticas, característica essa que Soares (2020, p. 27) pontua ao definir letramento:

[...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou formar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar – se, para dar apoio à memória etc.; habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos [...].

Quando concluí a 4ª série, fui para outra unidade de ensino, Colégio Estadual Alberto Rodrigues da Silva, hoje Colégio Estadual Dr. Abner Araújo Pacini. O ambiente novo tinha uma estrutura bem maior que minha antiga escola. Assim comecei a cursar o Ensino Fundamental II. A bela biblioteca bem centralizada no colégio era grande e tinha muitos livros, logo, comecei a apreciar esse local, e ficava encantada com a variedade de livros, ia com frequência pegá-los e devolvê-los, o mais marcante naquela época foi Robson Crusoé. Essa foi, sem dúvida alguma, a leitura que mais me emocionou, em toda minha adolescência. Mesmo lendo livros de Paulo Coelho, nem mesmo a obra “Na Margem do Rio Piedra Eu Sentei e Chorei” foi capaz de superá-lo. Lembro-me da emoção que senti e minha curiosidade quase que incontrolável para aguardar a leitura das páginas que descreviam sobre a volta de Robson Crusoé. Descrevo aqui, com memórias vivíssimas, a tarde que finalizei minha leitura, deitada em minha cama que ficava de frente a janela de vidros. Li as últimas páginas e chorei incontrolavelmente com todas as emoções de uma adolescente, vivenciei um turbilhão de sentimentos.

Ao finalizar o Ensino Fundamental II, os almeses tinham duas opções para cursar o Ensino Médio, Científico ou Técnico em Magistério, menos eu, porque minha mãe não me deixou opção. Obrigou-me a cursar o magistério, chorei por longos dias, pois não queria ser professora. Quando meus pais se separaram, minha mãe começou a dar aulas particulares e alfabetizou muitas crianças. Novamente em nossa casa, ela organizou um espaço, dessa vez com uma boa estrutura física. Assim vivenciei as dificuldades dessa profissão, por essa razão, me recusei a pensar na hipótese de um dia me tornar professora.

Sabidamente minha mãe disse: “Você vai fazer o Magistério e pronto, quando você tiver sua independência financeira, você pode escolher outra profissão, mas por enquanto é isso que posso lhe oferecer”. Dessa forma, comecei a cursar o Magistério aos 15 anos, aprendi muito sobre docência, as leituras eram voltadas para minha futura atuação, eram muitas didáticas, senti muita falta das leituras de meus romances. Muitas mulheres casadas voltaram a estudar, pois era a segunda turma de magistério que o município ofertava. Era uma boa oportunidade de ampliar as possibilidades de elas conquistarem uma carreira profissional, eu sentia necessidade de estar em um grupo maior de pessoas com minha faixa etária, era a mais nova da turma. Fui apelidada carinhosamente por Shislinha, da expressão matemática ‘X’, e Caçula.

Uma colega e eu líamos romances, pegos na biblioteca do colégio e comentávamos, mas éramos somente nós duas. Estávamos em uma fase que fazia muito sentido para nós esse tipo de leitura, porém para os demais colegas não. Foi nessa época que li a obra de Machado de Assis, “Dom Casmurro”. O enredo dessa obra me propiciou dias de muitos conflitos, torcia pelo amor de Bentinho e Capitu, mas sofri com os ciúmes de Bentinho com Escobar e me perdi completamente na semelhança do filho do casal com o amigo de Capitu. Emoção e razão em qual delas deveria acreditar? É uma das minhas obras favoritas, pois permite ao leitor a liberdade de escolha, se condena ou defende Capitu. Tenho convicção do

meu ponto de vista, e isso faz todo sentido para mim e, assim como o autor, não descreverei aqui minha opinião, mas digo-lhes que sou muito emocional em várias questões da vida e racional sempre que necessário ou vice-e-versa.

Mesmo desejosa de estar em grupo maior de adolescentes, apreciei o curso Técnico em Magistério, fiz com dedicação e afinho. Quando estava no segundo ano, recebi o convite para substituir uma professora que tinha passado por um processo cirúrgico. Na escola em que eu estagiava, com apenas 16 anos, assumi a regência da quarta série (hoje quinto ano), é... Essas coisas aconteciam no interior, mas penso que não acontecem mais, uma menor de idade assumir a regência de uma turma. A indicação foi feita pela minha professora de Estágio Supervisionado. Mesmo muito nova, eu era muito dedicada e comprometida, reconhecia na educação a única oportunidade que eu tinha de sair de uma vida financeiramente difícil, bem como não passar pelas experiências que minha mãe passou para nos criar. Mesmo sem ter conhecimento claro do que era faculdade, prometi a mim mesma que se um dia eu fosse casar, seria somente depois de formada e cumpri com esse propósito.

Terminei o magistério, em 1997, e recebi uma proposta para trabalhar de secretária em um posto de combustível, que tinha inaugurado próximo a BR 153, que passa pela cidade. Aceitei com muita alegria, era uma possibilidade de não ir para sala de aula. Ainda tinha dezessete anos, mas como não assinavam a carteira, eu comecei a trabalhar assim mesmo. Os meus patrões logo perceberam meu comprometimento e facilidade com os números, havia me contratado com certa insegurança por causa de minha idade. Nesse trabalho, eu exercia várias funções e, também, ficava no caixa, o que permitia uma aproximação maior com os clientes, em sua maioria caminhoneiros, que frequentemente perguntavam a distância que se encontrava daquele local a Mimoso, hoje Luiz Eduardo Magalhães, a Barreiras, a Feira de Santana etc. O motivo de não saber responder a distância me deixava constrangida, não tínhamos acesso à internet naquela época, então comecei a perguntar a várias pessoas e fazer leituras de mapas impressos, para eu conseguir oferecer essas informações. Em pouco tempo já sabia a distância de várias rotas que os caminhoneiros faziam. Decidi sair desse trabalho após um ano e três meses, por razões pessoais.

Um mês e meio depois da minha saída do trabalho de secretária, aos dezenove anos, aceitei um contrato para substituir uma professora de licença maternidade. Na seção seguinte, descrevo esse novo início e minha trajetória como professora.

PARA SUBIR NA VIDA, POBRE VIRA PROFESSOR

O título desta seção é uma paráfrase de uma expressão muito utilizada por uma de minhas irmãs que também se tornou professora: “Pobre quando sobe na vida, vira professor”. Ela sempre diz num tom de brincadeira, mas que no fundo carrega muitas verdades, afinal, ser professor muitas vezes é a única opção que se tem para mudar a realidade da qual está inserida. Quando terminei o magistério, tive uma enorme sensação de vazio por não

poder continuar estudando, minha mãe não concordava com a ideia de eu morar sozinha, em uma cidade longe dela, para cursar uma graduação e, onde morávamos não tinha nenhuma instituição que oferecesse o Ensino Superior. E foi assim que, um ano depois da minha formatura, fui conversar com o diretor do colégio que estudei, pedindo-lhe para cursar o Ensino Médio Científico. Ele procurou a Diretoria Regional de Ensino, por nunca ter presenciado essa demanda, o órgão não autorizou minha matrícula, mas o diretor permitiu que eu estudasse como ouvinte, assim voltei a estudar. Pareceu um retrocesso para muitos, mas, para mim, era uma maneira de continuar aprendendo. Nesse período vivenciei a prática de produção textual, redação voltada para uma escrita de acordo com a norma culta, tive um bom professor que nos orientou muito bem.

Em junho de 1999, iniciei minha carreira profissional na área educacional. Aos dezenove anos, formada em magistério, assumi a docência na turma da 3ª série, atualmente 4º ano, em uma escola da rede municipal de ensino de Almas, que oferecia atendimento às séries iniciais do Ensino Fundamental. Os primeiros passos de minha trajetória docente foram como professora substituta, em seguida por meio de contrato e três anos após, por meio de concurso público. A unidade de ensino era pequena e apresentava um número considerável de alunos que vinham da zona rural. Por isso a faixa etária da turma era bem distinta, variando entre nove e quatorze anos. As práticas literárias eram voltadas para melhoria da leitura dos estudantes, pois muitos ainda liam silabando, o que tornava difícil a compreensão dos textos.

A escola não tinha biblioteca, os recursos tecnológicos mais modernos eram o inesquecível mimeógrafo, uma TV, um videocassete e fitas VHS. O quadro negro era bastante utilizado bem como os livros didáticos e as coleções que comprávamos parceladamente. A internet da cidade era limitada e pegava em alguns pontos da cidade para usos específicos, a exemplo da Agência Bancária. Dessa forma, fui aprendendo com os desafios e com a troca de experiência com as professoras que estavam na docência por mais tempo.

Fiquei um curto período nessa unidade, seis meses, e foi bastante desafiador propiciar práticas pedagógicas que favorecessem a melhoria da leitura de meus alunos. Geralmente eram por meio de cópia, ditados e leituras feitas em sala, onde eu ouvia a leitura de cada aluno em um dia específico da semana. Minha saída justificou-se pelo convite que recebi para ir trabalhar na Secretaria Municipal de Educação para exercer a função em um cargo, recém-criado, o de supervisora, que atendia as demandas tanto das escolas urbanas como as da zona rural, sendo a última composta por 33 unidades. Assim, comecei a trilhar novos saberes e, também, deparei-me com novos desafios.

Um ponto significativo de minha experiência, nessa função, foram as participações, como ouvinte, em formações continuadas para supervisores das Secretarias Municipais de Educação, que ocorriam com bastante frequência e em diferentes cidades do estado. Dessa maneira, sempre busquei compartilhar meus novos conhecimentos com os professores no intuito de colaborar com a melhoria das práticas docentes. Ao assumir a função de

coordenadora geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN), uma atribuição a mais para meu cargo, aprendi muito em cada encontro, em cada leitura e em cada prática pedagógica compartilhada. Em 2020 fui aprovada no vestibular do Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA), minha mãe não permitiu que eu morasse sozinha na capital. Nesse mesmo ano, a Fundação Universidade do Tocantins – EDUCON Tecnologia em Educação Continuada – ofereceu o curso Normal Superior na modalidade EAD, oportunizando-me o ensino superior, uma vez que as aulas ocorriam em polos de transmissão e minha cidade ofertou essa possibilidade.

Entreguei o cargo de supervisora para assumir a gestão da escola em que fui professora regente pela primeira vez. Foi um desafio gigantesco. Eu tinha vinte e quatro anos, e fui corajosa o suficiente por acreditar na capacidade de tentar provocar, por meio de práticas democráticas, melhorias na qualidade do ensino. Era um ano político e sofri muito com os impactos das manifestações de opiniões dos eleitores e dos candidatos. Assim o trabalho resultou mais em um controle de manter a organização do que provocar mudanças.

Em 2005, retorno para sala de aula em duas unidades diferentes, com a turma do 4º ano no turno matutino, na mesma unidade em que eu era gestora, e no período vespertino com uma turma de 2º ano em uma escola estadual. Na escola estadual, a equipe era muito parceira, a supervisora oferecia bastante suporte, os recursos eram mais variados, tinha biblioteca, e a relevante ajuda de uma professora do 1º ano, experiente em alfabetização. Assim, aprendi a trabalhar a leitura com as crianças em diferentes contextos e utilizando diferentes recursos, uma estratégia bem aceita pelos estudantes eram os textos em tirinhas. Dessa forma, com novos aprendizados minhas aulas com os alunos do 4º ano também ficaram mais ricas. Nessa turma a maior dificuldade era com a Matemática, utilizei como estratégia resoluções de problemas, deixando as crianças mais seguras, pois envolvia a leitura. Dessa forma conseguimos superar algumas lacunas.

Das coisas que podem acontecer na vida iniciante de uma profissional, esse fato intrigante aconteceu comigo. Em 1999, foi publicado um concurso público em Almas, disponibilizou-se dezenove vagas para professores, participei do processo e fui aprovada, porém não alcancei os números de vagas, fiquei na quarta posição após os classificados. Meses depois assinei o termo de contrato como professora, às vezes, pego-me refletindo sobre esse ocorrido e o quanto a falta de conhecimento pode ser prejudicial em nossas vidas, capaz de nos deixar indefesos nas mãos daqueles que governam, pois eu deveria ter sido chamada para tomar posse, e não ser nomeada por meio de um contrato temporário, uma vez que surgiu vaga, tinha sido aprovada e o concurso estava no prazo de validade, porém não tinha conhecimento sobre isso. Em 2002 teve um novo concurso e fui aprovada, tendo uma boa pontuação e assim tomei posse, três anos depois, mudei de cidade, com isso, abandonei meu concurso. Sobre isso, penso que todo acontecimento em nossas vidas nos deixa uma lição da qual podemos aprender muito.

DE REPENTE TUDO NOVO

Em outubro de 2005, me casei. Uma nova fase que parecia ser um processo natural na vida das pessoas, para mim, foi cheia de surpresas e novos desafios. Quando me mudei para capital em janeiro de 2006, o período de adaptação foi bem difícil, mas com muita persistência superei. Em uma nova cidade, o número de habitantes consideravelmente maior e o modo de vida das pessoas chamava atenção. Lembro-me de que chegava aos pontos de ônibus e buscava interação, e as pessoas muitas vezes se recusam, não respondiam nem mesmo um bom dia ou uma boa tarde. A vida profissional estava confusa, eu estava tentando sair definitivamente da área educacional e fui buscar outra graduação, fui aprovada no vestibular para Serviço Social no Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA), cursei o primeiro período com bastante êxito, encantei-me com as aulas de Filosofia e as abordagens sociais apresentadas. Por motivos pessoais, tranquei a matrícula e não retornei.

Umas das fases mais belas que vivenciei foi a maternidade, tornei-me mãe em 2007. A chegada de um lindo menino transformou o meu mundo. Por opção, estava sem trabalhar fora de casa e minha dedicação era exclusivamente para ele, fui agraciada com a possibilidade de ficar em casa cuidando do meu bebê. A primeira infância de meu filho foi repleta de muitos estímulos literários, ele tinha muitos livros infantis, eu lia muito para ele e, depois, com ele. Cantava uma variedade de músicas infantis e contava muitas histórias. Era uma grande aventura passear na Feira Literária Internacional do Tocantins (FLIT). Nessa fase, meu filho gostava muito de ler e nossos momentos de leitura se tornaram inesquecíveis.

Retornei ao trabalho, por meio de um contrato de três meses, mas não gostei da experiência de deixar meu filho pequeno sob a responsabilidade de outra pessoa. Quando finalizou meu contrato, eu recusei uma nova proposta e decidi continuar em casa por mais um período, que foi finalizado com minha aprovação no concurso municipal de Palmas de 2010. Assim retornei para a vida de professora. Decidi trabalhar em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI). Não tinha experiência com esse público e pensei várias vezes em desistir. Naquela época, o cuidar e educar estavam claros em algumas diretrizes, mas, para mim, na prática, por mais que eu me esforçasse, eu só percebia o cuidar, distanciando-se do que preconiza a Lei de Diretrizes e Base da Educação, artigo 29:

A primeira etapa da educação básica, início e fundamento do processo educacional, propicia as crianças com até 5 anos de idade, vivências e experiências que estimulam o desenvolvimento de habilidades em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Diante a minha grande dificuldade em entender o meu papel de professora de Educação Infantil, recorri a várias leituras de livros e dos documentos norteadores dessa etapa. Era tudo muito diferente e o relatório descritivo do desenvolvimento infantil foi uma das minhas maiores preocupações: o que observar, como observar e para que observar. Tudo isso não

tinha resposta quando eu olhava para minha rotina em turma de Berçário II, composta por quarenta crianças com dois anos de idade. Éramos três professoras em conjunto, cada uma com sua especificidade, dedicávamo-nos muito aos cuidados, pois não tínhamos auxiliares na sala. Em uma conversa com uma colega de outra turma e mais experiente, ela me apresentou a autora Jussara Hoffmann. Li várias obras dela, encantei-me com a clareza descrita por ela sobre o desenvolvimento infantil. Seu artigo “Qual o significado da avaliação de crianças nas creches e pré-escola” leva-me a refletir:

[...] não há uma criança que apresente desenvolvimento similar a outra, mesmo tendo sido criada no mesmo ambiente familiar e social. Cada uma delas apresenta características únicas, maneiras de agir peculiares que independem da sua idade, origem sociocultural, educação na família e outras variáveis (Hoffmann, 2015, p. 2).

As práticas literárias com as crianças bem pequenas eram voltadas para a contação de histórias, folhear livros e revistas, realizar leituras por meio de imagens etc. Em 2013, recebi o convite da gestora do CMEI em que estava trabalhando para assumir a orientação da unidade, aceitei vivenciar essa experiência. Quando eu recebia as crianças “indisciplinadas”, eu ficava observando os comportamentos, e questionava sobre a possibilidade daquelas atitudes não estarem relacionadas puramente às questões comportamentais. Decidi aprofundar sobre o assunto e fiz pós-graduação em Psicopedagogia Institucional. Apreendi muito sobre os processos e dificuldades de aprendizagem, bem como sobre a criação de contextos para melhorar o ambiente escolar e, assim, propiciar o desenvolvimento de todas as crianças.

Aquele ano, teve um marco importante em minha vida pessoal, minha segunda gestação, que por questões que a ciência não conseguiu explicar, sofri um aborto espontâneo e isso mexeu bastante com meu emocional, mas compreendi que nem tudo está ao nosso alcance. Há acontecimentos que não dependem unicamente de nós.

Em 2015, tive minha terceira gestação e nasceu meu segundo filho, tão lindo e perfeito, todos os exames foram realizados e estava tudo bem. Após minha licença maternidade, pedi licença por interesse particular, e assim fiquei dois anos me dedicando a minha família e especialmente aos cuidados com o meu bebê, que estava desenvolvendo muito bem, começou a falar suas primeiras palavrinhas com nove meses e quinze dias, com onze meses falava sete palavras. Porém, em uma manhã, sem nenhum motivo aparente, eu percebi uma regressão significativa, houve uma ruptura, inicialmente, no desenvolvimento de sua fala. Busquei por respostas com a pediatra que o acompanhava, durante um ano. Precisava saber o porquê da regressão, uma vez que, das sete palavras que ele já expressava, ficaram somente duas, papá e mamã, com dificuldades na pronúncia e articulação da boca.

Foi um ano de muita angústia, busca e incompreensão. Eu via o que os outros não viam, costumo dizer que Deus me mostrava, pois sei que nunca estive sozinha. Por várias vezes, pensei que havia um tumor sendo desenvolvido na cabeça de meu filho, até que, por meio das minhas incansáveis buscas, recebemos a avaliação neuropsicológica relatando

um atraso no neurodesenvolvimento com quadro sugestivo a autismo. Pela primeira vez, ouvi uma profissional dizer: “Mãe, você não está errada, seu filho sofreu uma regressão no desenvolvimento”. Chorei fortemente a dor que somente uma mãe pode sentir e imaginei infinitas coisas olhando para meu filho com apenas dois anos e cinco meses de idade. Todas as orientações foram seguidas. Quando recebemos o diagnóstico, ele já estava fazendo terapia com a fonoaudióloga devido ao atraso significativo no desenvolvimento da fala, depois da ruptura, mesmo sem saber a causa e depois de um ano de espera.

Nesse período me tornei uma leitora feroz. Às vezes eu ficava até as madrugadas lendo sobre o autismo. Era uma leitura diferente e muito dolorosa, chorava muito quando eu lia sobre as características dessa condição, mas estava ciente que somente a leitura iria favorecer meu entendimento sobre o comportamento do meu filho. Durante as investigações, ouvi várias palavras difíceis de serem ouvidas. Dentre as mais marcantes, veio a de um neuropediatra que disse: “Mãe e pai, entendam uma coisa, seu mundo é um, e o do filho de vocês é outro, e o filho de vocês nunca vai estar no mundo de vocês”. Como foi dolorosa a fala desse médico até que consegui encontrar uma resposta, para amenizar minha dor. Se meu filho não pode estar no meu mundo por causa do Transtorno do Espectro Autista (Classificação de acordo com o DSM-5/Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), eu vou para o mundo dele e um dos caminhos possíveis é o conhecimento sobre essa condição. Um lindo caminho foi construído, muitas lutas, desafios e, assim, vivencio diariamente cada conquista do meu filho. Sei que ainda há uma longa história a ser construída tudo em seu devido tempo, o tempo de Deus.

Diante do enorme desejo de ajudar meu filho, cursei a pós-graduação em Inclusão de Crianças com Transtorno no Neurodesenvolvimento, Autismo e suas Comorbidades pelo Instituto NeuroSaber, em parceria com a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR). Também fiz vários cursos de extensão ofertados por universidades federais, que abordavam o autismo, dentre elas: Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Dos livros que li sobre o TEA, “Mentes Únicas”, de Luciana Brites e Clay Brites, proporcionou muitos esclarecimentos. Retornei ao meu trabalho dois anos após minha licença e, há cinco anos, atuo como coordenadora de projeto de inclusão na instituição em que trabalho. Aceitei o convite da orientadora com o intuito de propiciar a outras mães aquele suporte que não encontrei. Em meu trabalho continuo lendo muito sobre os avanços e conquistas da ciência, mas com um olhar mais afetuoso e respeitoso, entendendo, assim como Eugênio Cunha (2017, p. 53):

As abordagens educacionais baseadas tão somente em conceitos científicos não podem mover as barreiras das dificuldades de aprendizagem, pois elas não subsistirão sem o amor. Devemos educar para o amor e não para o método. O amor retira da obscuridade o homem e o restabelece perante o seu semelhante.

Não há como falar sobre inclusão sem falar de amor. Em certa formação sobre autismo e alfabetização, que participei como aluna, uma professora convidada se apresentou para a turma dizendo que estava ali por amor e não pela dor, pois muitos estavam ali por causa do diagnóstico, enquanto ela era por escolha. Não ousei respondê-la, talvez não encontre resposta para esse meu comportamento, pode ser ou não, o motivo de não valer a pena. Mas contrariando esse pensamento, eu estava ali puramente por amor. Não sofro por ter um filho com um diagnóstico, sofro toda vez que ele não é compreendido, não é aceito por uma sociedade que precisa superar suas barreiras atitudinais. Meu filho jamais será uma dor, o amor não depende da existência ou inexistência de uma condição para existir, é o amor de uma mãe que prevalecerá sempre, e todos os passos que trilhei foi na tentativa de alcançar melhoria no prognóstico dele, movida unicamente pelo amor e aquecida pela mão Divina.

Ao retomar as ideias de Santos (2007), percebi que depois de receber o diagnóstico do meu filho, automaticamente, no contexto social, fui para o outro lado da linha, o lado cruel da invisibilidade. Santos (2007, p. 84) afirma que:

O pensamento pós-abissal parte do reconhecimento de que a exclusão social, no seu sentido mais amplo, assume diferentes formas conforme seja determinada por uma linha abissal ou não-abissal, e da noção de que enquanto persistir a exclusão definida abissalmente não será possível qualquer alternativa pós-capitalista progressista.

Preocupada com o processo de alfabetização do meu filho, foi que participei dos cursos: “Alfabetização de crianças com Autismo” e “Deficiência Intelectual”, ministrados pelo Prof. Lucelmo Lacerda, na modalidade presencial, e “Práticas de Leitura e Escrita na Educação Infantil”, da Profa. Clarisse Pereira, na modalidade à distância, que contribuíram significativamente para minhas intervenções. Em 2020, ano em que a população mundial vivia o isolamento social devido à Covid 19, o meu papel de parceira no processo de ensino aprendizagem do filho foi ainda maior. Nas buscas por trabalho concreto, encontrei uma professora da rede municipal de nossa capital que confeccionava materiais adaptados e isso foi muito relevante, pois eu avaliava as áreas a serem trabalhadas e juntos elaborávamos o conteúdo e, assim, ela confeccionava o material de acordo a especificidade de meu filho.

Um aspecto importante observado foi a facilidade que meu filho tinha para aprender os números e letras, porém a interpretação e observação do que acontecia a sua volta estava enfraquecida e necessitava de maiores estímulos. Uma de minhas estratégias para potencialização dessa área foi o uso de leituras de imagens³. Para isso, imprimia imagens de contextos infantis em folhas tamanho A3, para que pudéssemos juntos relatar o que aquela imagem transmitia para nós. Também comprei livros somente com gravuras, para que ele

3 As estratégias utilizadas durante o processo de alfabetização do meu filho foram: (a) estudo de caso com a finalidade de investigar cuidadosamente as habilidades desenvolvidas e as que necessitavam de estímulos; (b) leituras de imagens e de livros ágrafos para desenvolver as habilidades de interpretação; (c) ensino do som de cada letra representa por meio do método fônico; (d) atividades diversificadas de raciocínio lógico; (e) pronúncia, identificação e junção das sílabas através do método silábico.

conseguisse entender que as palavras representam uma mensagem, tem um sentido naquilo que está escrito. Com cinco anos, na última turma da Educação Infantil e por orientação do Prof. Lucelmo Lacerda, ao defender que uma criança com TEA terá menos desafios quando alfabetizada antes do primeiro ano do ensino fundamental, meu filho foi alfabetizado. Nesse sentido, Angela Kleiman (2009, p. 3) apresenta reflexões positivas para esse contexto: “Daí uma visão ampliada do letramento - não como modelo de alfabetização - fazer sentido na Educação Infantil. De modo semelhante às experiências em outros espaços em que a escrita circula”.

É importante destacar que meu filho participa de intervenções terapêuticas desde os seus dois anos de idade. O diagnóstico precoce favoreceu ganhos significativos, o trabalho da equipe multidisciplinar é muito relevante para o seu desenvolvimento global. De mãe leitora, surge também uma profissional engajada nas mudanças do ambiente escolar, a favor de uma educação inclusiva. Nesse contexto, tive a nítida sensação de estar vivendo em dois mundos paralelos: de um lado uma mãe que compreendia as limitações do próprio filho e necessitava urgentemente de um ambiente escolar inclusivo, do outro uma profissional que precisava romper barreiras para desenvolver coletivamente práticas diárias que alcançassem a verdadeira inclusão. Na busca de possibilidades, as formações em serviço foram ações que trouxeram ótimos resultados, também encontrei na escrita uma forma de expressar meus sentimentos, e com o desejo de propiciar uma reflexão entre os docentes, surgiu assim, meu primeiro poema, reproduzido adiante.

ENTRE TANTOS DESAFIOS

Por que incluir se faz tão necessário?
Por que se fala tanto em direitos iguais, em inclusão?
Mas como cuidar para que ninguém fique para trás?
Se tais conhecimentos não fizeram parte de minha formação.
Chegar a um ambiente e sentir que ali não lhe pertence;
Causa dores, desinteresses e muita desistência
Que somente uma mão estendida
Poderá livrar desta sentença.
Educação lugar para todos
Onde vidas se contemplam
Àqueles que possuem deficiência
A incrível força da resiliência.
Quem ensina? Quem aprende?
A vida nos coloca neste dilema
Muitas vezes somos mestres
Em instantes, precisa - se mudar de cena.
Fácil não é, nunca foi e, provavelmente, não será,
Somos todos diferentes na grandeza de cada olhar
Vidas esperam, vidas necessitam aprender...
Então mestre! Cadê você?

Ao rememorar minhas experiências literárias, percebi que apreciei diferentes livros ao longo da minha vida, os quais não foram possíveis mencionar, mas gostaria de incluir

“Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, entre as minhas obras preferidas. E a leitura que mais impactou minha vida foi, indubitavelmente, a leitura completa da “Bíblia Sagrada”, em um desafio lançado pelo pastor de minha igreja. Li as escrituras sagradas no período de um ano, por meio de leituras diárias, senti diferentes emoções e sentimentos, sobretudo a convicção da existência da vida eterna e que Jesus Cristo é o salvador de nossas vidas. Enquanto profissional não me culpo por minhas falhas, nem culpo as circunstâncias, tudo faz parte de um processo. É preciso trilhar diferentes caminhos para encontrar novas opções, novos acertos e novas descobertas, aprender é uma evolução contínua.

IRONIAS DO DESTINO OU SUPERAÇÃO DE OBSTÁCULOS

O mestrado era um sonho antigo, mas muito fora da minha realidade, o distanciamento era tão grande, que certa vez conversando com uma amiga, éramos muito jovens, e eu disse a ela, depois que terminar minha graduação eu quero continuar e um dia farei mestrado, ela respondeu admirada: “Mestrado! Igual o povo fala na novela?”. Eu disse: “Sim, igual a gente assiste na novela!”. Muitos anos se passaram e muitas mudanças surgiram em minha vida, até que na virada para ano 2024, eu compartilhei com minha família que iria tentar fazer meu mestrado. Meus irmãos me apoiaram e falaram muitas frases de incentivo, a fala do meu irmão foi bastante marcante, ele disse: “Minha irmã, você vai passar na primeira tentativa!”.

E assim foi! Quando abriu o edital do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras), da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional, participei do processo seletivo. Cada etapa que vencia, eu falava para meus irmãos: “Mestrado em Letras, só pode ser muita ironia do destino!”. Falava isso, pois eles conhecem minhas dificuldades com a Língua Portuguesa. E aqui estou, mestranda em Letras, maravilhada com tudo, com os professores, com os colegas, com a aprendizagem, vivenciando novas experiências que possivelmente serão descritas em outras situações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 dez. 2024.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 26 nov. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HOFFMANN, J. Qual o significado da avaliação nas creches e pré-escolas?. *In*: XIII Congresso Internacional de Tecnologia da Educação, 23-25 set. 2015. Recife. **[Anais...]**. Disponível em: <https://intranet.pe.senac.br/dr/ascom/congresso/anais/2015/arquivos/pdf/atlas/Texto2JussaraHofman.pdf> . Acesso em: 20 dez. 2024.

KLEIMAN, A. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, UNITAU, v. 1, n.1, 2009. p. 1-10. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla. Acesso em: 20 out. 2024.

SILVA, W. R. Letramento ou literacia? Ameaças da cientificidade. *In*: SILVA, W. R. (org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 111-162.

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2003. p. 89-113.

SOARES, M. B. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

COMPARTILHAMENTO XV

ENTRE QUEDAS E LEVANTES: A VIDA EM PALAVRAS

Shymênia Regina Pereira Miranda

Durante o ano de 2024, alcancei uma conquista ao ser aprovada no Mestrado em Letras na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. Isso vem marcando um período de intensas mudanças, expectativas e oportunidades de aprendizado. Ao produzir este relato autobiográfico como trabalho final da disciplina de Letramento e Ensino, fui desafiada a revisitar minha trajetória de vida e meu percurso educacional, relacionando as teorias tratadas em sala e relembrando momentos emocionantes e gratificantes, que começaram em 1985 e continuam a se desenvolver até os dias atuais, sem uma data definitiva para terminar e sem o desejo de que isso ocorra.

Bem, meu nome é grande, excêntrico e forte, causou-me dificuldades enquanto criança para ensinar aos professores e coleguinhas na escola, pois em vários momentos quando falava meu nome, o ouvinte repetia de imediato: “- Xii o quê?” E eu calmamente repetia e explicava que foi o meu pai que escolheu. Um belo dia, numa conversa com um de seus amigos, ele mencionou que havia visto o nome de uma escritora¹ que se chamava Shymênia, meu pai achou bonito, diferente dos que costumava encontrar e minha mãe acrescentou o nome de sua avó paterna Regina.

E aqui estou eu, Shymênia Regina Pereira Miranda, nasci em Conceição do Araguaia, Estado do Pará, no dia 19 de dezembro de 1985. Sou filha de José Vieira Miranda e Margarida Pereira de Brito, sou a mais velha, o meu irmão caçula se chama Rafael Pereira Miranda. Desfrutamos de uma infância muito feliz, nossos pais sempre foram muito presentes e nos deram muito amor. Agradeço a Deus pela educação que tivemos, princípios éticos, morais, cristãos e incentivos constantes para estimular a leitura, a curiosidade e a busca por conhecimentos.

Desde pequenos, meu irmão e eu sempre estivemos rodeados de muitas pessoas e éramos bastante comunicativos. Meu avô paterno, Manoel de Brito, carinhosamente

¹ Realizei várias pesquisas, mas não encontrei uma escritora da década de 80 ou anterior a esse período com o nome de Shymênia ou alguma de suas variações: Shimênia, Chimênia ou Ximênia. Pode se tratar de algo suposto pelo amigo do meu pai ou do registro escrito do nome estrangeiro conforme percepção auditiva.

conhecido como Neco, vivia em uma fazenda na região de Filadélfia – Estado de Goiás, que, mais tarde, após a divisão do estado, se tornou Palmeirante – TO. Ele se casou duas vezes e teve doze filhos com sua primeira esposa, Madalena Gonçalves, que perdeu a vida durante o último parto. Nesse intervalo, teve uma filha com a mulher que o ajudava em casa. Logo depois, casou-se com minha avó, Isabel Pereira, com quem teve mais onze filhos. Sempre que mencionava quantos filhos meu avô teve, as pessoas ficavam surpresas com a quantidade. Porém, eu sempre adorei aquela agitação; uma grande família cheia de diversidade, simples, mas composta por pessoas alegres, trabalhadoras, honestas, religiosas e muito amorosas.

Na Figura 1, exponho o modo como meu relato foi organizado, analisando os principais processos de letramento ao longo da minha trajetória: familiar, escolar, acadêmica e profissional, frutos de experiências de incentivo e superação.

Figura 1 - Estrutura do Relato Autobiográfico



Fonte: Fluxograma elaborado pela autora.

PROCESSO DE LETRAMENTO DE MEUS PAIS

Minha mãe nasceu em 26 de fevereiro de 1964 e sempre teve uma personalidade forte, ousada e muito alegre. Ela recorda que a vida não era fácil. Com seus irmãos, caminhava bastante para chegar a uma fazenda chamada Ciriaco, onde a prefeitura organizava um salão coberto de palha para que a professora os ensinasse a ler e escrever. Durante esse período, ela teve várias professoras, cujos nomes guarda com carinho: Maria, Joana e uma xará chamada Margarida, que foi responsável por sua alfabetização, usando cartilhas.

Minha mãe explica que aprendeu a ler por meio da introdução de letras e sílabas isoladas, utilizando ilustrações para facilitar a associação entre a letra e o som. O método silábico era amplamente empregado, permitindo que ela aprendesse os sons das letras

e como combiná-los para formar palavras. Além disso, as cartilhas incluíam exercícios de repetição e cópia, o que contribuía para a fixação do aprendizado. Segundo Almeida (2008), os métodos sintéticos de alfabetização começam pela aprendizagem das partes menores da linguagem, como os fonemas. Somente após internalizar esses sons é que a criança começa a formar sílabas e palavras, avançando assim para a compreensão de textos completos.

Ao completar 17 anos, minha mãe mudou-se para a cidade de Colinas, no Estado do Tocantins, com o intuito de estudar, mesmo enfrentando a resistência do vovô na ocasião, pois, por seu padrão mais conservador, ele temia que a filha, ainda jovem, “se perdesse”². Passou a viver na casa de uma de suas irmãs mais velhas, Eva Gonçalves. Naquela época, era comum que familiares acolhessem crianças e adolescentes para que pudessem estudar e trabalhar em suas residências.

Aos 18 anos, foi para Conceição do Araguaia, estado do Pará, onde passou a viver com sua irmã Maria Gonçalves e familiares. Lá, conseguiu um emprego em uma loja de artigos infantis, alugou uma casa e recebeu outras irmãs que ainda estavam na fazenda e que vieram para a cidade com o propósito de buscar oportunidades de trabalho e continuidade nos estudos.

Com relação ao meu pai, ele é o mais velho de seis irmãos, veio de uma família humilde do interior e nasceu em 27 de agosto de 1962, em Santa Filomena, Estado do Piauí. Sua família era retirante nordestina e, em decorrência de dificuldades produzidas pela seca e pelas poucas terras cultiváveis, se deslocaram de Santa Filomena para Gurupi, Estado de Goiás (hoje Tocantins), em 1967. Eles residiram naquele município até 1969, quando, impulsionados pela propaganda do Governo Federal das décadas de 60 e 70, que dizia: “Amazônia, terra sem homens para homens sem-terra [...]”, mudaram-se para uma região no Pará chamada Caiano (hoje denominada Bela Vista).

Na época, essa área correspondia ao Distrito de São Geraldo do Araguaia – Município de Conceição do Araguaia, hoje pertencente ao município de Piçarra, no Estado do Pará. Meu pai conta que viveram por lá até 1974. Ele vivenciou de perto a tão famosa “Guerrilha do Araguaia”, convivendo com muitos guerrilheiros e presenciando grandes atrocidades e a morte de todos aqueles pela Ditadura Militar.

Iniciou sua alfabetização, primeiro com uma moradora da região, chamada Diná, para onde ele e seu irmão caminhavam todas as manhãs por cerca de 12 km para estudar. Posteriormente, foi alfabetizado com os guerrilheiros (lógico que, até então, não sabia verdadeiramente quem eles eram); sua professora chamava-se Áurea e era extremamente competente. Meu pai relata que não havia escola pública, a escolinha foi montada pelos guerrilheiros, objetivando alfabetizar as crianças daquela região e, naturalmente, conquistar a população trabalhadora que vivia naquela localidade e que, possivelmente, viesse a ser sua aliada na luta contra a Ditadura Militar.

Porém, em janeiro de 1972, iniciou a guerrilha e a escolinha foi fechada. Ficou sem estudar até 1974, quando ao retornarem para Gurupi, município do Sul do Tocantins, em setembro do mesmo ano, concluiu a cartilha em uma escolinha num Centro Espírita.

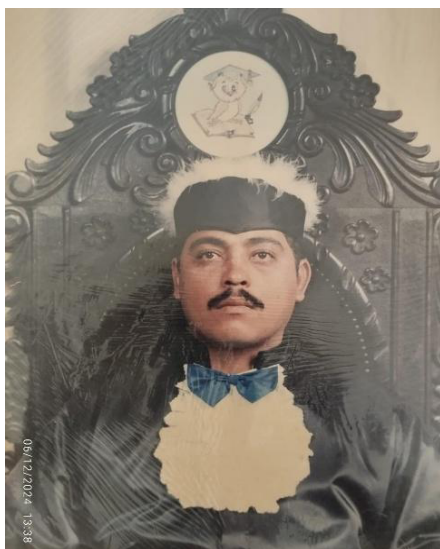
2 Uma expressão muito usada na época para representar o receio de que a filha engravidasse antes do casamento ou se envolvesse sexualmente com homens podendo prejudicar o futuro da jovem.

Vale ressaltar que meus avós paternos e maternos eram analfabetos (não assinavam nem o nome), entretanto meu pai lembra que sua mãe dizia que nenhum dos seus filhos seriam analfabetos como ela. E iria fazer tudo o que fosse necessário para alfabetizar a todos, sem exceção.

Ao longo de seu percurso de formação, meu pai passou por várias localidades junto a sua família em busca de melhores condições de vida. A cada mudança, uma interrupção em seus estudos; no entanto, ele permanecia com sua dedicação e firme propósito em continuar e concluir sua formação. No início de março de 1981, foi para Conceição do Araguaia e lembra com orgulho que desde a sua 5ª série e durante todo Ensino Fundamental sempre disputou as melhores notas, foi representante de classe e presidente do grêmio estudantil na escola estadual Professora Bráulia Gurjão.

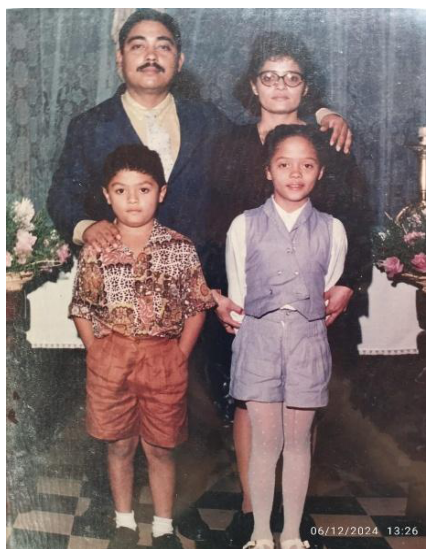
Desde cedo meu pai sempre trabalhou muito para ajudar em casa e, ao decidir ficar em Conceição para continuar os estudos, sobreviveu por um tempo limpando terrenos baldios, fossas, construções, trabalhando numa distribuidora de bebidas, supermercados – de domingo a domingo. Como tem a voz bonita e é muito eloquente, também exerceu a função de radialista na rádio local, aprendeu vários ofícios. Concluiu o 2º grau na Fundação Bradesco³. Na segunda metade da década de 80, participou do movimento de luta em prol da implantação do polo da Universidade do Estado Pará (UEPA), em Conceição do Araguaia. Em dezembro de 1989, fez o primeiro vestibular e ingressou na primeira turma de Pedagogia da UEPA.

Figura 2 - Formatura do meu pai



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 3 - Família na formatura



3 A Fundação Bradesco foi criada em 1956 por Amador Aguiar. A primeira escola foi aberta em 1962, em Osasco. Atualmente, a fundação possui uma rede de escolas próprias com ensino gratuito e de qualidade para crianças, jovens e adultos. Encontra-se distribuída em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal.

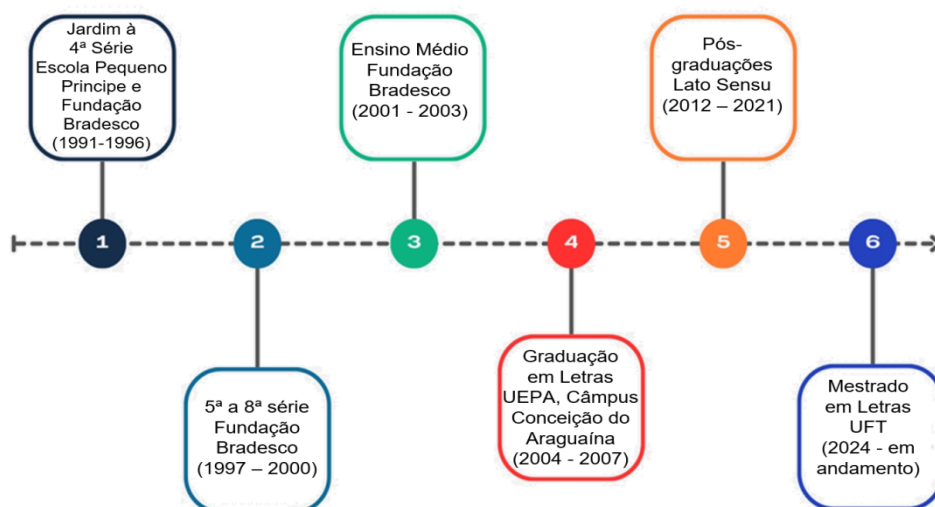
Nesse cenário educacional, o letramento vem como uma necessidade, pois além do processo de alfabetização, as pessoas precisam ter o domínio das práticas de leitura e escrita necessárias para participar plenamente em sociedade. De acordo com Silva e Santos (2020, p. 01), “entendemos por alfabetização a ação de ler e escrever, já o letramento é a utilização desta tecnologia em práticas sociais de leitura e escrita”.

Farei um adendo para esclarecer que meus pais se conheceram em julho de 1984, enquanto ainda estavam cursando o Ensino Médio. Após um ano de namoro, minha mãe engravidou e eles se casaram. Ambos eram jovens e tinham recursos limitados, mas conseguiram organizar o que era necessário para o enxoval. No entanto, não fizeram ultrassom para descobrir o sexo do bebê e eu cheguei como uma surpresa. Um ano depois, nasceu meu irmão Rafael. Com a chegada dos filhos, minha mãe interrompeu os estudos para se dedicar aos cuidados do lar e da família. Em 1994, meu pai passou no concurso da prefeitura. Durante esse período, já com curso superior concluído, começou sua carreira como docente no estado e, posteriormente, assumiu a função de diretor escolar.

LETRAMENTO FAMILIAR E TRAJETÓRIA EDUCACIONAL

Nesta seção apresento tanto o contexto familiar no qual fui criada quanto a trajetória da minha formação educacional, do Jardim de Infância ao Mestrado em Letras.

Figura 4 - Trajetória educacional



Fonte: Linha do Tempo elaborada pela autora.

Aos 5 anos, fui matriculada no jardim de infância numa escolinha particular chamada Pequeno Príncipe, localizada a uma quadra da minha casa. Minha primeira professora se chamava Venúsia Braga, que, 34 anos mais tarde, tornou-se minha colega de trabalho na Escola Municipal Maria Aparecida Rosa, em Conceição do Araguaia. Em janeiro de 1992, com

6 anos, ingressei no pré-escolar na Fundação Bradesco dando seguimento ao processo de alfabetização, local onde passei toda a minha formação básica e concluí o Ensino Médio em dezembro de 2003.

Assim como todas as crianças da minha geração, a alfabetização também ocorreu com raízes no modo tradicional, por meio de um método de ensino que se concentrava na aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, de maneira sistemática e sequencial. Conforme Magda Soares (2007, s/n), compreendo alfabetização como:

[...] processo de aquisição da ‘tecnologia da escrita’, isto é do conjunto de técnicas - procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico).

Entretanto, considero que minha alfabetização foi muito boa. Mesmo hoje, após ter estudado e lido bastante sobre o assunto, posso afirmar que, ao longo da minha trajetória escolar, tive a sorte de contar com excelentes alfabetizadoras. Duas delas foram a professora Maria José Frutuoso (no pré-escolar) e a professora Venúsia Gomes (na 1ª e 4ª séries). Essas profissionais se dedicaram intensamente à missão de nos apresentar às práticas de leitura e escrita.

Figura 5 - Formatura do pré-escolar



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 6 - Meu irmão e eu na formatura



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao longo da escrita deste relato, conversei muito com minha ex-professora Venúcia Gomes sobre lembranças dessa época. Ela me relatou com nostalgia que, na época, foi um grande desafio, tudo era muito novo e somente a orientadora da escola tinha curso superior em Pedagogia. A supervisão escolar da Fundação Bradesco exigiu que fossem retiradas todas as cartilhas – instrumentos usados até aquele momento, e que mesmo não tendo formação superior, apenas o magistério, elas tinham o dever de conhecer os novos conceitos e alfabetizar letrando.

Morais e Noletto (2022, p. 58) elucidam que:

Alfabetizar letrando é desenvolver ações significativas de aprendizagem sobre a língua, de modo a proporcionar situações, nas quais a criança possa interagir com a escrita a partir de usos reais expressos nas diferentes situações comunicativas, sendo possível trabalhar desde a educação infantil. Isto implica levar para a sala de aula uma diversidade textual que possibilita às crianças refletirem sobre a língua que se usa, ler e escreve.

Tanto o letramento quanto a alfabetização são processos contínuos, que se influenciam mutuamente. O desenvolvimento do letramento contribui para uma melhor alfabetização, uma vez que a compreensão dos usos sociais da leitura e da escrita motiva o aprendiz a se apropriar do sistema da língua. Da mesma forma, a prática da alfabetização é fundamental para o desenvolvimento do letramento, pois é por meio dela que o sujeito adquire habilidades necessárias para participar de práticas sociais envolvendo a leitura e a escrita.

Isto posto, fica claro que o processo de alfabetização dos meus pais se difere do meu não apenas na utilização dos métodos, mas também em contextos educacionais distintos. Meus pais aprenderam a ler por meio de método sintético tradicional, que enfatizava a introdução de letras e sílabas isoladas, utilizando ilustrações para facilitar a associação entre som e grafia. As cartilhas com exercícios de repetição e cópia eram fundamentais nesse processo, permitindo que eles fixassem o aprendizado.

Conforme Tfouni (2006) explica, a alfabetização diz respeito à aquisição da escrita, que envolve o aprendizado de habilidades relacionadas à leitura, à escrita e às práticas de linguagem. Segundo a autora, esse processo ocorre através da instrução formal e, conseqüentemente, da escolarização.

Por outro lado, o meu processo de alfabetização ocorreu em um momento em que as práticas pedagógicas estavam passando por transformações significativas. A conversa com minha ex-professora destaca a dificuldade enfrentada pelas educadoras da época, que precisaram se adaptar às novas exigências sem possuírem a formação necessária. A retirada das cartilhas e a adoção de estratégias com usos de parlendas e alfabeto móvel, citados por ela, refletiam uma tentativa de diversificar as abordagens de ensino, buscando tornar a alfabetização mais dinâmica e contextualizada.

Logo que aprendemos a ler, meu pai começou a organizar uma minibiblioteca no quartinho de visitas em nossa casa, investiu em gibis da Turma da Mônica, assinatura da revista cristã Nosso Amiguinho, em almanaques, enciclopédias. Nesse período nem sonhávamos com internet, Google®, WhatsApp®. Apesar de a Internet chegar ao Brasil em 1988, a abertura para o público em geral só aconteceu em 1995 de forma muito limitada, com ela era possível mandar mensagens de texto, e-mails, transferir arquivos e acessar websites simples, entretanto a rede wi-fi chegou ao país somente em 2008.

Conforme Magda Soares (2004) reforça, a leitura é um processo que permite a estruturação de significados, sendo fundamental estimular esse hábito desde a infância para o desenvolvimento de leitores críticos e independentes. Quando sentíamos dificuldade para responder alguma atividade escolar e pedíamos a ajuda do pai, a resposta era automática: “Aqueles livros não estão de enfeite na estante”. E assim, só quando esgotávamos nossas possibilidades e começávamos a chorar, ele nos explicava e dava ajuda. Acerca disso, Fernandes (2021, p. 73) afirma que “a leitura é resultado da interação entre leitor, texto e autor, que são responsáveis pela construção dos significados do texto e pela produção de sentidos. Nesse caso, o leitor produz sentidos e não apenas os extrai do texto”.

Dessa forma, meus pais nos incentivaram desde cedo a desenvolver o hábito da leitura, sempre afirmando que o conhecimento é algo que ninguém pode nos tirar e que, por meio dos estudos, conseguiríamos alcançar nossa independência. Embora tenhamos morado de aluguel por alguns anos, nossa coleção de livros nos acompanhava em cada mudança, pois além de ser professor, meu pai também tem um grande amor pela leitura e pelo acesso à informação.

Crescemos em ambientes escolares, e digo “crescemos” porque meu irmão e eu estávamos sempre juntos, às vezes nos desentendíamos quando crianças – como acontece com todos os irmãos – mas nunca nos separávamos. Sempre que minha mãe tinha algum compromisso na igreja, meu pai nos levava com ele para a faculdade. Enquanto ele estudava, nós brincávamos com os filhos de outros alunos que também os acompanhavam na quadra da Escola Santa Rosa, local onde a universidade funcionava na época.

Desde criança, costumava dizer que seria veterinária por causa da paixão pelos animais e mais tarde psicóloga, porque na minha cabeça seria uma forma de entender a mente humana. Todavia, como sempre tive a letra redondinha, meu pai começou a me colocar para preencher seus diários manuais, naquele tempo com grandes abas de papel a serem preenchidas e com um agravante, sem rasuras, caso contrário começaria tudo de novo. Brinco com meu pai que ele me conduziu até aqui, porque acredito que mesmo de forma involuntária, aquela situação já plantava a sementinha da docência no meu coração.

No 1º ciclo do Ensino Fundamental, entre a 1ª e a 4ª série, como se chamava antigamente, foi uma época marcada por muitos ditados, cópias, pinturas, apresentações e produções textuais, timidamente mais aconteciam. E, nossos professores começaram a

incorporar atividades lúdicas e interativas em suas aulas, utilizando jogos, contação de histórias e atividades em grupo para engajar as crianças no processo de aprendizagem.

Em 1997, ingressei na 5ª série – que hoje corresponde ao 6º ano do Ensino Fundamental II. Foram muitas mudanças, primeiro de turno, pois na Fundação as turmas de 5ª a 8ª série funcionavam à tarde; depois, com muitas aulas e um professor para cada disciplina. Era um novo momento e, apesar de sempre tirar boas notas, naquele ano tive a primeira experiência com uma nota baixa em Matemática com o professor Remi Siqueira Filho.

Quero destacar que, ao longo de todo o ensino fundamental, com nossa professora de Português, Edna Silva, produzi textos, conheci de perto a gramática e fiz muitos resumos e fichamentos de grandes obras, como “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos; “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis; “O Homem Bicentenário”, de Isaac Asimov, entre outros. Vasculhando uma caixinha de recordações, encontrei a cópia do livro “O Homem Bicentenário”, lido no ano 2000, na 8ª série, que guardo com carinho. Naquele mesmo ano, havia sido lançado o filme dessa obra com o ator Robin Williams e, após a leitura do livro, tivemos o prazer de assisti-lo em sala.

De modo geral, nossos professores desenvolveram vários projetos, práticas e eventos de letramento ao longo da nossa formação, que por sinal nem nos eram apresentados com essas nomenclaturas. Lembro-me bem de um trabalho desenvolvido na 7ª série durante as eleições presidenciais daquele ano, a professora Edna Silva fez a simulação de todo o contexto que envolve um período eleitoral explorando gêneros textuais e eventos pertinentes, desde os debates, apresentação de propostas, os jingles ou paródias eleitorais, discursos em palanques, dia de votação e apuração com todo rigor e organização que exige a situação. Nos preparando para lidar com acontecimentos concretos na vida em sociedade.

Conforme Street (2014), as práticas de letramento são influenciadas pelo comportamento e pelas definições sociais dos sujeitos, refletindo o uso da linguagem em diferentes contextos de interação. Essas práticas são organizadas a partir de situações sociais concretas e dos objetivos que as fundamentam, refletindo aspectos culturais e estruturas de poder presentes na sociedade, o que pode contribuir para propostas que visem mudanças e transformações sociais.

O conceito de evento de letramento está alinhado com a ideia de prática de letramento. De acordo com a pesquisa de Oliveira, Tinoco e Santos (2011), a relação entre as práticas de letramento e os eventos de letramento é de interdependência, já que os eventos de letramento são oriundos das situações concretas em que as práticas de letramento ocorrem.

Trabalhos como aquele preparado e aplicado pela professora com a nossa turma foram de extrema relevância, porque desenvolveram não só a leitura, a escrita e a oralidade, mas envolveu entender e usá-las de maneira crítica e eficaz. Conforme afirma Fernandes (2021, p. 64) sobre o desenvolvimento de projetos de letramento:

[...] é possível que práticas estritamente escolares possam ganhar contornos de maior relevância social. Isso pode ocorrer porque letramento pressupõe práticas de escrita (a que acrescentamos também de leitura e oralidade, haja vista serem práticas de linguagem muitas vezes imbricadas) colaborativas, não excludentes e com função social real.

Segundo Soares (2009), o letramento refere-se ao processo de aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, indo além do simples aprendizado das palavras. Pois envolve a compreensão, a interpretação e análise crítica de textos, a capacidade de se expressar por escrito e a habilidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira eficaz em diferentes contextos sociais. E esse trabalho sobre toda a demanda do período eleitoral, por exemplo, colocou-nos diante de realidades que nos exigiram posturas antes desconhecidas e nos proporcionou a compreensão de cada etapa do processo, apesar de na ocasião ainda não termos idade para votar, pois meus colegas e eu estávamos com a faixa etária de 13 anos, no ano 1998.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizam a importância da aprendizagem significativa e contextualizada, e isso se aplica diretamente aos projetos de letramento (Brasil, 1998). Segundo os PCN, a aprendizagem deve ser voltada para a realidade do aluno, promovendo um ensino que envolva a prática e a aplicação dos conhecimentos em situações do cotidiano.

Outro projeto desenvolvido, só que desta vez de forma interdisciplinar, pelas professoras de Ciências e de Português, foi o mapeamento do aumento do lixo jogado às margens do rio Araguaia, onde a escola está situada. Para combater esse problema e conscientizar os moradores locais, nossa turma produziu um folder impresso para distribuir na comunidade ribeirinha com orientações sobre o descarte correto dos diferentes tipos de materiais e as consequências desse abandono do lixo nas margens ou dentro do rio ao longo do tempo. Também foi realizado um mutirão de coleta e explicações sobre a temática. Esse momento foi extremamente enriquecedor, produtivo e significativo para todos nós, tanto do ponto de vista social quanto educativo.

À vista disso, Fernandes (2021, p. 64) esclarece que:

Em uma sociedade feita a nossa, em que a escrita ocupa um papel central e definidor de condições sociais e culturais dos sujeitos, letramento é também uma importante ferramenta de transformação social, porque pode conferir empoderamento aos sujeitos. Essa transformação precisa acontecer tanto na escola quanto em outras esferas de atividade humana.

Desse modo, é importante destacar que o letramento não se restringe ao ambiente escolar, todo indivíduo e grupo, por meio de experiências e costumes, pode ser letrado em diferentes espaços e desenvolver diversas formas de letramentos essenciais para as práticas daquela sociedade. Ao longo de nossas vidas, cada um de nós forma representações,

elabora pensamentos, compartilha ideologias, influenciados pelos diversos contextos que encontramos no dia a dia, seja em casa, na igreja, entre outros lugares.

Assim sendo, Kleiman (1995) destaca que a escola é o mais importante espaço de letramentos, é uma agência de letramento, todavia todos os ambientes onde a prática da leitura e escrita ocorrem de forma significativa são locais onde o letramento se estabelece, isto é, o sujeito pode se fazer letrado em diversos ambientes e de vários modos. O que configura inúmeros letramentos de acordo com o tempo e espaço, ou seja, “diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos” (Soares, 2002, p. 156).

Nesse ínterim, sempre estava enfiada em alguma coisa, passei a minha jornada estudantil – educação infantil, fundamental e médio – envolvida em apresentações de peças teatrais, festas juninas, danças e projetos em geral, representante de turma e responsável pela organização das festas de conclusão de etapas, tanto na 8ª série quanto no 3º ano do Ensino Médio e, mais tarde, na formatura da faculdade. Acredito que puxei muito para o meu pai nesse sentido.

O Ensino Médio chegou e, de 2001 a 2003, passei a estudar à noite. Nossa escola era referência pela estrutura física e pela qualidade de ensino; possui uma biblioteca enorme com um acervo significativo. A Fundação Bradesco sempre buscou a formação integral dos estudantes por meio de uma proposta pedagógica que promove o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Nossos professores se concentravam não apenas em disseminar conceitos; regularmente participávamos de projetos nas mais diversas disciplinas, desde o aprendizado das propriedades teóricas das plantas e seres vivos nas aulas de ciências até o manuseio e a produção na horta da escola com o professor Afonso Duarte.

Minha professora de Português, Amanda Dias, trouxe grandes inovações a cada trabalho desenvolvido com nossa turma durante todo o Ensino Médio. Ela era competente, rigorosa e apaixonada por literatura, não se limitava a ensinar apenas a gramática; produzimos diversos gêneros textuais, lemos muito e seus trabalhos nos transportavam para outras realidades, inclusive de décadas passadas, ao estudarmos as escolas literárias, por exemplo.

Com isso, toda a turma teve a oportunidade de desenvolver tanto a escrita quanto a oralidade, recriando momentos, personagens e obras por meio de seminários, peças teatrais e produções de diferentes gêneros textuais e discursivos. Além disso, compreendemos, através das obras literárias, o percurso histórico, social e cultural do país. Como parte da avaliação, criamos um portfólio ao longo de 2003 que reúne um pouco dessas produções e que guardo até hoje com muito carinho.

Figura 7 - Amostra do portfólio desenvolvido com a professora Amanda Dias



Fonte: Arquivo pessoal.

Desse modo, o estudo linguístico dos gêneros discursivos pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. De acordo com Fernandes e Morais (2018, p. 120):

Sabemos que a partir do momento em que a criança tem acesso ao mundo da leitura e desenvolve o gosto por ela, passa a explorar diversos gêneros discursivos, faz novas descobertas e consequentemente amplia a compreensão de si e do mundo que a cerca. Nesse cenário, professores e coordenadores pedagógicos devem atuar em sintonia, assegurando que o letramento aconteça de forma dinâmica, por meio de práticas docentes geradoras de estímulos e capazes de influenciar de maneira significativa o desenvolvimento de habilidades orais e escritas.

Vivenciamos diversas experiências que ilustram essa contribuição, permitindo-nos compreender e produzir textos de maneira mais eficiente e contextualizada. Esses pequenos exemplos refletem como nosso processo de ensino era conduzido naquela época.

Quando eu estava no 2º ano do ensino médio, mais precisamente em fevereiro de 2002, meus pais separaram-se e a sensação foi de que o mundo estava desmoronando na minha cabeça, ou melhor, na nossa. Vivíamos bem, uma casa confortável, os dois eram um casal estruturado, organizado e não conseguíamos assimilar que aquela relação terminara. Rafael com 14 e eu com 16 anos, sem condições – materiais, emocionais, financeiras e psicológicas, para ficar em Conceição do Araguaia sozinhos, mas sem querer ir embora com nenhum dos dois.

Os PCN (Brasil, 1998, p. 45) abordam sobre essa fase da adolescência e seu processo de mudanças, afirmando que “trata-se de um período da vida em que o desenvolvimento do sujeito é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade, no qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais”. Estávamos completamente em crise naquele momento.

Minha mãe decidiu ir embora para Brasília, Distrito Federal, em maio daquele ano. Tempos depois, ela casou-se outra vez e ficou viúva em 2019. Fez cursos de depilação e de cabelereira, exercendo por pouco tempo a profissão. Como não deu continuidade aos

estudos nem possui habilidades com computadores, teve seu leque de opções trabalhistas mais reduzido; conseguiu um serviço como copeira na Petrobras em 2014, local onde exerce a função até hoje.

A decisão da minha mãe em interromper seus estudos durante a juventude para cuidar da família, embora comum naquela época, limitou suas possibilidades profissionais e financeiras ao longo da vida, evidenciando a importância da educação e das oportunidades geradas pelo ensino, especialmente para mulheres, que tendem a assumir funções menos valorizadas socialmente.

Meu pai também se casou outra vez, teve outro filho que atualmente está com 20 anos e se chama Adriel Leite Miranda. Continua trabalhando, mas no momento na Superintendência Regional de Educação de Miracema, no Estado do Tocantins, nas funções de Técnico de Apoio às Associações e Alimentação Escolar e como Agente de Contratação da Associação de Apoio às Escolas Estaduais Indígenas Xerentes.

Com a separação dos meus pais, a casa foi vendida e uma das irmãs da minha mãe – tia Cida, que também temos como mãe, nos acolheu em sua casa dando todo suporte necessário para finalizarmos nosso Ensino Médio. Cada um de nós dois começou a se virar como dava para ajudar com algum dinheiro. Como eu estudava à noite, comecei a dar aulas de reforço durante o dia para crianças até a 5ª série (atualmente 6º ano), tinha cinco alunos e cobrava somente 30 reais por mês de cada uma.

Como era muito comunicativa e tinha facilidade com a área de linguagens, conseguia administrar com equilíbrio e dedicação a demanda dos pequenos com os quais tive a bênção de trabalhar. Todavia, até aquele momento, explicar e ensinar aos alunos do reforço não era algo que eu via como ofício para a vida, mas para atender a necessidade do momento.

Graças a Deus e a nossa rede de apoio (principalmente a tia Cida Brito, tia Luzia Brito e tia Maria Gonçalves – irmãs da minha mãe), apesar do período de grandes dificuldades que passamos sem saber lidar com determinadas situações. Agradeço muito pela base que tivemos, porque éramos adolescentes, não tínhamos experiência de nada e não sabíamos lidar com o mundo. Eu não tinha habilidades culinárias, a maior parte do tempo tivemos funcionária na casa dos pais ou minha mãe cozinhava, o que eu fazia era buscar água, encher as garrafas, estudar, brincar e jogar vôlei – acrescento aqui que por três anos joguei no time da cidade Fundação Nova Geração de Vôlei (FNGV).

Quando cursei o Ensino Médio, a UEPA oferecia duas modalidades de seleção para estudantes: o Processo Seletivo ou Vestibular (PROSEL), destinado a candidatos que já concluíram o Ensino Médio e aos que utilizavam as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para participar da seleção; e o Processo Seletivo Seriado (PRISE), voltado para alunos que estivessem cursando a partir do 1º ano do ensino médio. Sonhava em fazer faculdade de Psicologia, realizei o PRISE ao longo dos três anos e obtive uma boa nota, além de prestar o ENEM no final do 3º ano. No entanto, não tinha condições de arcar com os custos

de estudos em outra localidade; como em Conceição as ofertas eram na área da educação, optei pela Licenciatura em Letras, oferecido no câmpus local.

Desse modo, em janeiro de 2004, ingressei na universidade com certa insegurança sobre se era realmente o que eu queria, mas, ao mesmo tempo, com o coração e a cabeça cheios de expectativas para aquela nova fase. Foi um momento de realização; afinal, havia conseguido entrar na faculdade, e isso era motivo de orgulho para mim e para minha família. Passava um filme na minha cabeça sobre tudo que vivi durante o ensino médio, refletindo sobre o que poderia ter dado errado com as mudanças ocorridas ao longo do processo. Mas, graças a Deus, tudo estava se encaminhando.

Eis que em 2005, no 2º ano de faculdade, a UEPA realizou um processo seletivo para preencher vagas temporárias na biblioteca em meio período. Concorri, consegui a vaga e passei a trabalhar das 8h às 12h, estudando das 13h às 17h. Fiquei muito feliz, pois iria receber R\$ 450,00 por mês, pouco, contudo uma quantia fixa por mês. Assim, aos poucos fui comprando o que faltava em casa e a primeira aquisição foi minha tão sonhada geladeira, uma alegria indescritível.

Trabalhei na biblioteca da universidade pelos três anos seguintes até concluir a graduação, período em que fiz novas amizades e tive acesso a mais possibilidades de leitura, o que contribuiu muito para o desenvolvimento dos trabalhos do curso e para minha formação. Menciono isso com muito apreço, pois foi uma experiência extremamente gratificante e satisfatória.

No início de 2006, meu irmão mudou-se para Brasília para cursar Farmácia e foi morar com minha mãe. Fiquei muito feliz por sua conquista, mas triste pela nossa separação. Ele se desenvolveu como homem e como profissional. Atuou como farmacêutico e trabalhou em drogarias por quatro anos, mas em 2014, seduzido pela carreira militar, fez o concurso e ingressou na PM do DF. Realizou vários cursos dentro da corporação e passou a integrar a Tropa de Choque do Distrito. Eu disse ao meu irmão que a docência está no sangue, porque mesmo em uma área completamente diferente, ele foi convocado a fazer parte da equipe responsável pela formação de novos policiais na Tropa de Choque, onde atuou até 2024.

De modo geral, não tive uma formação acadêmica com grandes estímulos a produções textuais como artigos, ensaios, entre outros. Apresentávamos seminários, saraus, fizemos resumos e resenhas, muitas leituras e o tão temido e famoso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Na época, nosso trabalho foi feito em trio, analisamos o livro “Os Lusíadas”, de Camões. Um trabalho interessante, mas que hoje, não o faria, buscaria algo voltado para minha prática em sala de aula. Defendemos nosso TCC em 23 de dezembro de 2007, faltava naquele momento somente esperar a tão sonhada colação de grau.

Figura 8 - Colação de grau em 10 de janeiro de 2008



Fonte: Arquivo pessoal.

Quero abrir um parêntese em relação a nossa festa de formatura no dia 10 de janeiro de 2008, porque como já mencionei anteriormente, minha parentela é bem grande. Cada aluno tinha direito a 14 ingressos e nossa turma era composta por muitos alunos de outras cidades do norte do Pará. Como muitos de seus convidados não teriam como comparecer, saí comprando os ingressos de todos os que estavam disponíveis e reuni 64 familiares e amigos, bati o recorde do evento e precisava de muito mais para contemplar todos os parentes queridos.

MERGULHO NA DOCÊNCIA

A essa altura, meu pai já estava organizando um contrato para mim em uma escola estadual em Miracema. Minha colação de grau aconteceu no dia 10 e, no dia 21, comecei a trabalhar. Lembro-me que foi uma experiência conflituosa na minha humilde cabecinha, pois estava namorando há três anos com quem mais tarde se tornaria meu marido e teria que mudar de cidade; todavia, queria trabalhar na área e exercer minha profissão. Estava cheia de expectativas, muitas inseguranças e uma cobrança interna, porque, ao me apresentarem na escola e em todos os ambientes da nova cidade, quase ninguém me chamava pelo meu nome, mas sim como “a filha do Zé Vieira”.

Meu pai é muito bem-visto, reconhecido e recomendado por seu trabalho, conhecimento e dedicação à educação. Eu tinha apenas 21 anos, formada, sem experiência e com grande inquietação sobre o que me aguardava em sala de aula. Ao me deparar com o ambiente escolar e suas reais demandas, afirmo que os conhecimentos adquiridos na educação básica foram cruciais para dar suporte ao meu exercício em sala. Apesar da gama de informações

recebidas na universidade, havia um abismo entre a preparação oferecida e a realidade que encontrei; a sensação era de que as teorias estudadas não se relacionavam à prática.

Agradeço imensamente aos profissionais com quem tive a honra de trabalhar nos meus dois primeiros anos de atuação na Escola Estadual José Damasceno. Tive muito incentivo, apoio, assim como pressão externa e interna, só que ambas contribuíram significativamente para meu aprendizado. Lembro-me como se fosse hoje: eu transpirava como uma cuscuzeira ao entrar na sala, especialmente nos dias em que a orientadora se sentava no fundo para observar, acompanhar meu trabalho e meus planejamentos. Contudo, eu sempre procurei preparar minhas aulas com materiais complementares, vídeos e atividades diferentes das apresentadas no livro didático, buscando criatividade para tentar de alguma forma fazer com que os alunos tivessem mais oportunidade de compreender e aprender o que era ensinado.

No Tocantins, tive acesso a um excelente material de formação oferecido pela Fundação Cesgranrio e participei de duas capacitações através do antigo programa Gestar. Essas formações, combinadas com o material da Cesgranrio, contribuíram muito com minha prática docente. Líamos mais, passei a solicitar explanações orais sobre as leituras obrigatórias, (re)escreviam as histórias lidas, criamos histórias em quadrinhos, dicionários com dialetos regionais, fizemos entrevistas com moradores locais para trabalhar o gênero memórias cobrado pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa, encenações, além de desenvolver paródias. Foi um momento rico de aprendizagem e direcionamento para nortear minha atuação.

Uma coisa é fato, a habilitação dos docentes de Língua Portuguesa ofertada pelas universidades precisa estar estruturada para lidar com uma sociedade do conhecimento que claramente está em infinito estado de mudança, aproveitamento e escassez nas condições de trabalho. Nesse contexto, as circunstâncias se tornam complexas e extremamente desafiadoras para garantir que a escola seja um local de transformação social, considerando que esses profissionais têm que indicar direções para mudanças educacionais em condições plenamente diversas.

Assim sendo, os docentes formadores dentro das faculdades devem ter muita clareza da responsabilidade que têm em mãos sobre a preparação desses graduandos, no que tange à oferta de circunstâncias que possibilitem as melhores condições de aprendizagem e qualificação, para que esses sucessivos professores reflitam criticamente sobre o desempenho de sua função e o contexto em que se incluem. Conforme Nóvoa (2002, p. 22), “[...] os professores são ao mesmo tempo, objetos e sujeitos da formação. É no trabalho individual e coletivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional”.

Logo, investir na formação docente, principalmente de Língua Portuguesa, é investir na qualidade da educação. Profissionais bem-preparados e atualizados são capazes de motivar os estudantes, promover o desenvolvimento das habilidades de uso, análise e compreensão

da linguagem e contribuir para o sucesso educacional de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No final de 2009, fiz dois concursos, o da SEDUC (Secretaria de Educação e Cultura) do Tocantins e o da Prefeitura Municipal de Conceição do Araguaia. Passei na prova de Conceição e retornei para minha cidade natal, local onde resido e atuo até a presente data. Na época, as dez vagas ofertadas para Língua Portuguesa eram todas para zona rural, com isso meus primeiros quatro anos como servidora pública efetiva foram em escolas no campo.

Tomei posse no dia 02 de fevereiro de 2010 e fui trabalhar na Escola Nova República na grande Vila Joncon – conhecida popularmente como Lote 8, uma escola numerosa em quantidade de estudantes e funcionários. A chegada dos novos concursados causou certo alvoroço, uma parcela da equipe nos recebeu com todo acolhimento que se possa imaginar e outros com olhares desconfiados como se estivéssemos tomando seus lugares, pois os profissionais que atuavam na escola eram residentes na localidade até então. Porém, eu cheguei carregada de ideias, aprendizados e materiais trazidos da minha estadia no Tocantins e pronta para dar o meu melhor.

Diferente de Miracema, minha nova orientadora mal olhava os planos, ou melhor, nem pedia. Assistir uma aula então? Isso estava longe da sua demanda. Confesso que me causou estranheza, senti o baque em termos de estrutura e acompanhamento, no entanto desde o antigo emprego comprei computador e impressora para organizar alguns materiais para os meus alunos, trouxe ferramentas adquiridas na antiga escola e comecei os trabalhos.

Com a chegada da nova equipe de professores e divulgação das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), muitos idosos que estavam fora das salas de aula há décadas resolveram voltar para a escola. Motivados e extremamente animados para esse novo momento, motoristas, agricultores, muitas donas de casa e profissionais das mais diversas atividades rurais formaram duas turmas cheias de 3ª e 4ª etapas. Um dos nossos alunos – seu Tunico da Joncon, ao ser apresentado aos novos efetivos exclamou prontamente: “– Antigamente, os adultos davam aula para as crianças, hoje são as crianças que dão aula para os adultos”. Todos os presentes começaram a sorrir.

Fui lotada com turmas do 6º ao 9º ano e EJA. Foi o meu primeiro contato com esse seguimento e gostei muito do público. O início da minha carreira como docente foi marcado por muito entusiasmo, determinação e desejo de fazer a diferença. Mas, reconheço que, ao chegar a Nova República, sem suporte, sem livros didáticos suficientes para a quantidade de estudantes nas turmas, isso me inquietou. Não obstante, lá estava eu amparada pela tradicional gramática que trazia debaixo do braço, os livros recebidos da formação do Gestar e com o anseio de fazer o melhor pelos meus novos alunos.

Ao me deparar com o nível de dificuldade dos estudantes, por um longo período, cometi o erro de ensinar gramática pura e sem contexto. Desse modo, fazia meus alunos mergulharem na morfologia, na sintaxe, na semântica, ora ou outra explorava interpretações e análises textuais, mas o foco era mostrar o que era “certo ou errado”. Apesar de ter sido

ensinada de outra forma durante a minha formação, lá estava eu com a expectativa de fazer algo diferente, no entanto, no final das contas, reproduzindo regras.

Por conseguinte, Silva (2011, p. 34) elucida que:

Por não articular as atividades de gramática às práticas escolares de leitura e produção textual, o ensino de língua materna é caracterizado como conteudístico, em detrimento do enfoque em competências e habilidades para plena participação em diferentes práticas sociais de uso da língua, nas modalidades falada e escrita.

Posto isso, os estudantes terminavam memorizando regras gramaticais sem compreendê-las em um contexto prático e significativo. O que consequentemente, gerava falta de letramento, visto que, somente aprender ou decorar regras não torna os estudantes capazes de aplicar os conhecimentos gramaticais em situações do dia a dia, tanto na comunicação escrita quanto falada. Freire (2005) declara que a educação precisa transcender a mera reprodução de conhecimentos e se tornar um meio de emancipação e conscientização dos indivíduos, capacitando-os a questionar a realidade e a lutar por mudanças sociais e políticas. Isso me fez refletir e reavaliar minha prática inicial, percebendo quão equivocada estava naquele momento e não fazendo jus ao meu poder de contribuição enquanto educadora, mesmo que de forma inconsciente e por falta de fundamentação teórica.

Os estudantes do dia eram crianças e adolescentes de famílias carentes, filhos de agricultores, muitos deles sem qualquer formação ou hábito de leitura, e minha preocupação inicial era ensinar gramática. Em virtude da quantidade de turmas que eu tinha, do grande número de alunos por sala e da dificuldade que sentiam em produzir, passei os primeiros meses explicando muitos conceitos, passando várias atividades impressas e na lousa, acreditando que aquilo seria o certo para auxiliá-los em suas necessidades com a escrita, com isso pouca produção textual e pouca literatura.

Contudo, os estudantes acabavam gostando de mim, afirmando que eu explicava bem e “ensinava conteúdos de Português” de maneira diferente dos professores anteriores, mero engano. Continuei, mas comecei a inserir, como costumava fazer no Tocantins, textos multissemióticos com tirinhas, charges, inseri vídeos e paródias que pudessem somar com minha proposta, resgatando a Shymênia que iniciou em 2008 e considerando a gama de conhecimento que meus discentes traziam para sala.

Na concepção de Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, tendo em vista que cada pessoa, por mais simples que seja, possui a sua visão de mundo, mundo esse que ela percebe a partir de suas experiências. A sala de aula é o lugar onde esse indivíduo tem a oportunidade de vivenciar algo diferente, compreender que a vida que leva não é algo determinista e sim, parte da estrutura social da qual ela faz parte, e que é possível ser alterada.

Essa localidade fica a 52km da cidade, apesar da distância, dos desgastes, riscos e aventuras nas estradas para chegar até lá, foi uma experiência interessante e extremamente significativa para mim, aprendi muito como ser humano e como professora, tive o respeito de todos, principalmente dos meus amados alunos da EJA.

Com o passar dos meses e mais familiarizada com a realidade, fui modificando a maneira como eu desenvolvia minhas aulas, procurando conhecer melhor aquela conjuntura. Meus alunos da EJA, por exemplo, por mais humildes que fossem e não tivessem o domínio da leitura e da escrita, possuem vivências e o meu propósito era a partir do uso de suas próprias experiências fazer com que eles pudessem evoluir, acrescentar, se emancipar, ir além, interpretar e transformar aquelas condições. Freire (2005) salienta que a educação deve ser um processo colaborativo, onde os estudantes são sujeitos ativos de sua própria aprendizagem e não apenas receptores passivos de informações.

Fiquei dois anos na escola Nova República e consegui transferência para outra chamada Âtioro numa localidade mais próxima da cidade, a cerca de 30km. Escola menor, com poucos estudantes e estrutura simples, mas com uma equipe animada e disposta. Trabalhei por lá de janeiro de 2012 a março de 2014. Éramos um grupo com 12 funcionários que dividiam uma van todos os dias. Como todos moravam na cidade e queriam voltar para casa, contratamos uma van que saía às 5h e retornávamos após o término da aula às 17h.

As experiências docentes aqui relatadas são reais e mostram o meu percurso enquanto profissional que se doou e atuou com as ferramentas que estavam disponíveis em cada situação, buscando contribuir para a educação dos educandos com os quais se deparou.

ACIDENTE E READAPTAÇÃO

Permita-me destacar que, a pessoa com quem comecei a namorar em dezembro de 2004 – Aparício Silva dos Santos, no final do meu primeiro ano de faculdade, é a mesma até hoje, e estávamos prestes a completar sete anos juntos. Nosso namoro superou a distância, algumas brigas e término, e permanecia com o propósito de nos casarmos.

Finalmente, compramos nossa casa em setembro de 2011 e nos casamos no dia 14 de janeiro de 2012. Meu maior sonho sempre foi ter três filhos e uma casa cheia, como costumava ter durante minha infância. Lembro que, em 2004, ao assistir à novela “Senhora do Destino”, da TV Globo, fiquei encantada com a grande família da personagem interpretada pela atriz Suzana Vieira, reunida à mesa para as refeições, e com toda a sua narrativa envolvente.

No entanto, os planos de Deus eram diferentes. Após quase três anos de casamento e com a ansiedade crescente por um bebê que não chegava, decidi fazer diversos exames e descobri o motivo da minha dificuldade em engravidar. O primeiro médico que consultei, bastante respeitado em Conceição, desmotivou-me ao afirmar que não havia possibilidade de termos filhos, pois meu útero é retrovertido e meus óvulos não se desenvolviam o suficiente

para serem liberados. Arrasada e inconformada, busquei outras opiniões e tratamentos especializados.

Graças a Deus, passei a ser acompanhada por outra médica na cidade, e o tratamento teve sucesso; o que parecia impossível se tornou realidade. Engravidei no final de 2015 e, no dia 20 de julho de 2016, minha preciosa Maria Cecília Miranda dos Santos nasceu, uma resposta às nossas orações. O sucesso do tratamento reacendeu a esperança em meu coração, e planejamos que, em 2018, quando ela completasse dois anos, tentaríamos ter o segundo filho.

Pouco mais de um ano antes de engravidar, após quatro anos de idas e vindas para a cidade, consegui, em abril de 2014, ser transferida para a única escola municipal da zona urbana que oferece turmas de Ensino Fundamental II: a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Aparecida Rosa. Essa instituição conta com mais de 900 estudantes e um corpo docente formado por grandes nomes da educação municipal.

Quando a diretora, minha amiga Maria de Fátima Correa, me ligou, nem acreditei. Era um sonho não precisar mais acordar de madrugada e enfrentar aquelas estradas. Eu gostava muito do ambiente de trabalho, da equipe e dos alunos; no entanto, o deslocamento era desgastante, especialmente em determinadas épocas do ano.

Cheguei timidamente à nova escola e fiquei assustada. A clientela apresentava comportamentos bem diferentes dos alunos das escolas da zona rural: adolescentes mais desafiadores, eufóricos e muitos sem educação. Anteriormente, costumava conduzir a relação com os estudantes com serenidade e carinho, mas sempre com firmeza. No entanto, tive que ajustar um pouco minha postura em sala de aula para atender às novas exigências e ser mais rigorosa para não ser engolida pela situação. Apesar de conhecer alguns profissionais da equipe e ser bem recebida, deparei-me com um público bastante diversificado e muitos estudantes com necessidades especiais.

A escola Maria Aparecida Rosa possui um alto quantitativo de estudantes com deficiência e, como não tive formação direcionada para desenvolver um trabalho específico para alunos com necessidades educacionais próprias, nem na graduação, tampouco fora dela, essa questão me doía o coração; ou melhor, ainda dói.

Aos poucos, fui me adaptando ao novo ambiente, conhecendo meus novos alunos e me adequando à agitação do lugar. Para conseguir me estabelecer na cidade, tive que aceitar oito turmas de Ensino Religioso e duas de Artes no primeiro ano de trabalho, a fim de complementar minha carga horária. E o trabalho com as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) continuou, pois além de ser um público com o qual me identifico, era uma forma de complementar minha carga horária.

No ano seguinte, agora com mais turmas de Língua Portuguesa e apenas duas de Artes, sempre buscava novidades para minhas aulas, esforçando-me para que os estudantes se desenvolvessem. As atividades produzidas ao longo dos anos eram reformuladas conforme as necessidades de cada turma. Descobri os vídeos do professor Noslen Borges de Oliveira

no canal do YouTube⁴; suas explicações e paródias contribuíram significativamente para enriquecer minhas aulas e, também, para que eu pudesse esclarecer dúvidas que tinha sobre algum conteúdo. Senti que meu trabalho evoluía e que minha experiência aumentava.

Nesse contexto, entre as demandas da escola, da casa e da família, no dia 7 de maio de 2018 – uma segunda-feira, como de costume, fui trabalhar. Durante as aulas pela manhã, tive dois horários vagos seguidos e resolvi me ausentar para ir até a Caixa Econômica Federal e acabei me envolvendo em um grave acidente de moto. Um casal de idosos atravessou a rua inesperadamente e, ao desviar deles, perdi o controle da moto e caí bruscamente. Sofri fraturas na tíbia e na fíbula esquerdas, além de lesão no osso temporal direito e traumatismo craniano gravíssimo. Perdi a lucidez, fiquei em coma e fui entubada. Não tenho lembranças do acidente. As informações que possuo foram relatadas por pessoas que estavam nas calçadas e nas proximidades.

Quem presenciou o acidente ou soube do ocorrido através das notícias e vídeos que circularam pela internet acreditava que eu não resistiria em virtude da gravidade da situação. Uma grande comoção e mobilização ocorreram em todos os sentidos: foi necessário conseguir uma vaga na UTI da cidade vizinha, uma vez que, na época, Conceição do Araguaia ainda não dispunha desse recurso. Além disso, uma corrente de oração envolvendo todas as denominações religiosas foi formada para que eu pudesse sobreviver.

O desespero tomou conta de familiares e amigos, pois os médicos do Hospital Regional local afirmaram que eu poderia ficar daquele jeito dias, meses ou anos, e que se porventura sobrevivesse dificilmente voltaria lúcida ou sem sequelas neurológicas. Com a ajuda de amigos e políticos conseguimos a vaga na UTI e minha transferência foi realizada. Fiquei sete dias desacordada, respirando com a ajuda de aparelhos e sem reações. As notícias eram sempre desanimadoras: os médicos garantiam a cada boletim que, mesmo se eu sobrevivesse, não recuperaria a lucidez.

Passei 13 dias na UTI do Hospital Regional em Redenção, no Pará, durante os quais fui evoluindo gradualmente, me alimentando por sonda e reaprendendo a respirar sem a ajuda da ventilação mecânica. Ao acordar, a sensação de impotência e desespero era imensa, estava completamente dependente de todos os cuidados, tentando me comunicar sem sucesso. No entanto, a cada dia, percebia a misericórdia do Nosso Senhor. Estava lúcida e, em pensamento, pedia incessantemente que Deus me permitisse voltar para casa e cuidar da minha filha, que na época tinha apenas um ano e dez meses.

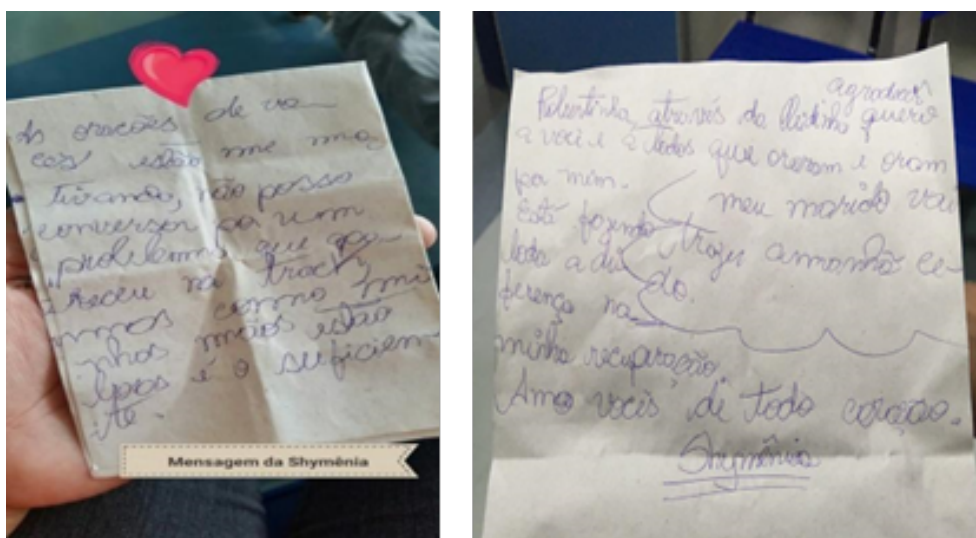
Na percepção dos médicos, embora eu estivesse acordada, a falta de fala gerava dúvidas sobre a preservação das minhas faculdades mentais. Devido à traqueostomia, eu não conseguia conversar, mas às vezes tentava me comunicar timidamente com gestos. Essa limitação me fez perceber o quanto somos frágeis e vulneráveis, refletindo sobre como

4 Acesso disponível em: <https://www.youtube.com/@ProfessorNoslen>. Acesso em: 07 out. 2025.

muitas vezes não valorizamos as coisas simples e naturais da vida, como a capacidade de nos expressar, algo que costumamos tomar como garantido.

Um momento engraçado dentro de todo esse contexto angustiante, foi quando o enfermeiro de plantão se aproximou e eu fiz gestos pedindo um papel e uma caneta. Assim que me forneceram um papel, comecei a escrever uma série de perguntas, como o que havia acontecido, por que eu estava ali e onde estavam meu marido e minha filha. Aquele ato de escrever para expressar meus sentimentos e mostrar que minha mente estava funcionando normalmente foi libertador.

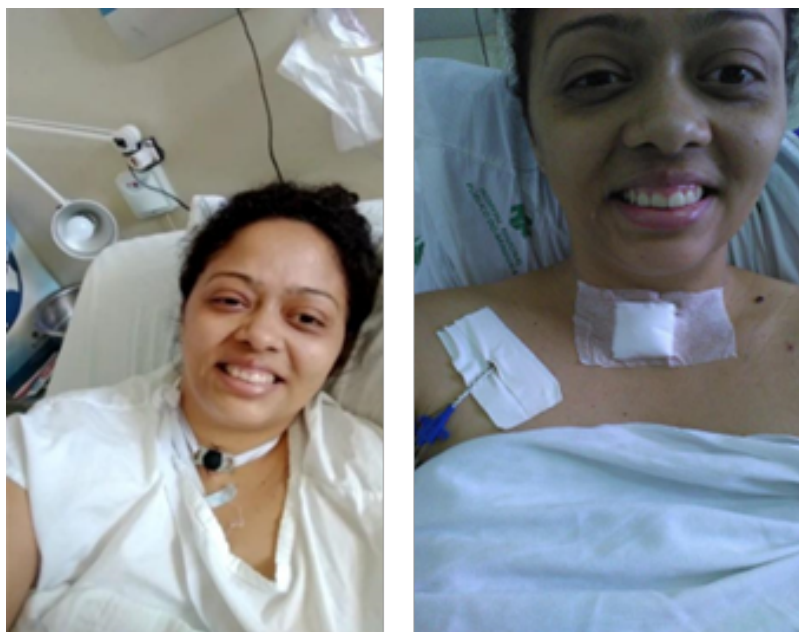
Figura 9 - Bilhetes escritos no hospital



Fonte: Arquivo pessoal.

A partir desse dia, a cada visita, eu queria registrar muitas coisas. Certa vez, o enfermeiro que estava de plantão comentou com minha amiga Fabíola D'ajuda: "Se ela não voltar a falar logo, vai acabar com o papel do hospital". Quando deixei a UTI e fui para o quarto, meu irmão me presenteou com um caderno pequeno para que eu pudesse continuar me comunicando. E, mais uma vez, contrariando o diagnóstico médico previsto, eu estava lá, recuperando. O doutor Rodolfo, neurologista e diretor do hospital na época, ficou impressionado com a rapidez da minha evolução e com o fato de eu reconhecer as pessoas à minha volta.

Figura 10 - Fora da UTI Figura 11 - Em recuperação



Fonte: Arquivo pessoal.

Voltei para casa no dia 28 do mesmo mês e, hoje, agradeço todos os dias pela nova chance que recebi, por estar de pé, lúcida, trabalhar, voltar a estudar, fazer o mestrado, poder testemunhar a bênção da vida e a misericórdia do Senhor. Ainda não consigo explicar completamente o que vivi, mas sei que nada acontece em vão. Talvez o que passei tenha sido uma forma de Deus nos mostrar o poder da oração, ensinando que precisamos confiar, pois nada é impossível para Ele. E, acima de tudo, que a última palavra na vida de cada um de nós vem de Deus.

Fiquei afastada das minhas atividades até janeiro de 2019, ano subsequente, passando por um longo processo de adaptação e recuperação física e emocional. De volta para casa, fui acolhida de uma forma extraordinária, nada do que eu escrever aqui será suficiente para agradecer ou expressar o que sinto e o carinho que recebi, não só dos meus familiares e amigos, mas da população. Ao retornar às minhas atividades, tive que redistribuir minha carga horária somente durante o dia na escola Maria Aparecida Rosa. Isso me impediu de trabalhar com os alunos da EJA, já que as turmas dessa modalidade funcionam exclusivamente no período noturno.

RECOMEÇO

Iniciamos 2019 com uma força-tarefa com o objetivo de melhorar os resultados do município nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A Secretaria de Educação e Cultura (SEMEC) de Conceição do Araguaia, desenvolveu um projeto de Aulões Itinerantes de Português e Matemática em todas as escolas da rede municipal. O

mapeamento foi realizado por meio de avaliações diagnósticas com os descritores cobrados nas avaliações externas, a fim de rastrear quais as maiores dificuldades de linguagem entre os estudantes do 8º e 9º anos. Realizamos uma formação com o Prof. Me. Oziel Pereira da Silva e o trabalho foi realmente efetivo. De modo alternado, as duplas de profissionais das duas disciplinas eram escaladas para uma escola municipal diferente.

Concomitantemente à minha volta ao trabalho, em 2019, fiz uma seleção para vaga na turma de Pós-graduação em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica ofertada pelo Instituto Federal do Pará (IFPA) e fui aprovada. Foi uma experiência extremamente gratificante e enriquecedora, especialmente no que diz respeito ao letramento acadêmico. Diferente da outra pós que eu já tinha, nossas aulas aconteciam presencialmente toda semana. Ao longo do curso, tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos sobre metodologias de ensino, práticas pedagógicas e a importância da formação contínua para educadores.

Durante o curso, diferente da minha experiência na graduação, fiz meu trabalho de conclusão individualmente e pude desenvolver competências essenciais para a produção de trabalhos acadêmicos e a construção de argumentações sólidas, além de conhecimentos que contribuíram para minha prática docente. Meu orientador, Prof. Me. Cláudio Pereira da Silva, foi fundamental para esse desenvolvimento. Ele trouxe uma perspectiva inovadora sobre a prática docente, enfatizando a importância de uma abordagem centrada no aluno e na aplicação de metodologias ativas de ensino.

Os seus ensinamentos sobre interdisciplinaridade, mostrando o quão significativo um conhecimento torna-se ao ser relacionado em diferentes áreas, o que é uma aprendizagem significativa, a importância da integração entre teoria e prática me ajudaram a compreender como adaptar conteúdos complexos para torná-los mais acessíveis e relevantes aos estudantes. Além disso, o Prof. Me. Cláudio Pereira da Silva incentivou a reflexão crítica sobre o papel do educador na formação de cidadãos conscientes e atuantes. Suas orientações serão levadas por toda a vida e não apenas enriqueceram meu conhecimento, mas também me inspiraram a buscar melhorar cada vez mais no ensino e a valorizar a diversidade no ambiente educacional.

Eu estava muito feliz, tanto com a aprovação para a pós como me sentindo viva novamente com o retorno ao trabalho. Tive a oportunidade de conhecer as escolas municipais de outras localidades, revisitar aquelas onde já havia trabalhado e desenvolver um trabalho diferenciado ao lado da minha amiga e parceira, a professora Nara Line durante os aulões. Por meio da formação oferecida, antes da execução do projeto, aprendemos a desenvolver e aplicar sequências de atividades didáticas que estimulavam o envolvimento prático de toda a turma, contribuindo para o aperfeiçoamento da aprendizagem e atribuindo significado ao que era feito durante as aulas.

Em equipe, elaboramos apostilas com a sequência dos materiais e atividades produzidos para os encontros. Vários gêneros foram explorados e praticados a cada aulão

por intermédio da escrita e reescrita, vídeos, memes, charges, intertextos e dinâmicas, tudo muito preparado, culminando em resultados satisfatórios. Com isso, o objetivo foi alcançado e os índices das escolas melhoraram. No entanto, a proposta de continuidade do projeto para 2020 foi interrompida pela pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), obrigando-nos a nos reinventar para continuar atendendo, ainda que parcialmente, às demandas da educação.

A chegada da pandemia evidenciou a urgência do letramento digital e de multiletramentos no ambiente educacional, enfatizando que a capacidade de utilizar diversas linguagens e formatos se tornou essencial para a continuidade da aprendizagem em situações desafiadoras. A falta de domínio das tecnologias por parte de muitos professores resultou em dificuldades na implementação de aulas remotas, além do acesso desigual à tecnologia entre os estudantes, especialmente por aqueles de comunidades carentes e zonas rurais, prejudicando o aprendizado dos estudantes. Silva (2022, p. 7) ressalta que:

A era digital precisa adentrar na escola ainda mais pelo fato de ser um recurso que pode ajudar a minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações, inclusive linguísticas. Em um mundo cada vez mais globalizado, os alunos precisam interagir cada vez mais com as novas tecnologias para que possam, por exemplo, visitar lugares que, no mundo real, nunca teriam a possibilidade.

Como nossa escola atende a um número expressivo de estudantes carentes e muitos vindos da zona rural, a proposta de aulas remotas via *Google Meet* não se encaixava nas opções viáveis para nossa clientela. O fechamento temporário de escolas teve efeitos imediatos na continuidade do aprendizado, resultando em lacunas de conhecimento para muitos alunos. Nossa escola e muitos professores não estavam preparados para a transição rápida para o ensino remoto. Isso resultou em uma variação significativa na qualidade do ensino oferecido.

Assim como meus colegas, eu preparava uma apostila mensal com conteúdo e atividades que eram entregues aos estudantes. Ao final de cada mês, eles devolviam o material com o que conseguiam realizar. A realidade é que muitos nem se davam ao trabalho de buscar as apostilas; outros não se preocupavam em responder. Sem acompanhamento adequado e agindo por conta própria, a sensação era de que nossos estudantes estavam à deriva. Quando retornamos após mais de um ano e meio, o prejuízo era imensurável.

Os efeitos da pandemia ainda ressoarão por muito tempo. Os estudantes foram promovidos automaticamente por dois anos, sem o suporte adequado, o que agravou ainda mais as desigualdades já existentes na educação. Ao chegar em 2022, encontrei alunos dos 8º e 9º anos que mal sabiam ler e escrever, e acredito que essa foi a realidade da maioria no país. Agora nos competia correr atrás de estratégias que pudessem minimizar essas lacunas.

Cazden *et al.* (2021) sugerem que a missão da educação pode ser entendida como a promoção da aprendizagem para todos os estudantes, visando sua plena participação nas diversas esferas da vida, incluindo a pública, econômica e comunitária. Reconhecendo e valorizando as diversidades culturais e linguísticas, que estão cada vez mais interconectadas e globalizadas, além da diversidade de textos que circulam nessas interações, desenvolvendo assim diferentes formas de letramento tão essenciais na vida em sociedade.

E, assumindo essa missão, o secretário de educação convocou uma reunião com todos os professores de Português e Matemática para apresentar um novo projeto, o “Bora Aprender”, que, em essência, replicava a proposta de 2019. No entanto, agora, o foco estava voltado para a leitura e a escrita, com a intenção principal de preencher o vazio de informações que ficaram para trás. Tive a oportunidade de participar da elaboração do material e dos aulões gerais realizados no auditório do IFPA e da UEPA. Foi uma experiência marcante e desafiadora. Foi a primeira vez que me deparei com um público tão grande e repleto de professores. A Figura 12 ilustra os aulões de Português no auditório do IFPA em 2019.

Figura 12 - Aulões de Língua Portuguesa



Fonte: Arquivo pessoal.

Dessa maneira, Street (2014) discute a importância de entender o letramento como um fenômeno social, contextualizado e situado, que varia de acordo com as práticas culturais e sociais dos indivíduos. As dificuldades enfrentadas pelos estudantes são, em parte, reflexo das desigualdades estruturais que permeiam a educação no país e que foram acentuadas com a pandemia.

O projeto “Bora Aprender” buscou abordar as lacunas de aprendizagem ao reconhecer que o letramento vai além da mera mecanização da leitura e da escrita. Envolveu práticas significativas que possibilitaram aos estudantes interagirem criticamente com o mundo ao seu redor. O trabalho colaborativo, dinâmico e coletivo mostrou-se eficaz. Além do desenvolvimento discente, a prefeitura municipal promoveu um concurso de produção textual para os estudantes do 8º e 9º anos das escolas municipais, e meus alunos do 9º ano conquistaram o 1º e o 2º lugares, além de outras premiações em 2022. Meu coração transbordou de orgulho e felicidade pelos resultados alcançados. Em 2023, mantivemos as primeiras colocações no concurso, desta vez com o 1º lugar em Português e em Matemática.

Desde 2019, tenho atuado com as turmas de Português do 9º ano, geralmente com cinco turmas simultaneamente. Embora essa experiência seja um grande bônus, também traz uma imensa responsabilidade. Isso se deve ao fato de que essas turmas estão finalizando um ciclo educacional e precisam ingressar na nova etapa com habilidades e competências linguísticas bem estabelecidas.

Logo, busco melhorar minha prática docente, movida pelo desejo de transformar a vida dos estudantes e contribuir positivamente. Inclui mais leituras, gêneros textuais variados, análises orais, projetos, tentando conectar o conteúdo à realidade deles. Acredito que, o trabalho com a gramática está intimamente ligado ao ensino para o letramento, pois à medida em que o discente compreende e aprende as regras e estruturas da língua que utiliza de forma contextualizada, ele pode interpretar textos e realizar produções orais e escritas de forma mais coerente, coesa e crítica, melhorando sua escrita e leitura.

No entanto, hoje percebo que a maioria dos educandos veem pouco sentido no estudo, buscando gratificação imediata em plataformas digitais ou carreiras efêmeras. Essa realidade é um reflexo da necessidade de repensar as práticas pedagógicas e integrar saberes, valorizando culturas locais e novos modos de aprender que possam realmente ressoar com as experiências deles.

Em outubro de 2023, fiz a primeira seleção de mestrado para o ProfLetras em Araguaína. Com o envolvimento das aulas extras, simulados e preparação dos estudantes para o SAEB daquele ano, não estudei e fui realizar a prova com o que eu achava que sabia. O primeiro susto foi ao abrir a prova escrita e ver que a indicação de produção se tratava de um Ensaio Acadêmico, confesso que nem sabia que existia esse gênero. Não tinha bagagem teórica para dissertar sobre o assunto e não fui aprovada.

No final daquele mesmo ano, mais precisamente no dia 27 de dezembro, minha filha e eu fomos atropeladas por um motorista embriagado ao volante. Estávamos de moto e, apesar de estarmos devagar, com capacete e respeitando as regras de trânsito, o resultado foram várias escoriações, além de meu pé e mão esquerdos quebrados. Graças a Deus, Maria Cecília teve apenas alguns arranhões. No dia seguinte, fui submetida a uma cirurgia na mão e o pé foi imobilizado.

Em virtude do ocorrido, quando o ano letivo de 2024 começou, não tive condições de retornar e fiquei afastada das minhas atividades por 90 dias. Foi um momento repleto de questionamentos a Deus. Parecia um pesadelo estar revivendo toda aquela situação, eu me sentia no fundo do poço. Para piorar, 21 dias depois, perdi uma das minhas tias, que era como uma mãe para mim. Com a partida da tia Luzia Brito devido ao câncer, entrei em uma crise interna; chorava dia e noite, sem forças para seguir em frente.

Deus sempre envia seus anjos disfarçados de pessoas para nos alertar e guiar em diversos momentos. As palavras da minha amiga Anyelle Borges ecoavam na minha mente: “Sei que você não queria estar assim, mas aproveite esse tempo parada para investir em algo que tanto sonhou. Sabe a história de fazer do limão uma limonada? Pois é”. E, em fevereiro

deste ano, por incentivo e apoio de uma colega em comum – a professora Robervânia de Lima – minha amiga Elidiane Bispo e eu decidimos participar do processo seletivo para o mestrado acadêmico, na cidade de Porto Nacional. Conseguimos assim a tão sonhada vaga no mestrado, um verdadeiro presente de Deus para nós duas, pois esse momento foi muito idealizado e aguardado.

Nossas aulas estavam previstas para começar em agosto, entretanto sua abertura foi no dia 03 de outubro de 2024. Consegui licença remunerada das minhas atividades docentes – uma bênção, neste primeiro semestre letivo estou cursando três disciplinas – duas obrigatórias e uma optativa, confesso que levei um susto e demorei algumas semanas para me adequar, pois mesmo de licença, não estava conseguindo administrar a quantidade de leituras de livros e artigos de diferentes assuntos para cada área.

Estou maravilhada com a riqueza de conhecimento no curso, a diversidade do grupo, a profundidade dos debates e a experiência dos nossos professores. Ao estudar as questões relacionadas ao letramento e ao ensino, percebi que ainda cometo muitos erros ao ensinar. É fundamental mudar a forma como direciono meu olhar na análise de um texto ou de uma produção textual, além da prática da reescrita direcionada. Ao longo dos anos, alcancei muitos avanços e acertos, mas ainda tenho muito a aprimorar. Compreendi que o ensino deve ser voltado para a vida e não apenas para os exames, embora as principais exigências para os jovens continuem sendo as provas, a exemplo do Enem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha história como docente começou em 2008, se estende até os dias de hoje e continua a ser construída. Estar no mestrado é um desafio e não tenho dúvidas de que será um momento de grande aprendizado e transformações na minha prática docente. Quero continuar a aprender e crescer enquanto discente, evoluir, adquirir novas teorias e mudar meus métodos de ensino quando necessário, de forma a contribuir mais para o desenvolvimento da educação dos nossos estudantes. De acordo com Pimenta (2008, p 37-38):

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhes colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder as demandas que os contextos lhes colocam.

Desse modo, a educação não apenas reflete a sociedade existente, mas também a reproduz. Isso implica que as estruturas sociais, valores e normas são perpetuados por meio do sistema educacional. Além de refletir o presente, a educação tem o potencial de projetar a sociedade desejada. Isso sugere que o ensino, por meio dos processos de Letramento, pode

ser uma ferramenta poderosa para promover mudanças sociais, moldando cidadãos críticos e engajados que podem promover mudanças no meio social no qual encontram-se inseridos. E eu quero fazer parte dessas transformações.

Após ingressar no Mestrado, cursando a disciplina de Letramento e Ensino e realizando as leituras indicadas, pude perceber quão limitada estava a minha visão e conhecimento acerca do que é letramento, restringindo-se ao modo como desenvolvemos o domínio da leitura e da escrita em sociedade. Quando na verdade, consiste em um processo constante e variável, que contempla a diversidade de modos e mídias que as pessoas usam para se comunicar, como imagens, sons, vídeos e interações digitais, tornando-se múltiplos letramentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. P. **Métodos alfabetizadores:** reflexões acerca da prática pedagógica de uma professora de 1ª série do ensino fundamental. *In:* Anais do II Congresso Nacional de Educação. Curitiba - Paraná, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2024.

CAZDEN, C. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos:** desenhando futuros sociais. RIBEIRO, A. E; CORRÊA, H. T. (orgs.); Tradução: Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.

FERNANDES, E. R. da; MORAIS, M. R.. Mediadores da leitura e formação do leitor. **Revista Porto das Letras**, v. 04, n. 03, p. 1-20, 2018.

FERNANDES, F. V. A. **Ensino de argumentação em projetos de letramento.** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2021.

FREIRE, P. **A importância de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In:* KLEIMAN, Angela B., (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-59.

MORAIS, M. R.; NOLETO, M. L. R. C. Alfabetização e letramento no documento curricular do Tocantins: concepções das habilidades no componente língua portuguesa anos iniciais. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 9, n. 22, p. 56-65, 2022.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, M. do S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. de A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2011.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, D. L. A relevância do letramento digital no percurso do processo de ensino e aprendizagem na pandemia: a realidade de Minas Gerais. *In*: Congresso Nacional de Educação e Tecnologias [...] – CIET: CIESUD 2022. [evento virtual]. **[Anais...]**. Disponível em: <https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/286/284> Acesso em: 14 mar. 2024.

SILVA, P. G. F. da; SANTOS, M. R. B. dos. Alfabetização e letramento: conceitos diferentes. *In*: VII Congresso Nacional de Educação (Conedu). 2020, Maceió - AL. **[Anais...]**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA8_ID304_01102020180233.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.

SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto**: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá - PR: Eduem - UEM, 2011.

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. **Construir Notícias**, Recife - PE, n. 37, nov./dez., 2007 Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/letramento-e-escolarizacao/>. Acesso em: 26 abr. 2024.

SOARES, M. B. **Letramento**: o que é e como se faz? São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em trânsito**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade>. Acessado em: 31 out. 2025.

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

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COMPARTILHAMENTO XVI

ECOS DO PASSADO NA CONSTRUÇÃO DO PRESENTE

Vanúbia Medeiros Alves

Sou Vanúbia Medeiros Alves, nascida em 13 de janeiro de 1982, no município de Grajaú, Maranhão. Sou filha de Maria José Medeiros Alves e de pai não reconhecido, pois não fui registrada paternalmente até hoje. Minha mãe foi mãe solteira e enfrentou com os meus avós maternos os desafios da maternidade. Ela teve cinco filhos, com quatro pais, não frequentou a escola e não foi alfabetizada. Na época escolar de minha mãe, a aprendizagem da leitura e da escrita era restrita ao ambiente escolar, e, por isso, ela não foi alfabetizada.

Embora a comunidade promovesse outras práticas de letramento e minha mãe tivesse um vasto conhecimento e domínio das questões voltadas à agricultura, a leitura e a escrita não eram valorizadas pela família como habilidades essenciais para a vida cotidiana, o que dificultou seu acesso ao mundo da escrita. Como ela veio de uma família onde os estudos não eram prioridades e não havia incentivo, meus avós trabalhavam na lavoura e, com isso, os irmãos mais velhos, incluindo minha mãe, iam para a roça, enquanto os mais novos ficavam em casa cuidando dos menores.

Esse cenário reflete o que é apontado em *“Uma Pedagogia dos Multiletramentos”*: as disparidades nas oportunidades de vida, amplamente influenciadas pelo contexto socioeconômico e cultural, continuam a ser reproduzidas por sistemas educacionais que ignoram essas diferenças (Cazden *et al*, 2021).

Como disse no início, tenho cinco irmãos e me recordo muito pouco das práticas de letramento que tivemos no círculo familiar na nossa infância. Não sou a irmã mais velha, sou a segunda filha dos cinco irmãos. Morávamos em uma casa muito simples com a nossa avó materna. Ela ajudou muito a minha mãe com a criação dos netos.

Minha mãe, por ser muito nova e inexperiente, pouco se importava conosco, por isso meus avós sentiam-se na responsabilidade de nos amparar. Esse contexto de ausência de práticas letradas e apoio educacional reflete o que Cazden *et al* (2021) afirma: as oportunidades de aprendizagem começam no lar, mas quando faltam estímulos ou recursos, cria-se uma lacuna que a escola precisa reconhecer e trabalhar para preencher.

No nosso lar, não se falava em leitura ou estudos, e nem me recordo de ver meus primos e tios mais velhos com livros, cadernos ou jornais. Porém, me lembro das revistas da Avon, onde tinha um batom do Moranguinho que minha tia e a mãe compravam. Eu passava o batom escondida e até o comia, atraída pelo cheiro e sabor. Tinha também a revista Hermes, que me encantava com as roupas e a beleza das mulheres. Eu sonhava em ser igual a elas um dia. Enquanto folheava as revistas, percebia uma realidade tão distante que isso me motivava a brincar de fabricar roupas, rasgando camisetas, saias e vestidos velhos.

Usava as roupas da minha avó e da minha mãe para desfilar entre as colegas. Como descrito em *“Uma Pedagogia dos Multiletramentos”*, as práticas de significação não se limitam à palavra escrita; imagens e outros modos de representação também desempenham um papel central na construção de sonhos e desejos (Cazden *et al*, 2021).

Esse distanciamento entre minha realidade e os ideais transmitidos pelas revistas reflete o que Paulo Freire chama de “cultura do silêncio”, onde as condições de exclusão social limitam a percepção de possibilidades de transformação: o oprimido internaliza a imagem de uma realidade inatingível, reforçando sua condição de submissão (Freire, 2005).

Lembro-me de que fui para uma pequena escola que funcionava na casa de uma vizinha, uma senhora que fazia doces e cuidava de crianças. Era como uma creche improvisada, já que, onde morávamos, não havia creche municipal. Como os adultos da família precisavam trabalhar na roça, não havia com quem eu ficasse. Para que eu não ficasse sozinha, minha mãe me deixou aos cuidados dessa vizinha, que dizia que me ajudaria a conhecer as letras. No entanto, isso nunca aconteceu. Nesse lugar tive meus primeiros pesadelos. Ela era horrível, muito ignorante e maltratava as crianças. Eu, como era chorona e geniosa, sofria ainda mais. Essa senhora, cujo nome não me recordo, obrigava os alunos a sentarem sem se levantar e proibia que chorassem.

Naquela época, eu ainda chupava chupeta, mas ela, que detestava isso, me negava a chupeta, dizendo que eu já deveria ter parado. Essa experiência reflete práticas autoritárias criticadas por Paulo Freire, ao falar da “educação bancária”, em que o educador é quem sabe, e os educandos não sabem; o educador pensa, e os educandos são pensados; o educador disciplina, e os educandos são disciplinados (Freire, 2005).

Além disso, segundo Cazden *et al* (2021, p. 34), essas práticas ignoram as possibilidades de interação e aprendizado contextualizado: a pedagogia deve criar um ambiente de acolhimento e diálogo, reconhecendo as individualidades e as necessidades emocionais dos aprendizes.

Na minha infância, fui uma criança muito medrosa. No Grajaú, interior onde morávamos, havia muitos indígenas e ciganos. Quando eu era criança, meus primos e tios mais velhos me assustavam dizendo que “eles” viriam me pegar. Onde morávamos, havia muitos ciganos que frequentemente passavam pelas ruas da comunidade pedindo comida e objetos. Muitas vezes, também eram acusados de furtos, pois, naquela época, sua reputação não era bem-vista pela comunidade onde cresci, que os rotulava como pessoas de má índole. Além disso,

os indígenas também eram estereotipados pela comunidade, que os via como invasores perigosos, supostamente dispostos a roubar e atacar os brancos. Cresci cercada por esses relatos, o que me fez desenvolver um grande medo ao longo da infância e até a vida adulta.

Eu era a única branca com cabelos loiros da família, e eles diziam que os indígenas e ciganos não gostavam de brancos e me levariam para me pendurar de cabeça para baixo em um toco. Recordo-me que passava quase o dia todo embaixo da cama quando os indígenas passavam nas ruas. A presença indígena nesse município era muito forte, pois a aldeia deles ficava próxima à cidade. Por esse e outros motivos, como a maldade da dona da escola-creche, não queria nem saber de sair de casa. Chorava muito para ir a essa escola, até que, graças a Deus, me tiraram e fiquei em casa.

Esse contexto de medo e exclusão cultural reflete o que Paulo Freire chama de “cultura do silêncio”, em que as relações opressivas negam ao oprimido a possibilidade de reconhecer e valorizar outras culturas: a opressão impede que o homem oprimido perceba outras realidades de forma crítica, levando-o a temer aquilo que desconhece e a aceitar passivamente a visão imposta pelo opressor (Freire, 2005). Além disso, em “Uma Pedagogia dos Multiletramentos”, destaca-se que reconhecer e valorizar as diversas identidades culturais é essencial para criar ambientes educativos que não reforcem preconceitos ou exclusões (Cazden *et al*, 2021).

Após um período sem estudar, depois de ter sido desligada da pequena escola que funcionava na casa da vizinha, onde tive experiências ruins, voltei a estudar quando a creche municipal foi inaugurada em nossa comunidade. Fui matriculada em uma creche-escola municipal mais estruturada e organizada, proporcionando uma experiência muito diferente da anterior. Nessa escola, fui incentivada a ler e a escrever. A escola era bonitinha, com janelas grandes, cadeiras pequenas, mesas de madeira quadradas, que não ficavam em fileiras; parecia até uma mesa de jantar. O melhor horário na escola para mim era quando cantávamos a música “Meu Lanchinho”.

Meu lanchinho,
meu lanchinho
Vou comer, vou comer
Pra ficar fortinho, pra ficar fortinho
E crescer, e crescer
E crescer.

Essa experiência inicial de retorno à escola está relacionada ao que descreve Freire (2005), é fundamental que a educação valorize a experiência concreta do aluno, inserindo-o no processo de aprendizagem como sujeito ativo, em vez de meramente receptivo. A organização do espaço escolar e o incentivo à reprodução de cantigas, como em “Meu Lanchinho”, exemplificam como a escola pode se tornar um ambiente para vivências significativas que vão além do ensino puramente técnico.

Recordo-me que no início achei divertido ir para a escola, mas essa sensação logo mudou quando a professora começou a pedir que eu escrevesse meu nome e completasse as letras do alfabeto – algo que eu simplesmente não sabia fazer. Como era extremamente tímida, passei a detestar aquele lugar. Lembro-me de que precisava memorizar as letras e suas posições, mas sempre tive dificuldade em decorar as coisas, o que tornava tudo ainda mais frustrante. A professora explicava, mas, quando era para eu repetir, eu não lembrava. Aquilo era uma tortura; eu não conseguia aprender. De fato, como apontam Sacristán e Gómez (1998), o ensino tradicional muitas vezes prioriza a memorização e a repetição em detrimento da construção do conhecimento, o que pode tornar o aprendizado superficial e fragmentado.

A professora me chamava de burra, idiota, dizia que não iria mais me ensinar e me deixava de castigo na frente do quadro, atrás da porta ou até me batia com a régua ou palmatória. Essa experiência de humilhação e punição na escola reflete o que Paulo Freire crítica como uma prática de “educação bancária”, onde o educador deposita conteúdos no educando sem respeitar suas dificuldades e limitações, transformando o processo educativo em um ato de opressão (Freire, 2005).

Por outro lado, Angela Kleiman (1995) reforça que a alfabetização, quando tratada apenas como a aquisição de habilidades técnicas, desconsidera o papel das emoções, das identidades e das relações interpessoais no processo de aprendizagem. No mesmo sentido, “Uma Pedagogia dos Multiletramentos” alerta que o ensino deve reconhecer os diferentes repertórios de significado que cada aprendiz traz consigo, para evitar que a escola se torne um espaço de exclusão e sofrimento (Cazden *et al*, 2021).

Essas práticas punitivas da professora não apenas dificultaram o aprendizado, mas também me afastaram da escola como espaço de acolhimento e crescimento, tornando o ambiente opressor e desumanizador, como Freire aponta ao afirmar que a opressão desumaniza tanto o oprimido quanto o opressor, perpetuando a violência simbólica e emocional no processo educativo (Freire, 2005).

Recordo-me que chorava muito na escola, chorava até dormir sobre a mesa. Na chegada e na saída da escola, muitas vezes chorava durante todo o trajeto até chegar em casa, pois íamos a pé, juntamente com nossos vizinhos, minha irmã mais velha e meus tios.

Todos achavam que eu era muito manhosa, pois era comum as professoras serem grosseiras e exporem os alunos diante da turma. Inclusive, nem adiantava falar para os pais. Na cabeça dos pais ou avós, o professor tinha sempre razão, e acabavam brigando conosco por termos causado chateação ao professor. As representações em torno dos professores por parte da sociedade parecem bem diferentes da atualidade.

Esse contexto de práticas autoritárias reflete o que Paulo Freire (2005) denomina como violência simbólica no processo educativo, na qual o professor se transforma em um agente de opressão, negando a subjetividade do educando e reforçando sua vulnerabilidade.

Além disso, Soares (2003) explica que as práticas educativas que desconsideram os afetos e as relações sociais desumanizam o aprendizado, afastando os alunos da escola.

Por outro lado, a escola não pode ser vista apenas como um espaço de ensino técnico, mas como um local onde as emoções, os vínculos e o reconhecimento dos aprendizes devem ser parte essencial do processo de aprendizagem (Kleiman, 1995). De forma semelhante, *Uma Pedagogia dos Multiletramentos* enfatiza que o respeito às diferentes trajetórias e repertórios dos aprendizes é essencial para que a escola se torne um ambiente de inclusão e desenvolvimento, em vez de reforçar práticas excludentes e punitivas (Cazden *et al*, 2021).

Essa experiência demonstra como o ambiente escolar, ao perpetuar relações de poder desiguais e desumanizadoras, pode afastar emocionalmente os alunos, tornando a escola um espaço de sofrimento, quando deveria ser um espaço de emancipação e transformação, como defende Freire (2005).

Não me recordo o que houve, mas não conseguia ler nem memorizar nada. Parecia que os professores falavam outra língua. Eu ia para a escola porque, nesse período, minha mãe já nos obrigava. Essa sensação de alienação no ambiente escolar pode ser explicada por Paulo Freire (2005), que afirma que a educação bancária torna o educando um mero receptor passivo de conteúdo, desconectado de sua realidade e impossibilitado de compreender o conhecimento como algo significativo.

Além disso, Magda Soares (2003) reforça que o letramento deve envolver práticas significativas que conectem a aprendizagem ao cotidiano do aprendiz, em vez de limitar-se à decodificação mecânica da língua escrita. Essa desconexão também está alinhada ao que Angela Kleiman descreve: quando o aprendizado não reconhece os repertórios culturais e as experiências dos alunos, torna-se excludente e desmotivador (1995).

Por sua vez, *Uma Pedagogia dos Multiletramentos* destaca que o processo de aprendizagem precisa ser inclusivo e multimodal, conectando diferentes linguagens, práticas e identidades para engajar o aprendiz e dar sentido ao que é ensinado (Cazden *et al*, 2021). Essa ausência de práticas que dialogassem com minha realidade contribuiu para a dificuldade de aprendizado e reforçou o sentimento de que a escola era um espaço de imposição e não de transformação.

Quando tinha entre sete e oito anos, nos mudamos para o Tocantins. Moramos por um tempo no bairro Taquaralto, onde ingressei na Escola Municipal Benedito Galvão, localizada perto de nossa casa, para cursar a 1ª Série. Íamos sozinhos para a escola, e, nesse período, eu ainda não havia sido alfabetizada. Apesar de ter frequentado outras escolas anteriormente, acredito que a timidez, a falta de incentivo no ambiente familiar e a dificuldade na memorização fizeram com que as mediações escolares não fossem suficientes para minha aprendizagem escolarizada.

Nessa escola, recordo-me que, pela primeira vez, tive livros novos de Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Lembro-me de que encapava os livros com plástico dos sacos de arroz para não estragar. Achava as páginas lindas e cheirosas, amava olhar os

desenhos, pois, desde pequena, gostava de observar as revistas de roupas como Hermes e Avon. No entanto, eu detestava as páginas com as escritas, pois não entendia nada; minha cabeça chegava a doer.

Essa experiência ilustra a necessidade de práticas educativas que deem sentido ao ato de ler e escrever. Como ressalta Soares (2003), o fracasso escolar muitas vezes ocorre porque a leitura e a escrita são apresentadas de forma descontextualizada, sem conexão com as experiências reais dos alunos. Angela Kleiman (1995) também reforça que, para o letramento ser eficaz, é preciso que ele ultrapasse o ensino mecânico e esteja relacionado às práticas sociais, permitindo ao aluno identificar a função das palavras em sua vida.

Além disso, *Uma Pedagogia dos Multiletramentos* destaca a importância de reconhecer que os modos visuais, textuais e outros recursos comunicativos devem coexistir no processo de aprendizagem, pois cada aluno interage com o mundo de maneiras diferentes (Cazden *et al*, 2021). A minha preferência pelas imagens dos livros e a dificuldade com as palavras refletem um cenário em que a escola falha ao não valorizar a multimodalidade como recurso essencial no aprendizado.

Como resultado, o impacto emocional dessas dificuldades se intensifica, pois, como afirma Magda Soares (2003), a exclusão do sentido e do prazer no processo de alfabetização cria barreiras emocionais que distanciam o aluno do letramento. Assim, é fundamental que a escola promova um ambiente acolhedor, com práticas que respeitem o ritmo de cada aprendiz e proporcionem significados reais à leitura e à escrita.

Nessa escola, tive uma professora que era muito legal. Ela gostava de ler as histórias do livro de português e chamava os alunos para fazer a leitura, dando continuidade ao que ela iniciava. Achava melhor, pois quando eu falava que não queria ler, ela não insistia. Minha maior vontade era ler na frente para todo mundo, mas como não sabia ler, ficava caladinha e bem quietinha, para passar despercebida. Essa professora era uma senhora forte, pele bem branquinha, usava óculos com armação preta e muito sorridente.

Não consigo me recordar como aprendi a ler, mas sei que nesse ano, do nada, comecei a ler silabando. Lia textos e textos, mas não compreendia nada. Essa experiência está relacionada ao que Magda Soares (2003) explica sobre a alfabetização mecânica: a simples decodificação de palavras não garante a compreensão; ler é um ato complexo que envolve a construção de sentido a partir do texto.

Do mesmo modo, Kleiman alerta que, quando o processo de ensino da leitura não está ligado ao contexto e às práticas sociais do aluno, ele se torna uma atividade fragmentada e desvinculada da realidade, limitando o letramento a um exercício técnico” (Kleiman, 1995).

Além disso, o aprendizado significativo deve considerar as diferentes formas de expressão e acolher as necessidades individuais dos alunos, promovendo práticas inclusivas que respeitem os ritmos de aprendizagem (Cazden *et al*, 2021). O fato de a professora respeitar minha recusa em ler demonstra uma prática de acolhimento importante, mesmo que o processo de leitura tenha permanecido incompleto.

Essa situação reflete a diferença entre o **alfabetizar** e o **letrar**, alfabetizar é ensinar a ler e escrever; letrar é dar significado ao uso da leitura e da escrita no contexto social do aluno (Soares, 2003). Embora eu tenha começado a ler silabando, a falta de compreensão dos textos indica que meu aprendizado ainda estava restrito à alfabetização, sem avançar para práticas reais de letramento.

No ano seguinte, mudamos para o centro de Palmas, especificamente para o Plano Diretor Sul, Quadra 112 Sul. Lá, havia uma escola na rua da nossa casa, chamada São José, onde cursei do 2º ao 8º Ano. Nessa escola, de fato, comecei a ter aulas mais desafiadoras, mais difíceis.

Tive uma professora chamada Maria da Conceição, uma senhora magrinha e ranzinza, mas dona de uma didática encantadora. Ela ensinava Português e outras matérias de forma tão envolvente que a sala inteira permanecia em silêncio. Suas palavras eram cativantes, suas leituras prendiam nossa atenção, e sua interpretação dos textos fazia com que eu compreendesse tudo com facilidade. A maneira como ela trazia vida às histórias me fazia sonhar em um dia, ter a mesma desenvoltura. Eu a admirava – e, de certa forma, até a invejava.

Minha aula preferida era de Artes. Amava fazer recortes e colagens, embora não soubesse desenhar. Gostava de fazer tarefas com colagens de revistas, olhar as imagens, as roupas, sapatos e casas bonitas. Nesse contexto passava horas folheando revistas e desenhos.

Certa vez a professora Maria da Conceição me fez passar por uma situação que muito me chateou, mas não deixei transparecer naquele momento. Ela pediu que eu desse continuidade à leitura de um texto no livro. Fiquei com vergonha, pois tinha que ler e explicar o que entendi. Eu só lia mecanicamente e, por isso, fiquei calada. Ela se irritou e falou para eu cortar o cabelo, pois a minha franja estava feia e estaria atrapalhando a aprendizagem. Quase morri de vergonha, mesmo assim não li.

Essa situação ilustra o que Angela Kleiman explica ao destacar que a leitura na escola não pode ser tratada de forma mecânica e descontextualizada, pois a leitura não é apenas decodificação, mas um processo interativo em que o leitor constrói o sentido do texto com base em suas experiências e conhecimentos prévios (Kleiman, 1995). A vergonha e a dificuldade que senti naquele momento revelam a falta de práticas de ensino mais acolhedoras e críticas. Segundo *Uma Pedagogia dos Multiletramentos*, a aprendizagem deve incluir formas multimodais e diversas que engajem os alunos e valorizem suas experiências e identidades, garantindo a participação ativa no processo (Cazden *et al*, 2021).

Além disso, a falta de reconhecimento das necessidades e ritmos dos alunos pode transformar a sala de aula em um espaço de exclusão, onde o educando é silenciado e suas dificuldades não são consideradas (Silva, 2024). Isso evidencia que a imposição de uma leitura sem apoio ou diálogo contribuiu para a minha exclusão simbólica do processo de aprendizagem.

No Tocantins, fui levada a amadurecer mais rápido devido às responsabilidades a mim direcionadas. Embora tivesse tempo de brincar, antes eu tinha que cuidar da limpeza da casa e dos meus irmãos mais novos, pois minha mãe saía cedo de casa e retornava somente à noite. Aprendi a cozinhar sozinha, cuidar da casa e dos meus irmãos. Minhas brincadeiras eram na rua em frente à minha casa ou no quintal, e a realidade das minhas amigas não era muito diferente da minha.

Eu não gostava de estudar, preferia limpar a casa, fazer comida ou cuidar dos irmãos. Não fazia as tarefas de casa e pegava no caderno somente na escola. Minha mãe, talvez por não ter estudo, não nos incentivava a estudar em casa. Ela falava que não era para faltar na escola, pois acreditava que na escola era o lugar de aprender. Nunca nos cobrou para fazer lição de casa, mas, se recebesse alguma reclamação da escola, nós levávamos uma surra.

Essa situação reflete o que Angela Kleiman chama de falta de práticas de letramento no ambiente familiar, onde a leitura e a escrita não são vistas como parte da vida cotidiana. A autora afirma que as famílias de baixa escolaridade tendem a delegar completamente o ensino às instituições formais, porque não percebem a relação entre o letramento e as práticas sociais fora da escola (Kleiman, 1995).

Além disso, a ausência de incentivo ao estudo demonstra um distanciamento entre o contexto escolar e as realidades sociais. Como aponta Kleiman, o letramento é uma prática social e, como tal, depende de contextos significativos em que a leitura e a escrita façam sentido para o aprendiz (Kleiman, 1995). Quando os aprendizes não encontram estímulos em casa, a escola se torna o único espaço de aprendizado formal, mas, muitas vezes, desconectada de suas realidades.

Esse cenário revela a importância de compreender o letramento como uma prática ampla. Kleiman (1995) afirma que o letramento não é um simples conjunto de habilidades técnicas, mas um fenômeno cultural que perpassa as atividades da vida diária e se constrói em ambientes significativos para o sujeito.

No Ensino Fundamental I, na Escola São José, tive meu primeiro contato com a biblioteca escolar. Contudo, o acesso a esse espaço era frequentemente associado a punições. Os alunos que não colaboravam nas aulas ou se envolviam em bagunças eram enviados à biblioteca, onde precisavam preencher páginas e páginas de cadernos com frases como: “Nunca mais vou conversar na sala”. Essa prática, ao invés de promover o envolvimento com a leitura e os livros, transformava a biblioteca em um local de castigo, desestimulando nosso interesse pelo mundo literário.

Essa realidade contrasta com as reflexões de Freire (2005, p. 39), ao argumentar que a educação deve ser um ato de liberdade, e não de opressão: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. A biblioteca, nesse contexto, deveria ser um ambiente mediador de transformação, e não de controle ou punição. Transformar um espaço de aprendizado em instrumento de repressão sufoca a curiosidade natural dos alunos e inibe sua relação com o conhecimento.

A ausência de incentivo e estratégias criativas para integrar os alunos ao universo da leitura na escola São José limitava nosso engajamento e reforçava a visão de que a biblioteca não era um lugar relevante em nossas vidas.

Ainda, como abordado, a leitura deve ser compreendida como uma prática cultural, que inclui não apenas a decodificação de palavras, mas também a interpretação de contextos e significados variados. Nesse sentido, estratégias que transformam a biblioteca em espaço de punição negligenciam a importância de oferecer múltiplas formas de engajamento com os textos e as práticas culturais, fundamentais para o desenvolvimento crítico dos estudantes.

A experiência na Escola São José ilustra um problema recorrente em muitas instituições: a falta de ações que conectem os alunos ao prazer da leitura. Ao transformar a relação com a biblioteca, seria possível fomentar o letramento enquanto prática social significativa, tornando os livros e a leitura instrumentos de empoderamento e inclusão, em vez de elementos associados à repressão. Assim, é essencial repensar a forma como os espaços escolares são utilizados, promovendo práticas que respeitem e valorizem os educandos, como propõe Freire, e que estimulem a participação ativa em práticas de letramento, como defendem Soares e os autores dos multiletramentos.

Recordo-me que minha leitura começou a melhorar quando estava no 7º ano. Naquela época, um grupo de alunos mais ricos da escola decidiu criar um jornalzinho para informar sobre os acontecimentos da semana na escola. Esse jornal rapidamente se tornou popular, e todos queriam ter seus nomes mencionados nele, pois isso era visto como um símbolo de status. Por outro lado, eu sabia que meu nome dificilmente seria incluído, por não ser tão popular. Decidi, então, praticar a leitura e escrever sobre o que entendia, pois desejava dar as notícias para a turma. Essa prática se tornou minha válvula de escape para deixar de ser invisível na escola.

Foi nesse momento que percebi uma transformação em mim. Tornei-me mais extrovertida, comecei a brincar com as pessoas e descobri um lado meu que nem conhecia: eu era engraçada. Essa mudança me ajudou a criar meu próprio grupo e a construir uma identidade mais confiante.

Segundo Magda Soares (2003), letramento é mais do que adquirir habilidades de leitura e escrita; é participar de práticas sociais que envolvem essas habilidades. No meu caso, o jornalzinho escolar proporcionou um contexto social que deu sentido às práticas de leitura e escrita. Essa experiência mostrou que o aprendizado se torna mais significativo quando está inserido em situações reais e interativas, em que o estudante se sente motivado a participar.

Freire, reforça a importância da leitura enquanto prática libertadora: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9), ou, nossa capacidade de compreender e interagir com a realidade é o ponto de partida para aprender a ler e escrever. No contexto escolar, a minha interação com o jornalzinho foi um exemplo prático dessa ideia, pois

envolveu a leitura do ambiente social em que eu estava inserida e o uso da escrita como ferramenta de expressão.

Eles argumentam que os ambientes de aprendizado devem proporcionar múltiplas formas de envolvimento para atender às diversidades culturais e sociais (Cazden *et al*, 2021). O jornalzinho, mesmo em sua simplicidade, trouxe uma oportunidade de engajamento cultural e social que foi fundamental para o meu desenvolvimento como leitora e escritora.

Essas experiências demonstram como práticas contextualizadas e significativas podem transformar a relação de um aluno com a leitura e a escrita, promovendo não apenas aprendizado, mas também autoconfiança e pertencimento. Elas reforçam a necessidade de uma educação que valorize o letramento como prática social, libertadora e inclusiva.

Recordo-me que tive uma professora de Inglês extraordinária. Na época, eu não entendia nada da língua e, percebendo minha dificuldade, ela decidiu mudar completamente sua abordagem. Em um dia específico, ela interrompeu o planejamento que havia feito e tentou compreender a raiz dos meus desafios. Chegou a cogitar que eu poderia ter algum trauma relacionado ao aprendizado. No entanto, ao observar meu interesse por música e revistas de moda, decidiu usar essas paixões como ferramentas pedagógicas.

Na semana seguinte, ela trouxe para a aula um novo formato, utilizando músicas e recortes de revistas de moda. Essa metodologia criativa e personalizada me permitiu começar a aprender expressões de boas maneiras e até a pronunciar corretamente o famoso “verbo *to be*” em inglês. Através da música, comecei a me conectar com o idioma de forma prazerosa e significativa, algo que nunca havia experimentado antes.

Segundo Brian Street (2014), em *Letramentos Sociais*, os letramentos não são neutros, mas sempre situados dentro de práticas sociais e culturais específicas. Essa experiência reflete exatamente o que ele defende: o aprendizado não é apenas técnico, mas profundamente ligado ao contexto e às identidades dos aprendizes. Minha professora, ao reconhecer minhas preferências e experiências culturais, transformou o aprendizado de inglês em algo relevante e significativo para mim.

Street (2014) também afirma que o ensino deve levar em consideração os múltiplos letramentos e suas conexões com as práticas cotidianas. A abordagem da professora, ao trazer músicas e recortes de revistas, exemplifica uma pedagogia baseada nos princípios dos letramentos sociais. Ao conectar o conteúdo da aula às minhas experiências pessoais, ela não apenas facilitou meu aprendizado, mas também valorizou minhas práticas culturais como parte do processo educativo.

Essa experiência me ensinou que o aprendizado pode e deve ser adaptado às especificidades de cada aluno, promovendo não apenas o domínio técnico do conteúdo, mas também uma relação significativa com o saber. A atitude dessa professora foi essencial para que eu rompesse barreiras e comesasse a ver o aprendizado de inglês como algo possível e prazeroso.

Após concluir o ensino fundamental I na escola São José, passei a estudar no Colégio Tom Jobim, localizado na Quadra 1206 Sul, na capital tocantinense, onde cursei o Ensino Fundamental II. Nesse período, enfrentei dificuldades com Matemática, especialmente na interpretação de problemas, e com o Português. Nas outras matérias, meu desempenho era um pouco melhor, pois elas exigiam mais memorização, algo em que eu já estava começando a melhorar.

Lembro-me que, frequentemente, os professores nos mandavam à biblioteca para realizar pesquisas ou buscar no dicionário o significado de palavras contidas nos textos. Em outros momentos, éramos enviados para assistir filmes e, posteriormente, elaborar resumos ou realizar atividades sobre eles. Contudo, na maioria das vezes em que os professores faltavam, os filmes exibidos careciam de objetivos pedagógicos claros.

Apesar disso, algumas experiências foram marcantes, como no dia em que assistimos a um documentário brasileiro de 2006, dirigido por João Jardim, que expõe os problemas, contradições e desafios da educação no país. Esse documentário me impactou profundamente, alterando minha visão sobre muitos aspectos da realidade educacional. No entanto, também trouxe cenas que achei muito fortes, deixando-me com medo de alguns colegas.

Acredito que foi nesse momento que comecei a pensar com mais clareza em ser professora de História. O contexto daquele documentário me fez enxergar realidades muito semelhantes às que vivíamos nas escolas públicas, o que reforçou ainda mais meu desejo de fazer a diferença. Meu objetivo era ajudar alunos que, assim como eu, muitas vezes se sentiam esquecidos ou invisíveis. Sempre dizia para mim mesma que, quando me tornasse professora, faria o possível para transformar a vida de muitos estudantes, oferecendo apoio e inspiração que muitas vezes me faltaram.

A ausência de professores era, sem dúvida, prejudicial, pois perdíamos conteúdos importantes. No entanto, para mim e para a maioria da turma, esses momentos eram vistos com certa leveza, pois significavam saídas antecipadas da escola.

Ainda assim, tive bons professores, verdadeiros conselheiros, que gostavam de conversar sobre o estilo de vida que desejávamos no futuro, nossas aspirações profissionais, relacionamentos, responsabilidades e, especialmente, a importância dos estudos para jovens com poucas oportunidades financeiras. Essas conversas, embora informais, marcaram profundamente minha trajetória, ajudando-me a refletir sobre meu papel no mundo e o que eu poderia conquistar com dedicação.

Segundo Brian Street (2014) as práticas de letramento estão profundamente ligadas às relações de poder e ao contexto sociocultural. Essa ideia se reflete na minha experiência, em que o acesso à biblioteca, embora limitado, proporcionava um espaço de aprendizado conectado ao meu contexto escolar. Porém, a falta de planejamento pedagógico mais consistente em algumas dessas atividades mostrava como o letramento pode ser negligenciado quando não há intencionalidade clara.

Magda Soares (2003), reforça que o letramento deve ser compreendido como um processo que vai além do ato de ler e escrever, envolvendo práticas sociais que atribuem sentido a essas habilidades. No caso das exposições de filmes sem objetivos pedagógicos claros, essa prática estava desconectada das finalidades mais amplas do letramento. Mesmo assim, algumas atividades pontuais, como o impacto do documentário, ilustravam o potencial transformador de experiências significativas, ainda que isoladas.

Os autores destacam que a educação deve engajar os estudantes em atividades que conectem as diversas modalidades de comunicação à sua vida cotidiana (Cazden *et al*, 2021). Embora algumas atividades no Colégio Tom Jobim tivessem esse potencial, como as conversas orientadas pelos professores conselheiros, faltava uma estrutura mais ampla para integrar essas práticas de forma consistente ao currículo.

Essas vivências mostram que, apesar dos desafios e lacunas, o papel de professores dedicados e de experiências marcantes pode ajudar a construir reflexões significativas e ampliar o horizonte de jovens em contextos de vulnerabilidade.

Depois de concluir o Ensino Fundamental II e ingressar no Ensino Médio, minha prioridade não era continuar os estudos. Na época, só pensava em trabalhar para ganhar dinheiro e suprir minhas necessidades. Mesmo assim, acabei retornando ao Colégio São José, onde cursei o 1º ano do Ensino Médio. Entre as disciplinas, Biologia era minha favorita. Tive aulas com um professor excepcional que explicava de forma clara, facilitando meu entendimento.

Apesar disso, não conseguia organizar bem as ideias para explicar o conteúdo para outras pessoas. Já em Matemática, minhas dificuldades persistiam, e, nesse período, até se intensificaram. Tive um professor que buscava interagir subindo nas cadeiras para chamar a atenção da turma, mas sua didática não ficou marcada para mim. Além dessas disciplinas, cursei História, Química, Física, Geografia, Português e Literatura.

Foi também durante esse período que conheci meu esposo, mudei de casa e de endereço, e precisei trocar de escola. No segundo semestre, passei a estudar no Colégio Criança Esperança, localizado na 303 Norte, localizada no Plano Diretor Norte, em Palmas. Contudo, no mesmo ano, engravidei e, ao concluir o 1º ano do Ensino Médio, precisei interromper os estudos. Dois anos depois, estava com duas filhas para cuidar e uma rotina intensa como dona de casa e mãe. Retomei os estudos no formato da então Aceleração para Jovens e Adultos (AJA), em uma escola particular chamada Eureka, onde finalmente concluí o Ensino Médio.

Nesse retorno aos estudos, percebi que estava mais madura, mas as dificuldades com os conteúdos permaneciam, o que acredito ter sido consequência da falta de práticas regulares de leitura e do repertório limitado na escrita. No entanto, as responsabilidades e desafios da maternidade foram os impulsos necessários para que eu continuasse me dedicando, mesmo com as dificuldades.

Brian Street (2014), enfatiza que os letramentos não se restringem à habilidade de decodificar palavras, mas envolvem práticas sociais ligadas aos contextos de vida dos indivíduos. Minha jornada no Ensino Médio reflete essa perspectiva, pois foi a realidade que vivia, cheia de responsabilidades, que moldou minha relação com os estudos.

Magda Soares (2003), observa que o letramento exige mais do que a simples alfabetização; ele pressupõe uma interação com os textos de maneira significativa e funcional. Minhas dificuldades em escrever e compreender plenamente os conteúdos demonstram como a falta de práticas consistentes de leitura e escrita durante a formação inicial impactou minha trajetória.

Propõe que os ambientes de ensino devem refletir e integrar as múltiplas realidades dos alunos, respeitando e incorporando suas histórias de vida e experiências (Cazden *et al*, 2021). No meu caso, embora as escolas tenham proporcionado oportunidades pontuais, faltaram estratégias pedagógicas que conectassem melhor as disciplinas à minha realidade, facilitando a superação das dificuldades que enfrentei.

Essas reflexões mostram como os desafios e responsabilidades podem se tornar estímulos para continuar os estudos, mesmo diante das adversidades. A maturidade adquirida com a vida e o contexto social se tornam elementos fundamentais no processo de letramento e educação.

Em 2010, ingressei na Licenciatura em Educação Física na faculdade particular Objetivo, em Palmas. Uma nova linguagem acadêmica se apresentou diante de mim, repleta de termos e conceitos que eram completamente desconhecidos. Como ressalta Street (2014), o letramento não é apenas um conjunto de habilidades neutras, mas envolve práticas sociais e culturais que podem ser excludentes para aqueles que não possuem familiaridade com elas. A linguagem acadêmica representava exatamente esse desafio: um universo novo, com códigos próprios que, muitas vezes, dificultavam meu progresso.

Nunca imaginei enfrentar tantas dificuldades. Parecia que, a cada ano de escolaridade, as demandas acadêmicas aumentavam, exigindo mais esforço e dedicação. Conforme afirmado por Soares (2003), a transição para as práticas acadêmicas envolve não apenas a aquisição de novas competências, mas também a adaptação a um contexto cultural específico que pode ser intimidante para os alunos.

Infelizmente, reprovei em algumas disciplinas. Ainda assim, eu me destacava em apresentações de seminários, rodas de conversa e improvisações. Sempre consegui me expressar bem oralmente, o que, muitas vezes, disfarçava as dificuldades que enfrentava na escrita. Como descreve Street (2014), as habilidades orais e escritas frequentemente são desenvolvidas de forma desigual, refletindo as práticas sociais em que os indivíduos estão inseridos. Trabalhos escritos, fichamentos e leituras sistemáticas eram um verdadeiro desafio.

Apesar disso, muitos colegas me consideravam inteligente, descolada e preparada para responder com firmeza aos questionamentos. Entretanto, só eu sabia o quanto precisava me

esforçar para superar as dificuldades e alcançar aprovação. Esse esforço constante reflete o que Soares (2003) define como a resiliência dos aprendizes ao enfrentarem as barreiras impostas pelas práticas de letramento dominantes.

Durante a faculdade de Educação Física, trabalhei como assistente administrativa em alguns lugares, como no DETRAN e na Procuradoria do Estado, mas não me sentia realizada, pois estava cada vez mais encantada pela área da educação. Street (2014) destaca que a prática do letramento está profundamente ligada às escolhas e significados que os indivíduos atribuem ao seu ambiente, e a educação, como prática social, é um dos principais contextos em que essas escolhas se manifestam. Foi nos meus estágios em escolas públicas e particulares que decidi pedir demissão e começar a trabalhar na Escola Adventista em Palmas.

Quando anunciei minha decisão, algumas pessoas achavam que eu iria me arrepender, pois o salário no novo cargo seria muito menor, já que passaria a ser auxiliar de sala, ganhando menos da metade do que recebia. No entanto, as escolhas profissionais muitas vezes se baseiam em uma identificação mais profunda com o contexto e o desejo de influenciar e contribuir de maneira significativa (Soares, 2002). Eu estava decidida a atuar na área que escolhi, mesmo com a diferença salarial, pois sentia que era naquele contexto, com os alunos e a educação, que realmente faria a diferença e me realizaria como profissional.

Fiz meus estágios de Educação Física na escola em que atualmente trabalho como orientadora e em algumas escolas públicas em Taquaruçu. Confesso que, quando acadêmica de Educação Física, pensava muito em atuar somente nas escolas públicas, justamente porque essa foi a minha realidade. Eu tinha o sonho de ser uma professora mediadora, indo além de simplesmente transmitir conteúdo. Minha intenção era alcançar o coração dos estudantes e proporcionar um desenvolvimento humanista, sendo sensível e respeitando as necessidades individuais.

Essa abordagem ressoa com a visão de Freire (2005), ao defender a educação como um ato de liberdade e diálogo entre educador e educando, promovendo uma conscientização crítica e humanizadora. Além disso, reflete as perspectivas de uma pedagogia transformadora, como discutido ao se afirmar que a educação deve considerar a diversidade cultural e linguística dos estudantes, promovendo a equidade e a plena participação social (Cazden *et al.*, 2021).

Minha prática também busca integrar o conceito de letramento, conforme discutido por Soares (2002). O letramento é mais do que a alfabetização técnica; é um processo que considera os contextos sociais e culturais, reconhecendo que cada aluno traz consigo experiências únicas que enriquecem o ambiente de aprendizagem (Soares, 2002).

Com isso, espero contribuir para que os alunos vejam a escola não apenas como um espaço de transmissão de conhecimento, mas como um ambiente onde suas histórias e culturas sejam valorizadas e incorporadas ao processo educativo.

No ano de 2014, fui convidada para assumir a sala de aula na educação infantil com alunos de 4 anos. Confesso que foi um desafio para mim. Aprendi muito sobre o desenvolvimento da criança na faculdade de Educação Física, porém sobre alfabetização não sabia de nada.

Como aceitei o desafio, comecei a ler livros e estudar o material pedagógico que as escolas utilizavam para ministrar aula aos alunos de 4 anos. Encantei-me com o processo de alfabetização e, principalmente, com a consciência fonológica. Nas minhas aulas, unia o que tinha aprendido nas aulas de Educação Física, por isso utilizava muito as quadras, os espaços mais amplos da escola e a ludicidade.

Freire (2005) afirma que a educação se refaz constantemente na prática. Essa reflexão destaca que o aprendizado do professor ocorre de forma dinâmica, principalmente quando se enfrenta novos desafios.

Kleiman (1995) pontua que o letramento não é neutro; ele é moldado por contextos culturais e sociais. Esse entendimento foi essencial para perceber a importância de adaptar o ensino às realidades dos alunos da Educação Infantil.

Street (2014) enfatiza que as práticas de escrita e leitura são intrinsecamente ligadas à cultura e ao poder. Essa visão reforça a relevância de uma abordagem que integre a ludicidade com estratégias pedagógicas contextualizadas.

Cazden *et al* (2021) afirmam que a aprendizagem na educação infantil deve explorar múltiplos contextos e modos de comunicação, respeitando a pluralidade cultural e linguística dos alunos. Essa perspectiva apoia a integração de espaços e atividades diversificadas no processo de ensino-aprendizagem

Em minhas aulas, procurei integrar os conhecimentos adquiridos na graduação em Educação Física com práticas lúdicas, utilizando as quadras e os espaços amplos da escola. Essa combinação tornou as aulas mais dinâmicas, leves e agradáveis. Essa abordagem ampliou minha compreensão sobre o papel do educador como mediador de experiências significativas, alinhadas às realidades e necessidades dos alunos.

Para ensinar os grafemas e seus respectivos sons, eu passava semanas estudando, pois era uma prática que não fazia parte do meu cotidiano; era tudo novo, desde a montagem do planejamento. Confesso que, em cada planejamento, pensava em mim quando tinha aquela idade e como gostaria de ter tido aulas similares na época.

No planejamento, incluía brincadeiras com letras e números e trazia vários tipos de livros para os alunos conhecerem na sala de aula. Entre eles, estavam jornais, revistas, gibis, bulas de remédios, cartas, convites de aniversários, entre outros. Embora contasse com o suporte da coordenadora, eu gostava de ousar e fazer com que meus alunos se sentissem felizes dentro da sala de aula. Meu maior prazer era ouvir deles que amavam estar ali e que, inclusive, não queriam ir embora.

Percebi que precisava melhorar minhas práticas e torná-las mais significativas e profissionais. Foi então que decidi cursar a faculdade de Pedagogia. No ano de 2016, entrei na Universidade Federal do Tocantins (UFT) para a Licenciatura em Pedagogia. Confesso que foi uma das melhores decisões que já tomei.

Nesse novo curso, não tive tantas dificuldades com a linguagem acadêmica, pois já havia experimentado muitas das habilidades no curso anterior, o que me ajudou a me familiarizar com a cultura da escrita na universidade pública. Agora, atuando na área, estudando e lendo sobre o tema, ficou mais fácil prosseguir com os estudos.

Lembro-me de uma aula que, para mim, foi um diferencial no curso: a de Alfabetização e Letramento. Nessa disciplina, aprendi muitas coisas que eu deveria ter aprendido quando cursava o Ensino Fundamental I. Freire (2005), em *Pedagogia do Oprimido*, afirma que ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. Essa ideia reforça a importância de práticas significativas que promovam a autonomia e o desenvolvimento integral dos alunos.

Kleiman (1995) enfatiza que a aprendizagem do letramento deve estar alinhada às experiências e vivências dos estudantes para ser transformadora. Essa visão foi essencial para compreender a relevância da alfabetização e do letramento na formação docente.

Kleiman (1995) destaca que o letramento é uma prática situada, que varia conforme o contexto cultural e social. Essa abordagem mostra que o ensino de alfabetização deve considerar as realidades específicas dos alunos.

Cazden *et al* (2021) apontam que a alfabetização no século XXI requer uma abordagem multimodal, que contemple diferentes formas de linguagem e expressão. Essa ideia corrobora a importância de práticas inovadoras no ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento.

Atualmente, estou como orientadora educacional na Escola Adventista de Palmas, e o motivo de estar cursando o Mestrado Letras é que, atuando na área administrativa, percebi que muitas professoras estão tendo dificuldades em alfabetização, letramento, produção e interpretação de textos em suas práticas docentes, especialmente as profissionais egressas da Licenciatura em Pedagogia, a exemplo de mim mesma. Por isso, preciso me capacitar como professora pesquisadora, para ajudá-las a se tornarem professoras mais seguras, com conteúdo e informações sólidas, e com propriedade na hora de dar aulas, proporcionando às crianças um desenvolvimento mais completo e significativo em sala de aula.

Freire (2005, p. 33) afirma que “a educação verdadeira é práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo”. Essa visão destaca a relevância de um ensino comprometido com a transformação social, fortalecendo práticas pedagógicas mais significativas e eficazes. Tal visão apoia a urgência de uma formação docente que integre múltiplas perspectivas de linguagem e letramento.

REFERÊNCIAS

CAZDEN, C. *et al*. **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T. (org.); Tradução: Adriana Alves Pinto *et al*. Belo Horizonte: LED, 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

SILVA, W. R. (org.). **Reflexões sobre língua(gem) em contextos de ensino**. Palmas: Editora Universitária - EdUFT, 2024.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

COMPARTILHAMENTO XVII

VENTURAS PELOS BOSQUES DA FICÇÃO E DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Mario Ribeiro Moraes

A narrativa não é apenas o meio, mas o lugar: a história da vida acontece na narrativa. O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si.
Christine Delory-Momberger

Entrelaçando os gêneros memórias e autobiografia, este capítulo narra e rememora as minhas aventuras pelos bosques da ficção e do letramento literário, com o objetivo de evidenciar como a minha identidade docente, em um processo contínuo e ininterrupto, vem se modelando a partir das práticas de leitura e de escrita em várias esferas de atividades humanas.

Para fundamentar essa narrativa, mobilizamos breves aportes teóricos sobre letramento, definição de memórias e autobiografia. As memórias, em uma perspectiva existencial, fenomenológica, são tomadas neste trabalho, como narrações do vivido e a autobiografia, indo além de uma narração, é configurada como uma reflexão sobre a minha subjetividade e a minha experiência pessoal encarnada nas memórias e no corpo. Em um processo de rememoração (esquecemos, para depois lembramos; Ricoeur, 2007), viajo no tempo, nas ruínas da minha infância, adolescência, juventude e fase adulta, para reviver o passado. Segundo Izquierdo (1989, p. 89),

Memória são as ruínas de Roma e as ruínas de nosso passado; memória tem o sistema imunológico, uma mola e um computador. Memória é nosso senso histórico e nosso senso de identidade pessoal (sou quem sou porque me lembro quem sou). Há algo em comum entre todas essas memórias: a conservação do passado através de imagens ou representações que podem ser evocadas.

Candau (2011) postula que a memória é história, identidade, passado, presente como também futuro. A memória e o tempo se imbricam. Como também memória e identidade estão indissolivelmente ligadas. As minhas memórias constituem minha identidade. A

memória, ao mesmo tempo em que modela o indivíduo, é também por ele modelada. Ainda conforme Candau (2011), a identidade pode ser um estado, referindo-se ao indivíduo, e uma representação concernente à identidade cultural ou coletiva. Nesse sentido, podemos afirmar que a memória alimenta a identidade, ou seja, ela trabalha na construção da identidade do indivíduo. Logo, a identidade está enraizada em um processo memorial.

A identidade é a capacidade, que cada indivíduo tem de permanecer consciente de sua vida, através das mudanças, das relações, das construções culturais e sociais, das crises e rupturas. O jogo da memória, que funda ou constrói a identidade, é feito de lembranças evocadas e esquecimentos. A memória é a identidade em ação. As lembranças que guardamos de cada época de nossa vida se reproduzem sem cessar e permitem que se perpetue o sentimento de nossa identidade (Ricoeur, 2007; Candau, 2011). Somos quem somos porque nos lembramos de quem somos, parafraseando Izquierdo (1989).

Para Candau (2011, p. 98-99),

Cada memória é um museu de acontecimentos singulares aos quais está associado certo “nível de evocabilidade” ou de memorabilidade. Eles são representados como marcos de uma trajetória individual ou coletiva que encontra sua lógica e sua coerência nessa demarcação. A lembrança da experiência individual resulta, assim, de um processo de “seleção mnemônica e simbólica” de certos fatos reais ou imaginários – qualificados de acontecimentos – que presidem a organização cognitiva da experiência temporal. São como átomos que compõem a identidade [...].

Por sua vez, a autobiografia, conforme proposta por Massaud Moisés (2004, p. 46), vincula-se ao registro objetivo, real, concreto de experiências e vivências passadas. Já as memórias, segundo esse autor, fazem referência ao vivido e a reestruturação do passado narrado, pois esquecemos, lembramos e essas lembranças podem ser reconfiguradas, remodeladas, atravessadas por imagens (muitas vezes embaçadas) do passado, presente e futuro, sempre constituídas na relação com o outro. Nas palavras do autor:

Enquanto a autobiografia permite supor o relato objetivo e completo de uma existência, tendo ela própria como centro, as memórias implicam uma vontade na reestruturação dos acontecimentos e a inclusão de pessoas com as quais o biógrafo teria entrado em contato.

Embora Merleau-Ponty (1999) não postule uma definição do gênero autobiografia, as suas reflexões fenomenológicas, existenciais, me permitem fazer uma aproximação desse gênero com as reflexões sobre a subjetividade e experiências pessoais comumente registradas nesse gênero literário. Seguindo essa linha da fenomenologia de Merleau-Ponty, uma autobiografia não é apenas o relato cronológico de fatos passados, mas uma expressão viva da maneira como o sujeito encarna e dá sentido ao seu próprio mundo. É a tentativa de descrever a experiência vivida a partir de dentro (das memórias que gravitam nos vagões do

coração e da mente), numa perspectiva fenomenológica que reconhece o corpo, o tempo e a percepção como dimensões fundamentais do ser.

Nesse sentido, este texto traz interações e relatos arriscados, do fundo das emoções, articulados a variadas práticas sociais da leitura e da escrita, ocorridas em diversos eventos de letramento, mais e menos formais. Nas práticas letradas, fui mobilizando a leitura e a escrita como ferramentas modalizadoras da minha identidade professoral. A Figura 1 evidencia as seções estruturantes deste capítulo:

Figura 1 – Organização das seções deste texto



Fonte: elaborado pelo autor.

CONCEITOS E BOSQUES DA FICÇÃO E POÉTICA DA CASA

A definição de letramento literário deriva do conceito de letramento, termo utilizado na educação e nas ciências linguísticas a partir da década de 80. Se considerarmos as definições de letramento postuladas por Magda Soares, por exemplo, veremos que a autora procurou ampliá-las ou atualizá-las com o avanço de suas reflexões sobre o termo.

Na obra “Letramento: um tema em três gêneros”, a autora apresenta, inicialmente, uma definição mais reducionista, na qual o indivíduo, para ser considerado letrado, adquire um estado ou condição por ensinar ou aprender a ler e escrever, como expressa a seguinte passagem: “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2014, p. 18).

Na parte final da obra de Soares (2014), entretanto, há uma definição mais ampla de letramento, enquanto processo de apropriação da leitura e escrita, encapsulada em

práticas sociais, moldadas por questões ideológicas, de poder, alinhadas a teorias dos Novos Estudos dos Letramentos (Street, 2014), que discutem as concepções autônomas e ideológica do letramento, e com as discussões do Grupo de Nova Londres (Cazden *et al*, 2021, p. 12), que enfatizam a nova abordagem da pedagogia dos letramentos, a que os autores chamam “multiletramentos”, tendo como um dos objetivos, no âmbito educacional, defender a necessidade de os estudantes saberem lidar com os multiletramentos, com múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade, pois é indispensável para a vida privada, laboral e cidadã. Isso,

Permitirá aos estudantes alcançarem o duplo objetivo da aprendizagem letrada: ter acesso às linguagens em permanente transformação do trabalho, do poder e da comunidade; e favorecer o engajamento crítico necessário à projeção de seus futuros sociais e à obtenção do sucesso por meio de empregos satisfatórios.

De acordo com Soares (2014, p. 81), “O conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e motas políticas”. A autora tratou de ampliar esse conceito na obra “Alfaletrar”, focalizando os usos da leitura e escrita em diversos domínios sociais e pessoais, ao afirmar que o letramento compreende:

Capacidades de uso da escrita para interagir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informa-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; **habilidades** de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidade para orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mãos dessas convenções, ao escrever; **atitudes** de efetiva inserção no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (Soares, 2020, p. 27, grifos meus).

Dos diversos letramentos, o literário focaliza a apropriação da leitura e da escrita do texto estético. Rildo Cosson (2014), referência nos estudos do letramento literário, postulou algumas definições que se relacionam com a conceituação defendida por Magda Soares, quando trata da dimensão social do letramento, dos usos da leitura e da escrita. Para o autor, o letramento literário possui uma configuração peculiar:

Pela própria condição de existência da escrita literária [...], o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio (Cosson, 2014, p. 12).

Na obra “Paradigmas do ensino da literatura”, Rildo Cosson apresenta um conceito que se relaciona com essa habilidade de efetivo domínio do texto literário, construído por ele e por Graça Paulino. Para os autores, o letramento literário é o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67 apud Cosson, 2020, p. 172). Nessa definição, o letramento literário é um processo, que se constrói ao longo do tempo, da vida do leitor ou escritor. É processo de apropriação porque envolve a internalização de algo, da literatura, que é externa, ‘alheia’. E é “a incorporação privada dela pelo indivíduo que a torna viva” (Cosson, 2020, p. 172).

Por isso, ainda, a necessidade de que essa apropriação da literatura seja de forma literária, isto é, que não só use os artefatos comunitariamente reconhecidos como literários, mas também que o faça adotando e respeitando o modo próprio de significar dado pela literatura, um modo que se funda na relação intensa de linguagem, pela qual construímos e reconstruímos a nós e ao mundo nas palavras da experiência e com a experiência do outro (Cosson, 2020, p. 172-173).

Quando nos apropriamos da literatura, construímos paisagens diversas, bosques literários vivos no nosso íntimo. Tomamos o termo “bosque” emprestado de Umberto Eco (1994, p. 12), que o emprega para caracterizar qualquer texto narrativo: Bosque é uma metáfora para o texto narrativo, não somente para o texto dos contos de fadas, mas para qualquer texto narrativo. Os textos literários, como um jardim, apresentam caminhos, que, durante a leitura do texto, podem se bifurcar. Mesmo quando as trilhas do texto não são bem definidas, cada leitor empírico (Eco, 1994), poderá traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para a direita e, a cada árvore ou qualquer obstáculo que encontrar, optando por esta ou aquela direção. O termo bosque refere-se, ainda, com base no dicionário Houaiss (2010, p. 115), a uma “reunião de árvores e arbustos que resta de antigas florestas”. Tal como os bosques florestais, que são compostos de espaços, trilhas e elementos múltiplos (planalto, planície, mata densa e aberta, cachoeiras, montanhas, lagos, fauna e flora etc.), os textos literários, desvendam imagens e sentidos múltiplos do interior do corpo.

O letramento literário, nesse sentido, é a apropriação dos bosques do texto literário, dos sentidos e imagens que povoavam nosso corpo e mente. Os bosques do letramento literário exprimem a natureza subjetiva do ser, “sua alegria, seu maravilhamento, sua dor e seu sentir”, seguindo o pensamento de Hegel (2004, p. 158). Desses bosques íntimos surgem diversas imagens de morte e vida, de perdição e salvação, de ódio e paixão, de desesperança e esperança, entre outras relações que marcam a nossa existência, formando espaços de linguagem e pensamento, de emoção, reflexão e ação.

É com base nesse movimento contemplativo e (re)criador, sempre enriquecido de novos bosques, pois o devaneio e a imaginação criam, incessantemente, uma paisagem de sentidos que nos leva a outros bosques; e com base também na abordagem fenomenológica das imagens da intimidade, da subjetividade ou do interior da “poética da casa” proposta

Bachelard (1978, p. 196), tendo em vista que “a imagem da casa se transforma na topografia de nosso ser íntimo”, que proponho a “narrativa da casa”, para mostrar como nosso interior, a nossa subjetividade leitora, a nossa vida, a nossa casa se constituem como uma extensão dessa apropriação dos bosques do texto literário, porque, na interação autor-texto-leitor, essas paisagens são construídas, na medida em que, também, somos afetados por elas.

As imagens dos bosques resultantes do processo de apropriação e uso efetivo e competente da leitura ou escrita do texto literário desnudam a subjetividade da alma humana, pois “nossa alma é uma morada” tal como uma casa; além disso, elas evocam múltiplos sentimentos e percepções externas e internas. Tomada como instrumento de comparação da alma humana, a casa é lugar de morada da nossa subjetividade, como afirma Bachelard (1978, p. 197):

Ajudados por esse ‘instrumento’, não reencontraremos em nós mesmos, sonhando em nossa simples casa, os confortos da caverna? Foi a torre de nossa alma arrasada para sempre? Somos nós, seguindo o hemisfério famoso, seres ‘com a torre abolida’ para todo o sempre? Não apenas as nossas lembranças, mas também os nossos esquecimentos estão aí alojados. Nosso inconsciente está ‘alojado’. Nossa alma é uma morada. E quando nos lembramos das casas, dos aposentos, aprendemos a ‘morar’ em nós mesmos. Vemos logo que as imagens da casa seguem nos dois sentidos: estão em nós assim como nós estamos nelas.

A intimidade da alma humana, lugar de morada do devaneio, da imaginação, do sonho, das lembranças e das imagens narrativas, como metáfora da casa, tem telhado e escada, quarto e sala, porão e sótão, cantos e corredores, gaveta, cofre e armário. Esses lugares físicos da casa, com base na fenomenologia da narrativa do espaço, desvendam imagens dos bosques literários ou dos ecos da subjetividade, construídos e experienciados na leitura de textos de literatura, pois “a casa é imaginada como um ser vertical. Ela se eleva. Ela se diferencia no sentido de sua verticalidade. É um dos apelos à nossa consciência de verticalidade”, segundo Bachelard (1978, p. 208).

Como imagens narrativas da intimidade, os elementos da casa evocam valores, sentimentos, conhecimentos, percepções e elementos metafísicos. O telhado da casa fala da proteção da alma humana contra os dramas e dilemas da vida, podendo ser alcançada pela racionalidade e clareza do pensamento, pela cooperação, pelo respeito, pela solidariedade, pela formação sustentável dos cidadãos. Outrossim, o aspecto pontiagudo do telhado, cortando nuvens, fala de sonhos, de esperança por uma vida mais decente e prudente, na qual as linhas abissais que nos segregam são destruídas (Santos, 2010).

A escada do porão revela a descida às lembranças profundas, caracterizada pelo onirismo, pelas perdas e incertezas da vida. O porão fala de comodidade, como também de obscuridade, das potências subterrâneas, da irracionalidade das profundezas, do inconsciente, da loucura enterrada, dos dramas murados e do medo. Já a escada do sótão desvenda a subida para a mais tranquila solidão, para a visualização do horizonte, onde

renasce um futuro cheio de certezas. O sótão fala de refúgio, distanciamento, lugar de reflexão, de fazer a vida voltar aos trilhos, porque a claridade do alvorecer, da luz matinal, traz em seu bojo o bosque da esperança de dias melhores.

Os quartos evocam o sono, o abrigo da solidão, a insônia, o choro e o compartilhar dos sonhos, dos segredos, do amor. Estando vazio, mas com janela aberta, ele revela a tonalidade da luz e o frescor do vento, o canto dos pássaros. A sala da subjetividade do ser evoca a familiaridade, a comunhão de ternura e força. Os cantos evocam o espírito empoeirado, a nostalgia, o esconderijo, a imobilidade, a confabulação conosco mesmos. Já os corredores sugerem os labirintos da vida, lugares onde aprendemos a nos encontrar com o nosso interior, com a nossa espiritualidade. Gaveta, cofre e armário falam de esconderijo, de lugares nos quais o homem encerra seus segredos. A cozinha sublinha o partir do pão, a solidariedade, a comunhão, a igualdade, o doce aroma e a diversidade das cores dos ingredientes da vida.”

Na próxima subseção, relato minhas venturas pelos bosques do texto literário e do letramento literário, destacando como estou me apropriando da literatura para (re)inventar a vida, a poética da minha casa e os bosques íntimos, meus e de outros indivíduos.

VENTURAS PELOS BOSQUES DA FICÇÃO E DO LETRAMENTO LITERÁRIO

O único fim da literatura é tornar os leitores capazes de melhor gozar a vida, ou de melhor suportá-la
(Samuel Johnson apud Compagnon, 2009, p. 48)

A epígrafe que abre esta subseção realça o poder da literatura. Nela, Samuel Johnson capta um sentido nobre da literatura, que é o de tornar os leitores capazes de melhor aproveitar ou suportar a vida. Gozar e/ou resistir à vida são algumas venturas proporcionadas pela arte literária ao seu leitor. Segundo Houaiss (2010, p. 796), a palavra ventura traz as seguintes acepções: "1) acontecimento imprevisível; acaso, destino; 2) felicidade ← infelicidade; e 3) risco, perigo ← segurança”.

Durante a leitura literária, vivemos venturas imprevisíveis, prazerosas, perigosas. Somos tomados por acidentes na leitura, em virtude de quebra de expectativas, mudanças de plano de sentido. O nosso destino sensível, emocional e racional, muitas vezes, projeta-se na vida de uma personagem, em um fato narrado, em versos cantados pelo eu lírico.

Fruindo a leitura literária, construímos mundos imaginários e reais e, muitas vezes, nos refugiamos diante das ebulições socioplanetárias. Esse duplo movimento de construir universos e refugiar-se da hostilidade é vivido pelo leitor em Borges, visto que, segundo Piglia (2006, p. 29), “a leitura é ao mesmo tempo a construção de um universo e um refúgio diante da hostilidade do mundo”.

Construímos mundos reais e modulamos nossas experiências socioplanetárias através da leitura de ficção e fantasia, porque “a literatura dá forma à experiência vivida, constrói-a como tal e a antecipa” (Piglia, 2006, p. 50). A arte literária materializa e constrói as nossas

vivências e, ao lermos essas experiências, podemos antecipá-las, vivê-las novamente. É o que ocorre com Kafka, segundo Piglia (2006, p. 51), que lê sua própria narrativa, as coisas que ele escreveu em um diário: “A escrita é um resumo da vida, condensa a experiência e a torna possível. Por isso Kafka escreve um diário: para ler novamente as conexões que não viu ao viver”.

As narrativas e as obras poéticas nos oferecem um conhecimento dinâmico, refinado, sublime e, por meio dele, podemos aprofundar nossos saberes sobre nosso interior e exterior na relação com o mundo natural. “A literatura, exprimindo a exceção, oferece um conhecimento diferente do conhecimento erudito, porém mais capaz de esclarecer os comportamentos e as motivações humanas” (Compagnon, 2009, p. 51).

As coisas que a literatura pode procurar e ensinar são pouco numerosas mas insubstituíveis, prognosticava Italo Calvino: a maneira de ver o próximo e si mesmo, [...] de atribuir valor às coisas pequenas ou grandes, [...] de encontrar as proporções da vida, e o lugar do amor nela, e sua força e seu ritmo, e o lugar da morte, a maneira de pensar e de não pensar nela, e outras coisas ‘necessárias e difíceis’, como ‘a rudeza, a piedade, a tristeza, a ironia, o humor’. [...]. Fonte de inspiração, a literatura auxilia no desenvolvimento de nossa personalidade ou em nossa ‘educação sentimental’, como as leituras devotas o faziam para nossos ancestrais. Ela permite acessar uma experiência sensível e um conhecimento moral que seria difícil, até mesmo impossível, de se adquirir nos tratados dos filósofos. Ela contribui, portanto, de maneira insubstituível, tanto para a ética prática como para a ética especulativa (Compagnon, 2009, p. 45-47).

Nas nossas experiências com os bosques da ficção, do letramento literário, várias instâncias influenciadoras e formadoras vêm contribuindo nesse processo de apropriação da leitura ou escrita de textos literários. Para trazer algumas memórias leitoras de literatura, desvelando lugares fascinantes dos bosques íntimos, recorro a algumas instâncias de letramento, elencadas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Instâncias leitoras

Instâncias influenciadoras	Instâncias formadoras
Familiar	Escolar
Autor	Livro didático
	Biblioteca
	Canônica
	Profissional
	Universitária

Fonte: elaborado pelo autor.

Instância familiar

Recordar é viver. Olho lá fora pelas frestas da janela da sala de estudo, sentimentos do mundo invadem meu coração, céu turvo, clima chuvoso do início de março evocam algumas memórias literárias de minhas vivências na infância. Década de 80. Cidade provinciana, pequena e calma, Palestina do Pará, localizada mais precisamente lá onde o vento faz a curva. As ruas eram escuras, cor de barro, moviam-se devagar, mesmo durante o dia.

Na choupana, quase nada de utensílios havia. Na parede da sala feita de adobe, um quadro com retrato de meus avós maternos, desenhado à mão, decorava o ambiente. Quando anoitecia, a luz de lamparina iluminava por algumas horas. Apagada a luz, já todos os sete filhos acomodados em suas redes, as histórias contadas e os poemas declamados pelo nosso irmão Maurício nos encantavam, além de nos dar forças para melhor suportar o escuro, o medo de perder nossa mãe cancerosa e de morrer. Abóboras mágicas se transformavam em carruagem para a princesa. Três cães bravos libertavam aquele pobre camponês. A coragem e a bravura de João e Maria nos inspiravam.

Sabia que lá no Morrinho, nas noites sem luar, o Saci Pererê aguardava as crianças corajosas para fazê-las se perderem. Quando fazíamos travessuras, muitas vezes não contávamos certinho para nossos pais, mas tínhamos medo do nosso nariz ficar como o de Pinóquio. Naquele tempo, na casa da nossa vizinha de frente, enfermou e morreu uma criancinha. Infantil ainda, eu não entendia o porquê

O menino morto
nem fazia conta
do caixãozinho de brinquedo,
do diadema de flores,
nem da roupa de festa
com que a mãe o vestira
num dia ordinário.

Estava tão limpo e tão lindo
que o verniz dos sapatos brilhava tanto,
mas o que incomodava de verdade
eram as mãos presas
numa prece que ele não sabia como soltar
e nem deveria, decerto,
pois a mãe poderia vir a ralhar
e seria um aborrecimento enorme.
(Fotografia de Menino, Verunsch, 2003, p. 81)

Se bem me lembro, em 1990, a cidade anoiteceu diferente, a energia elétrica havia chegado. Agora, gastava minha audição ouvindo narrativas e poemas musicados nas rodas de viola e causos e queimava com prazer os meus olhos sob a luz elétrica com a leitura de poucos contos maravilhosos que tinha acesso. A Bela Adormecida e Rapunzel eram encantadoras, Chapeuzinho Vermelho destemida. Debruçado na janela da casa do

meu avô, espreitava a rua Transaraguaia, longa e estreita. Nascia lá em cima e espichava até a margem do rio Araguaia, onde belas praias existem ali. Pescadores traziam, em seus cambos, peixes e histórias absurdas. O rio era povoado de sereias e boiunas, dizia o octogenário.

Um dia, nosso pai decidiu partir, tal qual o personagem do conto ‘A terceira margem do rio’, de Guimarães Rosa (1994, p. 409). Ele mandou fazer para si uma canoa de madeira. Era calado e ordeiro, gostava de poética e violão. Lá na praia, ao som da viola, em volta da fogueira acesa, versos ganhavam vida na limpidez das águas: um cardume de peixinhos navega em meus olhos de rio. A canoa ficou pronta. Sem adeus, recomendações, com mala nos ombros, “e a canoa saiu se indo – a sombra dela por igual, feito um jacaré, comprida longa”. Como o filho do personagem do conto, sofremos e tivemos que acostumar com a separação, o abandono. Anos depois, ele proou na nossa direção, fez acenos com o remo, ensaiou um pedido de perdão, tornou a remar para a terceira margem.

Sofri o grave frio dos medos, adoeci. Sei que ninguém soube mais dele. Sou homem, depois desse falimento? Sou o que não foi, o que vai ficar calado. Sei que agora é tarde, e temo abreviar com a vida, nos rasos do mundo. Mas, então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água que não para, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio a fora, rio a dentro – o rio (Rosa, 1994, p. 413).

O mundo vinha pelo rádio do meu avô, que gostava de poetizar e contar histórias. Quando chegava a hora do capítulo de romances, como Poliana, corríamos para a sala da vó Flor, onde ficava o radiozinho. A personagem trazia otimismo com o seu jogo do contente, no qual ela enxergava nas situações mais adversas o lado proveitoso.

Quando chegavam as férias, íamos para a fazenda do meu avô Olindo que ficava no Jacaré Grande. Íamos nos lombos de animais, como tropeiros, como D. Quixote. Era uma grande aventura. Depois passamos a ir de barco rio acima e as ondas formadas pela hélice do motor pareciam a boiuna, isso me dava medo. Era fim de tarde, quando aportávamos naquelas matas virgens, densas:

O sol declinava no horizonte e deitava-se sobre as grandes florestas, que iluminava com os seus últimos raios.

A luz frouxa e suave do ocaso, deslizando pela verde alcatifa, enrolava-se como ondas de ouro e de púrpura sobre a folhagem das árvores.

Os espinheiros silvestres desatavam as flores alvas e delicadas; e o ouricuri abria as suas palmas mais novas, para receber no seu cálice o orvalho da noite. Os animais retardados procuravam a pousada; enquanto a juriti, chamando a companhia, soltava os arrulhos doces e saudosos com que se despede do dia.

Um concerto de notas graves saudava o pôr-do-sol, e confundia-se com o rumor da cascata, que parecia quebrar a aspereza de sua queda, e ceder à doce influência da tarde (Alencar, 1996, p. 28).

A literatura bíblica também me cativou. A nossa casa ficava na rua Magalhães Barata, a poucos metros da Igreja Assembleia de Deus. Nossa mãe sempre nos levava para os estudos dominicais. Lá, tivemos contato com os versos de Jó, Salmos, Provérbios, Eclesiastes, Cânticos dos cânticos, as histórias de Gênesis. Na leitura da prosa poética de Jó, fiquei encantado com a sua trajetória de vida. A vida, às vezes, nos leva a situações difíceis, como as de Jó, que, em seu pior estado, desejou que perecesse o dia em que havia nascido, e a noite em que disseram: foi concebido um homem! Que se convertesse aquele dia em trevas; que Deus, lá de cima, não tivesse cuidado dele, nem resplandecesse sobre ele, a luz. Aprecio a maioria dos salmos bíblicos. Neles, deito em pastos verdejantes, navego em águas tranquilas, não temo, se ando pelo vale da sombra da morte.

O meu gosto pela leitura literária deve muito à oralidade, à contação de histórias do meu irmão, do meu avô, nas fogueiras da leitura na fazenda, na sala, na praia. A voz está presente na origem do gosto pela leitura. Por isso, lia para meu filho desde o ventre materno. Enquanto leio, construo também a mim mesmo, pelo devaneio, conhecimento extraído do texto. Hoje, de forma independente, ele é um leitor em potencial. Ama a leitura. O livro é um dos seus presentes favoritos. Já leu, entre outros, “A tulipa negra” de Alexandre Dumas, “História de um soldado” de Jack London, “Os melhores contos de Hans Christian Andersen”, “Fábulas de Fedro”, “Cara a cara com gladiadores” e “Armadilhas no Egito” de Marc Cantin e Isabel, “A volta ao mundo em oitenta dias” de Júlio Verne, “O escaravelho de ouro” de Edgar Allan Poe, “O manuscrito de Phileas Fogg” de Júlio Emílio Braz, “Histórias para meninos” (coletânea de contos, como Pinóquio, Ali Babá e os quarenta ladrões, Simbá e o gigante, Aladim, João e o pé de feijão, O gato de botas, Robin Hood e João Pequeno, O alfaiate valentão, entre outros), “Hilda e o gigante” de Luke Pearson, “O mistério das aranhas verdes” de Carlos Cony e Anna Lee, “Extraordinário” de R. J. Palacio, “As aventuras de Tom Sawyer” de Mark Twain, “Os melhores contos dos irmãos Grimm”, “A lenda do garoto Gid e os bandidos do feijão preto” dos irmãos Milller, “Aventuras da família Brasil” de Luis Fernando Veríssimo, “Aventuras no tempo: a luta dos gladiadores de Chris Blake”, adaptação de “Os sertões” de Euclides da Cunha, “Era uma vez Dom Quixote” de Miguel de Cervantes (Tradução de Marina Colasanti), “A ilha do tesouro” de Robert Louis Stevenson, “Ruínas de Golan” e “Ponte em chamas” da série Rangers: ordem dos arqueiros de John Flanagan, “A casa de sentimentos” de Carolina Bezerra.

Já compartilhamos muitos sonhos, aventuras, emoções lendo contos clássicos fantásticos e maravilhosos, poesias, romances. Navegamos com “Robinson Crusoé” de Daniel Defoe, naufragamos e observamos a sua luta contra a loucura e o isolamento, pela sua sobrevivência numa ilha deserta até o seu regresso à Inglaterra. Com o protagonista Raimundo Pelado, da obra “A terra dos meninos pelados” de Graciliano Ramos, desenhamos coisas maravilhosas do país de Tatipirum, onde não há cabelos e as pessoas têm um olho preto e outro azul. Em “O menino que achou uma estrela” de Marina Colasanti, vivemos a esperança de encontrar também uma estrela e cuidar bem dela, de modo que o brilho dela

iluminará a nossa vida, como escreveu a autora no autógrafo do livro. Com o menino Zezé, da obra “O meu pé de laranja Lima” de José Mauro de Vasconcelos, criamos um mundo de fantasias para, muitas vezes, nos refugiarmos da realidade dolorosa da vida. Assim, inventamos figuras confidentes como o pé de laranja lima, porque, às vezes, vivemos no reino do monodílogo. Diante do mundo hostil, nos sensibilizamos com as lutas dos Zezés. De tempo em tempo, ‘Zezé’ bate no nosso portal e leva uma sacola de brinquedos, calçados e roupas novas e usadas. Impressionamo-nos com a memória prodigiosa de Sherazade, em “As mil e uma noite”, que conta narrativas para escapar da morte. De igual forma, a leitura nos ajuda a viver, a respirar. Em “O pequeno príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry (2015, p. 74), extraímos valiosas lições. A personagem é encantadora, gostava de rir e queria um carneiro desenhado pelo piloto. aprendemos com ela que “só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos” e que “A gente se torna responsável para sempre por aquilo que cativou”. Maldita cobra amarela, não suportamos mais a ideia de nunca mais ouvir aquele riso, que era como uma fonte no deserto, de ver o seu silêncio quando lhe fazemos uma pergunta. Como o piloto que aguarda uma informação sobre o paradeiro dele, não nos deixe continuar assim tão tristes, escrevam-nos logo dizendo que ele voltou. Na “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias, refletimos sobre as belezas naturais da nossa nação (céu tem mais estrelas, várzeas têm mais flores, bosques têm mais vida, que tem mais amores) e mudanças presentes (desmatamento, extinção de animais etc.).

Instância local

Sem a presença paterna, desde cedo tivemos de trabalhar para a provisão e sustento nosso. Quando adolescente, enchia o cesto de pães da nossa pequena padaria. Partia de bicicleta na madrugada, batia na casa de alguns clientes. Um e outro perguntava quem era. Dizia que era o padeiro. Pensava no texto “O padeiro”, de Rubem Braga, mas não ousava falar o que a personagem pronunciava: “Não é ninguém, é o padeiro!”.

Antes de irmos para a pelada no campinho de futebol, misturava farinha de trigo, fermento, água, manteiga, óleo, sal e a leitura. Amava livros, queria tê-los em minha casa, mas eram caros. Sempre fora estudante de escolas públicas e sem muitos recursos. Era amigo do filho da diretora, sabia dos livros literários e paradidáticos que vinham como cortesia. Lembro-me que trocava pães por livros com ele. Assim, adquiri “O príncipe desencantando”, de José Américo. Queria correr o mundo como o príncipe Wladimir e viver diversas aventuras. Adquiri também “Romeu e Julieta”, de William Shakespeare. Desejava viver tamanha aventura amorosa. Enxergava ali uma morte fabulosa.

Televisão não havia em casa, as novelas televisionadas eram exibidas, inicialmente, na estação de telefone da cidade. À noite, muitos se aglomeravam lá. Por meio desse canal, depois com a chegada da TV na casa do nosso vizinho, chegavam até nós “Sinhá moça” (1986) “Que rei sou eu?” (1989), “Tieta” (1989), “Mulheres de areia” (1993), “Meu pé de laranja lima”

(1998), entre outras novelas que cativaram o público, sendo baseadas em livros literários. Desenhos com uma narrativa fantástica e arrebatadora também encontraram abrigo nas fibras do nosso coração, emocionando, acionando a nossa imaginação, como a “Caverna do Dragão” (1987).

Instância do autor

Concebemos o autor como uma instância influenciadora na formação de leitores literários. O autor real ou o autor implicado na obra, por meio do seu estilo, jogo expressivo e de conteúdo, pode cativar o leitor empírico ou real. O conhecimento da personalidade do escritor, do seu engajamento político, ideológico e artístico, das suas habilidades com a arte da palavra pode nos fazer aproximar ou não de seus textos.

Abril de 2005, o sol escambava para o lado do poente. A chácara jazia ao pé da Serra do Carmo, em Palmas. A paisagem verde-esmeralda exalava uma beleza singular e um perfeito aroma. Os pássaros na mata estavam felizes, ainda era tempo das chuvas. Sobre a gramínea, uma cadeira balançava o centenário Fidêncio Bogo (*in memoriam*) e um banco de madeira era reservado para mim e para a minha professora da graduação.

Como aluno voluntário do projeto de pesquisa “Um panorama sobre a literatura contista tocantinense” da professora Dra. Maria de Fátima Rocha Medina, do Centro Luterano Universitário de Palmas (CEULP/ULBRA), já havia lido a obra “Quati e outros contos” do escritor então entrevistado. Na minha memória, figuravam as paisagens do cerrado, as personagens urbanas e rurais, a cultura local, a linguagem ‘rurbana’ da população. Lembrava-me do pobre Lúcio do conto “Nois mudemo”, que, discriminado na escola por causa do seu modo de falar, tem um final triste.

Naquela tarde fagueira, debaixo dos cajueiros, a voz baixa de Fidêncio Bogo, já desgastada por causa dos longos anos na sala de aula, transmitia serenidade, sabedoria e muitas experiências de vida. Depois daquele fim de tarde, minha vida fora marcada profundamente. O primeiro contato que tive com um escritor em vida aprimorou em meu ser a paixão pela literatura. Depois daquele dia, desejei conhecer as outras obras do escritor e a me dedicar muito mais na garimpagem de obras e autores da literatura contista tocantinense. Pouco tempo depois, tivemos a felicidade de organizar o I Seminário de Literatura Tocantinense na instituição e mediar a mesa com a presença do memorável escritor tocantinense.

Depois daquela tarde, decidi estagiar no Ensino Médio, trabalhando com uma turma egressa, as duas obras tocantinenses indicadas pelo vestibular da UFT. A primeira foi a obra de crônica “De gente, de bichos, mezinhas e abusões” de Liberato Póvoa; e a segunda foi o livro de poemas “Porta” de Célio Pedreira.

Depois daquele encontro, li também a obra de contos “Retalhos” de Osmar Casagrande e vi a inundação causada pela instalação da usina hidrelétrica levar o corpo da velha Totonha,

que se recusou a sair da sua palhoça, da velha fonte que ali jorrava e a deixar sua vasilha de ‘ferragati’. Vislumbrei também personagens, linguagens e cenários típicos do cerrado em “Veredão: contos regionais e folclóricos” de Moura Lima; e em “O furto do Menino-Deus” e “Besta-Fera e outros contos” de Liberato Póvoa. Outros autores e obras de contos tocantinenses figuraram nas minhas leituras, depois daquela entrevista.

Instância escolar

A escola é uma instância responsável pela formação de leitores literários. Embora ela não tenha cumprido este papel de forma satisfatória, temos sido impactados pelas suas práticas pedagógicas do ato de ler. O currículo escolar, o planejamento didático dos professores, a sistematização seriada de conteúdos, leituras e atividades em seu entorno e os dias especiais do calendário voltados para a leitura ou espaços concebidos que trabalham a ação leitora (saraus, dia ‘D’ da leitura, Olimpíadas de Língua Portuguesa, apresentações teatrais nos momentos cívicos etc.) influenciaram no meu gosto pela literatura.

No Maternal, Jardim e Ensino Fundamental I, vivemos experiências encantadoras com a literatura. As creches e escolas eram simples. As professoras Natal, Maria de Jesus, entre outras, eram criativas e, na voz aveludada delas, as personagens fantásticas e os versos ganhavam emoção. A casa era engraçada, não tinha teto nem nada. Gostávamos de declamar o poema “A casa” de Vinícius de Moraes.

As salas de aulas decoradas nos convidavam a adentrar no reino da fantasia. O momento da leitura era encantador. Nos cartazes das paredes ou nos nossos cadernos de desenhos muitas personagens eram recriadas. Saíam das páginas dos livros ou da voz da professora e passavam a viver ali bem pertinho, nos causando admiração como a Cinderela; ou medo, como a bruxa de “João e Maria” e o gigante de “João e o pé de feijão”.

A leitura foi ganhando uma cor acinzentada no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. As personagens passaram a viver trancafiadas nas páginas dos livros, esperando uma voz libertadora, um(a) mediador(a) da leitura, um(a) declamador(a), um(a) contador(a) de histórias. Os espaços para a leitura espontânea, dinâmica e lúdica sofreram uma supressão. Deram lugar à leitura avaliativa e à ficha de leitura. A ênfase não era mais na leitura e experiência com a obra, mas no desempenho nos exames internos e externos.

Instância do livro didático

O livro didático, desde às séries iniciais, foi uma ferramenta importante na minha formação leitora, apesar dos manuais terem apresentado (com mais intensidade até o início deste milênio) algumas limitações e inadequações, como o predomínio da ideologia da classe dominante; a seleção de gêneros descontextualizados das diversas realidades locais

brasileiras; a fragmentação de textos literários, principalmente de romances e novelas; o uso da obra literária para extração de atividades de análise linguística-gramatical, entre outras.

Como as nossas condições eram paupérrimas, vários textos de literatura vieram ao meu encontro por meio dos manuais didáticos. Com efeito, muitos textos, principalmente poesias e contos, concorreram para a minha vivência, aprendizagem, reflexão, emoção, pensamento, ação, sensibilidade humana. Nas séries iniciais, com a poesia “Paraíso” de José Paulo Paes, queria fechar a rua da minha casa para as crianças brincarem, queria que não derrubassem as árvores, a morada dos pássaros; pretendia também transformar o mundo em um paraíso, lugar de bichos, plantas e crianças.

Nas séries finais, algumas fábulas de Esopo, como “A cegonha e a raposa” e “O sapo e o boi”, me fizeram refletir, respectivamente, no tratamento que devia dispensar aos outros, tal qual desejava ser tratado e na autoafirmação da minha identidade, devia ser eu mesmo em qualquer circunstância. O poema “Identidade” de Pedro Bandeira contribuiu com a passagem da minha adolescência. É uma fase difícil para qualquer criança, de transições físicas, emocionais e mentais. O poema ligava meu corpo a minha mente, passei a encarar com naturalidade as transformações e mudanças repentinas da minha personalidade.

Enquanto meu corpo estava em movimento, a vida na nossa cidadezinha parecia não passar. Logo que li o poema “Cidadezinha qualquer” de Carlos Drummond de Andrade, percebi semelhanças da descrição da cidade no texto com a nossa Palestina. As casas entre mangueiras, mulheres entre bananeiras e laranjeiras, cantando e lavando roupas no rio Araguaia: “[...] Um homem vai devagar. / Um cachorro vai devagar. / Um burro vai devagar. / Devagar... as janelas olham. / Eta vida besta, meu Deus” (Drummond, 1978).

A vida ganhou novos ares com a nossa mudança para a capital recém-criada do Tocantins. No Colégio Estadual Criança Esperança concluí o Ensino Médio, depois de ter cursado o primeiro ano na minha terra natal. Foi por meio do manual didático “Gramática e literatura”, volume único, de Ernani Terra e José de Nicola (2000) que a professora de Português me apresentou a biografia de autores, a cronologia, periodização e fragmentos de textos de literatura. A mediadora, de quando em quando, nos incentivava à leitura na biblioteca de algumas obras estudadas no manual.

Os fragmentos, na sua maioria de poesias, encontram-se distribuídos em toda a parte da literatura no livro didático citado, na exemplificação das características das escolas literárias, no recorte de obras expressivas dos principais autores ou em exercícios extraídos de questões de vestibulares de várias universidades.

Diversos textos literários, mesmo alguns sendo apresentados em forma de excertos, continuam a me encantar pela sua leveza, criticidade, beleza, sensibilidade, conhecimento, capacidade de me deslocar da realidade, de querer viver o vivido no mundo da narrativa. Lendo fragmentos satíricos do Boca de Brasa, o Gregório de Matos, queria ter a sua língua ferina para denunciar as mazelas brasileiras. O poeta moraliza os costumes da sociedade

baiana do século XVII: “O demo a viver se exponha, / Por mais que a fama a exalta, / Numa cidade onde falta / Verdade, honra, vergonha” (Terra; Nicola, 2000, p. 271).

À medida que minha leitura ia avançando no manual didático, viajava pelo mundo do texto. Contemplei o amor proibido de Marília e Dirceu, a idealização da paixão que faz o poeta a sua amada, em “Marília de Dirceu” de Tomás Antônio Gonzaga: “Enquanto pasta alegre manso gado, / Minha bela Marília, nos sentemos / À sombra deste cedro levantado, / Um pouco meditemos / Na regular beleza, / Que em tudo vive, nos descobre / A sábia natureza” (Terra; Nicola, 2000, p. 280).

Evidenciando um estado depressivo, melancólico e autodestrutivo, a poesia de Álvares de Azevedo, alinhada à ideia de morte, fazia pouco sentido para mim. Sentia apenas tristeza pela curta vida do poeta, que expressa seus anseios em versos refinados, como em “Lembrança de morrer”: “Quando em meu peito rebentar-se a fibra / Que o espírito enlaça à dor vivente, / Não derramem por mim nem uma lágrima / Em pálpebra demente” (Terra; Nicola, 2000, p. 299).

Nos estudos do indianismo, nacionalismo e exaltação da natureza, li no manual um trecho de “O guarani”, no qual José de Alencar descreve o índio Peri. Ficava impressionado com a idealização que o autor fazia do índio, apresentando-o civilizado, em contato com os brancos. Entretanto, o fragmento me fazia refletir sobre o lugar dos autóctones brasileiros séculos mais tarde, ante a tamanhas espoliações que duram décadas.

Se bem me lembro, pelo menos dois fragmentos de romances me levaram a ler a obra completa posteriormente. O primeiro, de Machado de Assis, refere-se à obra “Memórias Póstumas de Brás Cuba”: “Ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver dedico como saudosa lembrança estas Memórias Póstumas” (Terra; Nicola, 2000, p. 329). Ao ler a obra, fiquei impressionado com a análise psicológica que o autor faz das personagens, no caso em questão, do modo como Brás Cuba, desvinculado de qualquer relação com a sociedade, com a própria vida, pois jazia morto, narra sua própria história. Isso me levou a pensar que devemos lutar contra as vozes opressoras que querem nos silenciar. Por sua vez, o segundo fragmento, de Aluísio Azevedo, retoma à obra “O cortiço”. Achava que a obra tinha uma importância fundamental na crítica social, na denúncia da exploração do homem pelo homem, no embate contra os preconceitos raciais.

Foi no Ensino Médio que passei a ter uma ideia melhor da função da literatura na minha vida. Sentia que de alguma forma, ela comunicava à emoção e à razão do meu mundo interior e exterior. Passei a ver que o poema, por exemplo, tem a capacidade de transformar a vida das pessoas. É um processo complexo de descrever, mas acreditamos que o poema sempre falou ao meu coração, à minha mente. Anos mais tarde, buscando fundamentos teóricos, vejo que essa transformação de vida é sublinhada, segundo Ricoeur (2012, p. 270), “por meio de uma espécie de curto-circuito operado entre o *ver-como...*, característico do enunciado metafórico, e o *ser-como...*, correlato ontológico deste último”.

A leitura de alguns poemas no livro didático contribuiu para a operação da transformação de sentimentos, pensamentos e atitudes de minha vida, por meio desse curto-circuito de que fala Ricoeur (2012). Os versos seguintes de Oswald de Andrade me fizeram compreender o lugar da norma culta em textos e discursos formais e dos falantes em ambientes informais: “Dê-me um cigarro / Diz a gramática / Do professor e do aluno / E do mulato sabido / Mas o bom negro e o bom branco / Da nação brasileira / Dizem todos os dias / Deixa disso camarada / Me dá um cigarro” (Terra; Nicola, 2000, p. 382). Com o poema “Mãos dadas” de Carlos Drummond de Andrade, acentuou em mim, diante da hostilidade do mundo e das responsabilidades que a vida foi me delegando em razão da maioria que alcançava, a ideia de que não somos ilhas, precisamos um dos outros, precisamos caminhar juntos: “[...] / O presente é tão grande, não nos afastemos. / Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”. (Terra; Nicola, 2000, p. 401). Lendo o poema “Soneto de separação” de Vinicius de Moraes, rebentou-se a fibra do meu coração, lembrando dos amigos de infância que havia deixado de repente na minha cidade natal. Passei a entender e a aceitar que, muitas vezes, os caminhos da vida nos aproximam e nos distanciam das pessoas que gostamos.

Sabia que nem tudo estava perdido, a vida na cidade grande e a possibilidade de maior contato com a leitura, a literatura, outras pessoas e o mundo profissional queriam me ensinar algo mais, embora o eu-poético do poema “José” de Carlos Drummond de Andrade me dissesse o contrário, pois “[...] / a festa acabou, / a luz apagou, / o povo sumiu, / a noite esfriou, / e agora, José? / [...]” (Terra; Nicola, 2000, p. 410). Lendo o poema “Catar feijão” de João Cabral de Melo Neto, compreendi que devia seguir em frente, lendo e escrevendo a própria vida, catando os feijões ou melhor, as palavras para compor a redação que me aprovaria em uma faculdade, porque “Catar feijão se limita com escrever: / Joga-se os grãos na água do alguidar / E as palavras na folha de papel; / E depois, joga-se fora o que boiar. / [...]” (Terra; Nicola, 2000, p. 438).

Instância da biblioteca

A biblioteca se constitui, em tese, como um território destinado à promoção da leitura e formação de leitores. Entretanto, a biblioteca da escola pública, na sua grande maioria, ainda é vista como um espaço com pouquíssimos atrativos. Os acervos e espaços para leitura são paupérrimos. A imagem que me vem na memória do meu profissional responsável é de uma professora em final de carreira, sentada à mesa, anotando livros emprestados e devolvidos. Raramente, esse profissional implementa projetos e atividades que estimulem a leitura. Além disso, se bem me lembro, raros momentos das aulas de língua materna na minha trajetória escolar foram destinados à leitura nesses espaços.

Para os alunos que apreciam a leitura, sobretudo aqueles influenciados ou formados por outras instâncias, independente das condições frágeis da biblioteca escolar, esses espaços encantam, de alguma forma. Eles se constituem como um local de encontro com o prazer de conhecer, de informa-se, de devanear, de fugir do mundo ou de construir novos cenários de vida. Aprecio o silêncio da biblioteca, encontro prazer na audição das vozes das personagens e do eu-poético que vêm dos livros.

No recreio, saía poucas vezes para brincar com colegas da turma ou fazer outra atividade, gostava de ficar lendo em sala de aula ou ir à biblioteca para apreciar a leitura, a disposição dos livros nas prateleiras, a textura e o cheiro das páginas amareladas dos enredos. A biblioteca e os livros presentes ali sempre foram meus velhos e bons amigos. Eles têm me ajudado a viver, a superar a solidão em momentos de crise, a superar minha introspecção. Neles, encontro um lugar para o diálogo, para a reflexão, um abrigo para reviver o vivido. A biblioteca parecia adquirir personalidade própria, constituindo-se mais que um território que guarda o livro, confundindo-se com um agente da leitura ou com a própria leitura.

A biblioteca universitária que frequentei durante a graduação era ampla, arejada, continha muitos e bons exemplares de literatura. Como trabalhava durante o dia e estudava à noite, foram raros os momentos que aproveitei dessa velha companheira. Para frequentar as aulas da graduação em Letras no CEULP/ULBRA, como a instituição era distante do centro, utilizava o ônibus como um território da leitura das obras indicadas pelos professores.

Instância canônica

Instâncias canônicas de legitimação, como críticos e historiadores literários, universidade, revistas especializadas, suplementos culturais de grandes jornais, mercado editorial, produtoras de filmes etc. elegem o texto de literatura, selecionam o que deve ser apresentado, lido e estudado nas escolas e listam o que deve ser cobrado nos exames internos e externos. Somos, de alguma maneira, impactados por essas seleções, levados a ter um contato com uma ou outra obra, seja, por exemplo, por meio de textos da grande literatura enviados para as bibliotecas escolares e universitárias, seja por meio de obras da cultura de massa que foram parar nos cinemas ou nas melhores prateleiras das livrarias.

A leitura literária que realizei na escola e a construção dos sentidos dos textos de literatura canonizados presentes nesse território, na sua grande maioria, foram pautadas pelo gosto e pelo modo de ler da elite cultural. A lista de obras e os exercícios fechados interpretativos e o próprio livro didático já vinham prontos do sul e sudeste brasileiros. O nosso gosto e a nossa voz, de alunos e professores, eram excluídos. Não colocamos em pauta a influência e importância que os clássicos, a grande literatura, têm na formação de leitores. Nesse sentido, Calvino (2007) apresenta várias razões por que devemos ler os clássicos. O que questionamos é o apagamento do sujeito leitor, da fruição singular que cada aluno e professor pode fazer da literatura.

No âmbito da cultura de massa, considero que já fui impactado por dois movimentos: obras de literatura transformadas em filmes já me levam ao cinema para apreciá-las com novas lentes; e produções fílmicas, independente das adaptações realizadas, já me levaram a ler obras que foram transformadas em filmes. Por exemplo, a leitura do conto “A bela e a fera”, de Gabrielle-Suzanne Barbot de Villeneuve, motivou-me a ver a adaptação para o filme (2017); e o filme “Shakespeare apaixonado” (1998) levou-me a ler “Hamlet” e a reler “Romeu e Julieta”. Lendo literatura ou assistindo filmes que têm como pano de fundo a arte da palavra, já me emocionei com personagens de Shakespeare, identifiquei-me com o amor de Romeu e Julieta, sofri com as pressões sofridas por Hamlet na corte, chorei com a morte dos protagonistas.

Acreditamos que o filme pode favorecer o contato do leitor com o texto literário. A revista Forbes Brasil, em 2015, divulgou uma lista contendo as dez maiores bilheterias de livros da literatura popular que viraram filmes, apresentadas na ordem decrescente: “Harry Potter e as relíquias da morte” – parte 2, “O Senhor dos Anéis: o retorno do rei”, “Jurassic Park: o parque dos dinossauros”, “Alice no país das maravilhas”, “O Hobbit: uma jornada inesperada”, “Harry Potter e a pedra filosofal”, “O Hobbit: a desolação de Smaug”, “Harry Potter e as relíquias da morte” – parte 1, “O Hobbit: a batalha dos cinco exércitos”, e, fechando a lista, “Harry Potter e ordem da fênix”. Convém salientar que essas obras e filmes circulam, ainda, em larga escala, nas práticas letradas dos leitores de literatura, nas livrarias, bibliotecas escolares, cinemas e mercados brasileiros. No Brasil, vários livros literários, que viraram filmes, obtiveram sucesso nacional de bilheteria, entre eles: “O Auto da Compadecida” (2000), “Capitães da Areia” (2011), “Cidade de Deus” (2002), “Meu pé de laranja lima” (2012), “O menino maluquinho” (1995) e “Tropa de Elite” (2010).

Instância profissional

Foi no ano de 2011 que iniciei minhas primeiras experiências de formação de leitores de literatura na educação básica. Gostava das aulas de leitura. Quando não levava a turma para a biblioteca escolar, levada para a sala de aula uma caixa de livros, logo substituída por uma mala. Com uma quantidade de livros a mais do que o número de alunos, eles sempre tinham opções de escolha. Dizia que, caso alguém gostasse do livro, poderia trocá-lo. Tomava nota no meu caderno. Líamos, interrompíamos, depois retomávamos a leitura na aula seguinte. Finalizada a apreciação da obra, compartilhávamos as narrativas e poemas.

Compartilhamos nesses momentos de leitura, entre outras obras: “A hora da verdade” de Pedro Bandeira, “A última música” de Nicholas Sparks, “Muito bem, sociedade secreta dos sete” de Emell Blyton, “Diário de um banana” de Jeff Kenny, “Diários do vampiro, anoitecer” de L. J. Smith, “Contos tradicionais do Brasil para jovens” de Luis Câmara Cascudo, “O pequeno príncipe” de Antoine de Saint-Exupéry, “O fabricante de ilusões” de Elias José,

“Contos e lendas da África” de Yves Pinguilly, “Duplo desafio” de Cathy Hopkins, “O conde de Monte Cristo” de Alexandre Dumas.

No ano de 2012, escrevemos as turmas na Olimpíada de Língua Portuguesa – escrevendo o futuro. Realizamos as oficinas de leitura e produção de textos sugeridas pelo caderno “Na ponta do lápis”. Trabalhamos poesias, memórias literárias e crônicas. Das nossas orientações, um aluno foi aprovado nas etapas escolar, municipal, estadual e regional no gênero memórias literárias. Ficamos entre os semifinalistas. No ano de 2014, participamos novamente das olimpíadas. Realizamos as oficinas e uma entrevista com uma antiga moradora do Canela, região hoje submersa no lago de Palmas. O texto produzido ficou entre os finalistas. Essas experiências foram enriquecedoras para mim, para professoras de Português que também trabalhavam com a proposta das olimpíadas e para todos os alunos, e, especialmente, para aqueles selecionados, pois lemos, ouvimos gravações, escrevemos, entrevistamos, sonhamos, conhecemos, nos emocionamos com “O valentão que engolia meninos e outras histórias de Pajé” de Kelli Carolina, “Minha vida de menina” de Helena Morley, “Mercador de escravos” de Alberto da Costa e Silva, “Transplante de menina” de Tatiane Belink, “Parecida mas diferente” de Zélia Gattai; viajamos para São Paulo, Natal, Brasília.

Motivados pela Olimpíada de Língua Portuguesa de 2012, no ano seguinte, eu e uma professora de Português planejamos uma excursão para Natal, na companhia da secretária escolar, da assessora de projetos e de alunos selecionados de séries distintas. O objetivo era conhecer a cidade histórica e, a partir das experiências vivenciadas, produzir poesias, memórias literárias, crônicas e artigos de opinião para a segunda coletânea da escola: “Viagem pelo mundo do conhecimento literário”.

Visitamos casas coloniais, monumentos históricos, o Colégio Agrícola, entrevistamos um morador ancião. Antes de retornarmos, aproveitando as memórias recentes que impactaram nosso contato com a cultura, a vida e o conhecimento local, escrevemos e orientamos os alunos na produção textual. Foi emocionante escrever e ler tantas produções literárias enriquecedoras. Na ocasião, produzi o poema “Lua cheia sangrenta”:

Lua cheia sangrenta

Estavam em pleno Saara,
Era noite de lua cheia,
Estrelas tingiam o céu claro
O arraial cultuava o sagrado.

Crianças cantavam contentes,
Homens dançavam sorridentes,
Ao som do tambor, do berimbau, e do atabaque,
Mães amamentavam os nascentes.

De repente, um estrondo ouviram no céu,
Raios rasgaram o véu...
As nuvens negras cobriram os astros celestes,
O brilho noturno se esvaiu no chubaréu.

A doce harmonia foi-se na brisa,
Uma música fúnebre ao perto soava,
Pelas vagas sem fim da savana,
Leões não ficaram quais guardas...
Algozes bandeiras dizimaram as aldeias.

Para uma terra distante conduziram,
Legiões de homens, mulheres e crianças negras.
Tinir de algemas, estalar de açoites se ouviu na floresta,
Torrentes de sangue derramaram no mar.

Sob o céu brasileiro nublado, os navios aportaram,
Multidões negreiras cambaleavam e choravam.
Pelo rio Tocantins barcos negros navegavam,
Sob o chicote no tronco os sonhos se dissipavam.

Expatriados, nos minérios de ouro escravizados.
Na tumba da lua cheia quilombos efervesceram,
Na Praça da Matriz, uma igreja pétrea construíram,
Para saudosos nativitanos se recordarem dos africanos.

Da lua cheia, guardam lágrimas de sangue,
Das senzalas de Natividade, tristes lembranças,
Das savanas, das danças, das lendas,
E da culinária africanas, saudades
(Morais, 2013, p. 20).

Enquanto revisito minhas memórias (literárias) experienciadas na minha atuação profissional no momento em questão, por meio de leituras e transcrição textual, audição de vários momentos da excursão, visualização de fotos do arquivo pessoal, bons sentimentos inundam minha vida inteira. Para relembrar mais detalhes de várias memórias e escritas do projeto de excursão, bem como para dividir emoções passadas e presentes (revisitar o ocorrido, as impressões, é viver outra vez, embora em forma de ideias (lembranças) mais apagadas⁵), conversei, enquanto escrevo estas linhas, com a professora de Português nas

5 Como empirista, David Hume (s.d.) chega à conclusão de que o existente na mente, na memória são percepções, que são formadas de ideias e impressões. A origem e a formação das ideias são a partir das impressões. Estas são as percepções mais vivas, fortes e mesmo violentas, envolvendo sensações, paixões, emoções em suas apresentações iniciais, vividas. Já as ideias são as imagens enfraquecidas, embaçadas das impressões, que persistem no pensamento ou na memória.

redes sociais. Recorto uma das falas dela sobre esses bons momentos nessa jornada literária: “Nem me fale rs. Só nos resta saudades! Que maravilha, termos boas lembranças...” Nossa vida e nossas memórias são sempre inacabadas, abertas e completadas com a existência do outro e do mundo, como defende Heidegger (2005). Ao longo dos anos de atuação, alunos e colegas de profissão vão se cristalizando como uma extensão da nossa vida e nós da vida deles.

Relembrar muitas dessas experiências através da escrita científica e da transcrição literária de textos publicados na coletânea da escola contribui para o nosso processo de letramento literário. Naquele tempo, embora não tivesse leituras mais profundas sobre a função da literatura como força humanizadora, como ferramenta para a formação da personalidade, as nossas práticas pedagógicas nesse projeto de leitura e escrita em Natividade parecem que já se enquadravam nessa perspectiva da humanização. Na medida em que lia e escrevia sobre fatos vivenciados na viagem, conhecia mais a mim mesmo. Enquanto líamos e escrevíamos, coletivamente, conhecíamos mais um ao outro, o povo nativitano, os negros remanescentes. Enquanto a escrita ia e vinha, aprendíamos a valorizar a nossa história, a cidade como patrimônio histórico nacional, a cultura e as formas de vida daqueles que resistiram anos de opressão, exploração e solidão. A literatura é fonte de revelação do nosso interior e exterior. É fonte de emoção e devaneio, de formação, de conhecimento, conforme defende Antonio Candido (2002).

Era final de 2015 quando iniciei minhas primeiras experiências no Ensino Médio, no Colégio Militar de Palmas (CPM). Havia recém-concluído o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) na UFT. As experiências nessa esfera duraram pouco, pois tive que interrompê-las no início do ano seguinte para iniciar o curso de doutorado, com afastamento concedido pela Secretaria de Educação, Juventude e Esportes (SEDUC).

Motivado pelas pesquisas com gênero poético desenvolvidas no ProfLetras, gostava de uma vez por semana, antes de iniciar as aulas com as turmas que trabalhava, ler ou declamar um poema. Os alunos apreciavam. Alguns alunos logo perguntavam pelo poema. Quando recitava um poema curto, queriam outro mais longo. Declamando, sabia que, depois de um processo de contemplação e formação de conhecimentos e impressões iniciado em mim, tocava o coração e a mente dos alunos, de alguma maneira. Entendia que poderia despertar o gosto e o prazer pela leitura de poemas, de outros gêneros literários. Acreditava que a estratégia de vocalização contribuía para a formação de memórias deles, um dos objetos de defesa da minha dissertação, ao lado da visualização e da conexão (Morais, 2015).

Li ou declamei, entre outros poemas, “Fotografia de menino” de Verunschik, “Motivo”, “Pombinha da mata” e “Retrato” de Cecília Meireles, “Venham até a beira” de Apollinaire, “Poema tirado de uma notícia de jornal”, “O bicho”, “Meninos carvoeiros”, “Poema do beco” e “Pneumotórax” de Manuel Bandeira, “Canção do exílio” de Gonçalves Dias, “Valeu a pena? Tudo vale a pena” de Fernando Pessoa, “A Rosa de Hiroxima”, “Soneto de Fidelidade” e “A

porta” de Vinícius de Moraes, “Se eu morresse amanhã” de Alvares de Azevedo, “Amor é fogo que arde sem se ver” de Luís de Camões, ‘Catatumba’ de João Cabral de Melo Neto, “Este inferno de amar” de Almeida Garret, “A poesia”, “No meio do caminho”, “Soneto da perda esperança” e “Para sempre” de Carlos Drummond de Andrade, “Tempo” de Mário Quintana, “Pronominais” de Oswald de Andrade, “O assassino era o escriba” de Paulo Leminski.

No CPM trabalhei com as turmas algumas obras de literatura pré-selecionadas. Foram os romances, todos de Ivan Jaf, “A moreninha 2: a missão”, uma leitura de “A moreninha” de Joaquim Manuel de Macedo; “Dona casmurra e seu tigrão”, uma leitura de Dom Casmurro de Machado de Assis; e “De olho na corrupção”. A releitura de uma obra de literatura nunca é a leitura do original. Tive de reler os clássicos citados da literatura, além das obras de Ivan Jaf. Procurei incentivar os alunos para que lessem também as obras primas referenciadas nas releituras. Lembro-me de que um aluno, enquanto lia, sempre me procurava para compartilhar suas experiências de leitura de Dom Casmurro.

Instância da universidade

Em que pese o enfoque predominante no lado teórico na formação profissional, a universidade muito contribuiu com a minha formação leitora de literatura. Para apresentar evidências dessa contribuição, situarei três momentos: o da formação inicial, o do aperfeiçoamento profissional a nível da pós-graduação e a atuação docente na universidade.

A minha graduação, realizada à noite, foi de muitas leituras atrapalhadas. Como trabalhava durante o dia, de segunda a sábado, pouco tempo sobrava para eu realizar as leituras teóricas e de obras literárias exigidas e indicadas pelos professores de literatura. Não obstante, li poemas eróticos de Ovídio, como “Os amores”. Enquanto assistia ao filme “O carteiro e o poeta” (1994), me deleitava com as palavras, as metáforas de Pablo Neruda, o labor poético do carteiro que procura na poesia e no mar o sentido da vida: “A poesia não pertence a quem a escreve, mas àqueles que precisam dela”. Assim como o carteiro Mário Ruoppolo transformou a sua vida pela arte poética, nos meus primeiros contatos com a poesia na graduação, fui aprofundando o sentido da vida, apreendendo o som do mar, das montanhas, das estrelas, do coração de um filho no ventre materno.

Enquanto media forças com situações contrárias que lutavam para que eu desistisse da graduação particular, lia a entrevista que Pablo Neruda concedeu à Clarice Lispector, em “A descoberta do mundo” (1999, p. 185):

[...]

- Escrever melhora a angústia de viver?

- Sim, naturalmente. Trabalhar em teu ofício, se amas teu ofício, é celestial. Senão é infernal.

[...]

Como é uma mulher bonita para você?

- Feita de muitas mulheres.

- Escreva aqui o seu poema predileto, pelo menos predileto neste exato momento.
- Estou escrevendo. Você pode esperar por mim dez anos?
- Em que lugar gostaria de viver, se não vivesse no Chile?
- Acredite-me tolo ou patético, mas eu há algum tempo escrevi em um poema:
Se tivesse que nascer mil vezes
Ali quero nascer.
Se tivesse que morrer mil vezes
Ali quero morrer...
- [...]
- Qual é a coisa mais importante do mundo?
- Tratar de que o mundo seja digno para todas as vidas humanas, não só para algumas.
- [...]

Enquanto resistia, vivia, lia “A hora da estrela” de Clarice Lispector, “Os lusíadas” de Luís de Camões, “O tronco” de Bernardo Élis, “Lira dos vinte anos” e “Noite na taverna” de Álvares de Azevedo, “A mulher de trinta anos” de Honoré de Balzac, “Senhora” de José de Alencar, “Os escravos” e “Espumas flutuantes” de Castro Alves, “A moreninha” de Joaquim Manuel de Macedo, “A escrava Isaura” de Bernardo Guimarães, “Vidas secas” de Graciliano Ramos, “Morte e vida Severina” de João Cabral de Melo Neto.

Com entusiasmo, a professora Medina me convidou para eu fazer parte como voluntário do seu grupo de pesquisa. Se bem me lembro, no momento não correspondi ao mesmo nível emocional, entretanto, depois passei a entender melhor a importância da pesquisa para o meu aprimoramento acadêmico. Por um ano, fui voluntário do projeto da professora que objetivava, de acordo com a abordagem temática, categorizar os poemas de Gregório de Matos organizados em sete volumes por Jaime Amado em poesia burlesca, satírica, religiosa, lírica e encomiástica e, posteriormente, identificar e selecionar poemas com características de crônica. Muitos deles eram satíricos: “Ai de quem caísse na caldeira incandescente desse Anjo das Trevas!” (Spina, 1995, p. 55). Com esta investigação, aprimorava meus conhecimentos sobre gêneros textuais e discursivos de iniciação científica.

No ano seguinte, em 2005, fui bolsista do Programa de Iniciação Científica e Tecnológica (PROICT). A professora Medina coordenou o projeto de pesquisa “Um olhar sobre a literatura tocantinense”. Já fiz referência a esta pesquisa quando tratei da instância do autor. Gostaria de acrescentar que, a partir da leitura de obras de contos e o contato com o autor que entrevistamos, li também obras poéticas tocantinenses, como “Poemas da margem esquerda do rio de dentro” e “Reinventário da paisagem: ensaio da lógica antropeútica” de Gilson Cavalcante, “Metamorfose” de Virgínia Nery, “Mosaicos de um sonho” de Ibanez Coelho. Além disso, essas experiências com a pesquisa acadêmica foram me ensinando a escrever gêneros dissertativos, desenvolvendo meu letramento científico.

Participei de jornadas científicas com apresentação de comunicação. Preparei resumos expandidos para exibição em painéis e publicação nos anais dos eventos. Aos poucos ia me apropriando de gêneros científicos a partir da análise de obras de literatura. As leituras dos textos literários ganhavam um sentido a mais, expostos em painéis, em formato de resumo

expandido, acompanhados de imagens, por exemplo, do homem na sua relação com o rio. O escrito e a leitura que fazia das obras iam construindo um sentido em minha vida, iam me humanizando, ajudando-me a viver. Assim, publiquei em anais de evento, entre outros, um resumo expandido sobre a obra “Poemas da margem esquerda do rio de dentro” de Gilson Cavalcante.

Depois que li essa obra e o conto “Terceira margem do rio” de Guimarães Rosa fui compreendendo que a vida é esse movimento do rio, das águas que escapam pelas nossas mãos, sempre descendo, rio abaixo, rio adentro, o rio. Na minha infância, quando íamos de barco para o Jacaré Grande, apesar do medo, colocava a mão para fora da embarcação para sentir as águas passando por entre os dedos. Tempos depois, compreendi que a vida, como essas águas, vai sempre escorrendo dos nossos domínios em direção ao horizonte, ao mar, ao infinito. Em nossos caminhos percorridos pela correnteza da vida, ir de mãos dadas (lembranças de Carlos Drummond) parece ser a melhor forma de assegurar maior domínio das águas (das vidas, dos alunos) que passam pelas nossas mãos.

Em nível de pós-graduação, a universidade tem me proporcionado mais duas grandes experiências com a leitura de literatura. A primeira refere-se ao aperfeiçoamento profissional, por meio do ProFLetras. Percorri o caminho do Mestrado Profissional em Letras, defendendo a dissertação “Estratégias metacognitivas de leitura do texto poético: formação de memórias” (Morais, 2015). Como proposta de intervenção, em forma de pesquisa-ação, trabalhamos o projeto de leitura “Hora da poesia” em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de formar memórias, promover o ensino e aprendizagem pelo emprego das estratégias metacognitivas vocalização, visualização e conexão na leitura de poemas, de forma prazerosa e diferenciada, visando à fruição do texto literário e a formação de leitores proficientes. As atividades trabalhadas foram planejadas a partir de uma correspondência dessas estratégias que estabelecemos com as matrizes da linguagem e pensamento, a sonora, a visual e a verbal, respectivamente, propostas por Santaella (2005), no campo da Semiótica Aplicada, a partir de variados poemas.

A segunda experiência que a universidade tem me proporcionado com a leitura literária diz respeito ao meu aperfeiçoamento profissional em nível de doutorado, concluído em 2020. Ainda gravitam em minha memória textos (re)lidos no curso durante a frequência a disciplinas Seminário Avançado de Literatura e Semiótica e Seminário Avançado de Literatura. Reli o conto “Amor” de Clarice Lispector. Li “O menino que escrevia versos” de Mia Couto e “Se um viajante numa noite de inverno” de Ítalo Calvino. Paralela às leituras trabalhadas nas disciplinas, li outras obras de literatura como “A confissão da leoa” de Mia Couto, “As aventuras de Ngunga” de Pepetela, “Hamlet” de William Shakespeare, “Cem anos de solidão” de Gabriel García Márquez, “Os cem melhores poemas brasileiros do século”, seleção de Ítalo Moriconi, entre outras obras.

Por fim, a terceira experiência com o letramento literário tem ocorrido durante minha atuação como professor do magistério superior na UFT. Efetivo desde 2022, como professor no curso de Letras, no Câmpus de Porto Nacional, sobretudo nas disciplinas de estágio supervisionado, tenho procurado trabalhar tanto elementos linguísticos (perspectiva

enunciativa (a partir do Círculo de Bakhtin) nas práticas de linguagem, quanto aspectos do letramento literário. O foco, nesse sentido, das minhas abordagens teóricas e práticas procuram privilegiar diversos gêneros discursivos, em especial os literários, pois são eles que vão construindo os bosques da minha vida.

CONSIDERAÇÕES EM CURSO

Como o correr das águas agitadas e mansas do rio da vida, de longas beiras e travessias contemplativas, sempre a escorrer ‘rio acima, rio abaixo’, esta escrita registra uma vida leitora incompleta, inacabada, constituída de memórias de leituras, de escrita e de vivências em interação com a singularidade do existir, cujo movimento existencial vai se constituindo e se cristalizando com as práticas letradas, com as narrativas e poéticas do outro ‘eu’.

Como “O menino que escrevia versos”, de Mia Couto, devo continuar escrevendo, lendo e vivendo literatura, porque ela é, muitas vezes, confundida com a minha própria vida. Se a literatura é a própria vida, se ajuda a viver, a conhecer o mundo e a nós mesmos, nos humanizando, então ela é uma ferramenta poderosa para uma educação sensível, solidária, para o letramento literário, para a ecoformação sustentável do professor e do aluno, mediada por versos, por narrativas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. de. **O guarani**. 20. ed. São Paulo: Ática, 1996.

BACHELARD, G. A filosofia do não; o novo espírito científico; a poética do espaço. In: **Coleção Os pensadores**. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. Tradução: Joaquim José Moura Ramos et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011. (Coleção Linguagem e Ensino).

CAZDEN, C. et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais.

RIBEIRO, A. E; CORRÊA, H. T. (orgs.); Tradução: Adriana Alves Pinto et al. Belo Horizonte: LED, 2021.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HEGEL, G. W. F. **Cursos de estética**. Tradução: Marco Aurélio Werle, Oliver Tolle. São Paulo: EDUSP, 2004.

HOUAISS, A. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 4. ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

IZQUIERDO, I. **Memória**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LISPECTOR, C. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MERLEAUPONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOISÉS, M. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cultrix, 2004.

PIGLIA, R. **O último leitor**. Tradução: Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tradução Claudia Berliner. v. 3. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ROSA, J. G. A terceira margem do rio. In: **Ficção completa**: volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 409-413.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

SOARES, M. B. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

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

TERRA, E.; NICOLA, J. de. **Gramática e Literatura**. Ensino Médio. v. único. São Paulo: Scipione, 2000. (Coleção Novos Tempos).

VERUNSCHK, M. **Geografia íntima do deserto**. São Paulo: Landy, 2003.

SOBRE OS DOCENTES

Mario Ribeiro Moraes possui Licenciatura em Letras pelo Centro Universitário Luterano de Palmas CEULP/ULBRA, Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura pela então Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Araguaína. É Professor Adjunto da Licenciatura em Letras e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras), no Câmpus de Porto Nacional, na UFT. Desenvolve pesquisa em Linguística Aplicada, na perspectiva dialógica, ecoformativa e dos estudos dos letramentos em contexto de formação de professores de Língua Materna e do Letramento Científico em Literatura, compreendendo os seguintes objetos de conhecimento: ensino das práticas de linguagem (leitura, oralidade, produção textual, análise linguística/semiótica), objetos educacionais, projetos de letramento, protótipos e unidades didáticas. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4972390633610193>. E-mail: moraismario@uft.edu.br

Wagner Rodrigues Silva possui Licenciatura Dupla em Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e estágios de pós-doutorado pela The Hong Kong Polytechnic University (PolyU) e Aswan University (ASWU - Egito). É Professor Titular em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Palmas, atuando na Licenciatura em Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras). É Bolsista de Produtividade em Pesquisa A, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Seus interesses de pesquisa são: estudos dos letramentos; práticas de alfabetização; formação de professores de língua materna; práticas escolares de linguagem (escrita; leitura, oralidade e análise linguística/estudo da gramática) materiais didáticos; educação científica. É segundo secretário da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB - Gestão 2023-2025). Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6702374101936937>. Contato: wagnersilva@uft.edu.br

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Elana de Abreu Cardoso Santos possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Tocantins (Unitins) e Letras/Português Pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especialização em Língua, Linguística e Literatura pela Faculdade Integradas de Patos (FIP) e em Gestão Escolar pela Faculdade de Economia e Finanças (IBMEC). Atualmente é mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras (PPG-Letras), Câmpus de Porto Nacional, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), e professora de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Supervisora Pedagógica da rede municipal de Estreito, no Maranhão. Tem interesse em estudos na área da Linguística Aplicada, multiletramentos e multimodalidade com foco em materiais didáticos de Língua Portuguesa. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3344940024052154>. Email: elana.abreu65@gmail.com

Elidiane Ferreira Bispo Corrêa possui Licenciatura em Letras, habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), e em Língua Inglesa pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança (FAFIBI). Também possui Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Teologia Hokemah (FAEH). Tem algumas especializações na área de ensino. Cursa Mestrado em Letras, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. Atua como professora contratada de Língua Portuguesa e Inglesa na Secretaria de Educação do Governo do Estado do Pará (SEDUC/PA). Tem experiência na área de ensino de línguas, com ênfase em línguas estrangeiras modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional, aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa. Currículo: <https://lattes.cnpq.br/6647952351394062> E-mail: elidianebispo@gmail.com

Gustavo Gomes de Menezes cursa Mestrado em Letras e possui Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Capes) e do Programa de Residência Pedagógica (RP/Capes). Trabalha na Prefeitura Municipal de Silvanópolis como Supervisor do Programa Criança Feliz. Atualmente é voluntário do Projeto Ler para Libertar da Unidade Penal de Porto Nacional e pesquisador colaborador do grupo Tecnologias Digitais e Multimodalidade no Ensino Aprendizagem de Língua e Literatura (UFT). É Professor voluntário do Programa Idiomas sem Fronteiras, colaborador no Centro de Estudos Continuados em Letras, Linguística e Artes (CECLLA). Trabalhou como Professor de Língua Portuguesa em escolas do Tocantins. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0029373224911335>. E-mail: gustavogomesmenezes.gg@gmail.com

Jéssica Sena Lima dos Santos possui Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) e especialização em Alfabetização e Letramento (Uniasselvi). Atualmente é mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras), na Universidade Federal do Tocantins (UFT), e pós-graduanda em Fundamentos Linguísticos para o Ensino da Leitura e da Escrita pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É professora efetiva de Língua Portuguesa, na Rede Estadual de Ensino do Tocantins e da Rede Municipal de Palmas (TO). Tem interesse em estudos na área da Linguística Aplicada, com foco em ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Integra o grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq). Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2869942487324875>. E-mail: jessica.sena@mail.uft.edu.br

Joanita Rodrigues de Sousa Miranda cursou Licenciada em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins (Unitins), com Especialização em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino de Linguagem – Língua Portuguesa, Artes e Educação Física. Cursa Mestrado em Letras, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. Atualmente é Supervisora Educacional, na Superintendência Regional de Educação de Palmas, Secretaria da Educação do Tocantins (SEDUC-TO). Integra o grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq). Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4646601399310707>. E-mail: joanitarodriguesm@gmail.com

Liliane dos Santos Farias é Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e em Matemática pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). É especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Sudamérica. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras), no Câmpus de Porto Nacional, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). É professora efetiva no município de Palmas (TO). Tem interesse em estudos na área da Literatura Infantil, desenvolvimento da aprendizagem significativa a partir de leituras de mundo. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4569718345447904>. E-mail: fariasliliane@gmail.com

Lucas Luís Pereira da Silva Oliveira é licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Palmas. Pela mesma instituição, cursa Mestrado em Letras, no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras), no Câmpus de Porto Nacional. Atualmente é professor efetivo da Rede Estadual de Ensino do Tocantins. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5781510301375989>. E-mail: luiz.pereira@mail.uft.edu.br

Luzirene Gonçalves dos Santos é bacharela em Secretariado Executivo, pela Faculdade São Marcos (Fasamar) e licenciada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. Atualmente, cursa mestrado no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras), também na UFT. Como servidora pública federal desde 2015, atua no cargo de Técnico Administrativo, com lotação no Câmpus de Porto Nacional, na UFT. Seus interesses de pesquisa concentram-se em estudos na área da Linguística Aplicada, com ênfase em relatórios de estágios supervisionados de Língua Portuguesa e formação docente. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8455963470795222>. Email: luzirenesantos@uft.edu.br

Monique do Monte Machado possui Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO). Foi bolsista no Programa de Residência Pedagógica (RP/Capes). Atualmente é mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras), na Universidade Federal do Tocantins (UFT) e professora efetiva de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Ensino do Tocantins. Tem interesse em estudos na área da Linguística Aplicada, com foco em gêneros textuais e material didático. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6867224900896221>. E-mail: moniquemmachado1@gmail.com

Nágila Sávia Souza Quintanilha possui Licenciatura em Letras pela Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova Imigrante (FAVENI), Especialização em Língua Portuguesa e Literaturas pela Faculdade Venda Nova Imigrante (FAVENI), Especialização em Supervisão e Orientação Escolar em Educação Infantil pela Faculdade Tecnológica Falcão. Cursa Mestrado em Letras no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLetras), na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2709613718084224>. E-mail: nagisavy18@gmail.com

Paulo Pércio Guelpeli cursa Mestrado em Letras, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), onde se graduou em Pedagogia e, atualmente, cursa Licenciatura em Teatro. Possui bacharelado em Sistemas de Informação, no Centro Universitário Academia (UniAcademia), em Juiz de Fora (MG). Integra o grupo de pesquisa Práticas de Linguagens - PLES (UFT/CNPq). É servidor público do Poder Executivo do Estado do Tocantins, na função de Analista de Sistemas de Informação. É pai de três filhos maravilhosos - Heloísa, Vinícius e Mariana; Evangelizador de crianças e jovens em casas espíritas; palestrante espírita e amante de poesia, literatura e música. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6224879326351413>. E-mail: paulopercio@hotmail.com.

Rayane Lustoza dos Santos é mestranda em Letras, com ênfase em Abordagens de Análises Linguísticas, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Porto Nacional. Possui graduação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Câmpus de Palmas, com especialização em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPMG). Currículo: <https://lattes.cnpq.br/9738650000415121>. E-mail: rayanelustozaprof@gmail.com

Shirley Batista da Silva Aguiar possui Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade São Marcos (Fasamar) e em Normal Superior pela Fundação Universidade do Tocantins (Unitins). É especialista em Inclusão Escolar nos Transtornos do Neurodesenvolvimento: Autismo e suas Comorbidades (UTFPR); em Psicopedagogia Escolar (ITOP); Supervisão e Orientação Educacional (ITOP). Atua como coordenadora do projeto institucional de inclusão no Centro de Educação Infantil Lucas Ruan Araújo Alves, em Palmas, Tocantins. Atuou como Orientadora Educacional no Centro Municipal de Educação Infantil Recanto Infantil; como diretora da Escola Municipal Raimundo Cordeiro; como Supervisora na Secretaria Municipal de Educação de Almas (TO). Tem experiência em docência na área de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Atualmente cursa Mestrado em Letras, no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLEtras), no Câmpus de Porto Nacional, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4668973830264408>. E-mail: shirleybatista@gmail.com

Shymênia Regina Pereira Miranda possui Licenciatura em Letras pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). É especialista em Docência da Língua Portuguesa pela Faculdade Latino-americana de Educação (FLATED), e em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelo Instituto Federal do Pará (IFPA). Atua como professora efetiva de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Conceição do Araguaia, Estado do Pará. Atualmente é mestranda na Área de Linguística Aplicada, no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGLEtras), no Câmpus de Porto Nacional, na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Currículo: <https://lattes.cnpq.br/0173081742582103>. E-mail: shymeniaregina2016@gmail.com

Vanúbia Medeiros Alves possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atualmente, é coordenadora educacional da Associação Brasil Central da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Possui experiência na área educacional, com ênfase em educação. Cursa Mestrado em Letras, com foco em estudos linguísticos, no Câmpus de Porto Nacional, na UFT. Integra o grupo de pesquisa Práticas de Linguagens – PLES (UFT/CNPq). Tem interesse nas seguintes áreas de pesquisa: práticas de análise linguística, estágio supervisionado e formação docente. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7732952249905282>. E-mail: v nubia.m.alves@gmail.com



Esta publicação reúne especialmente relatos autobiográficos de professoras da Educação Básica, atravessados por histórias de letramentos, envolvendo experiências vivenciadas desde a infância em família até a maturidade profissional. Trata-se de um valioso material didático gestado em encontros entre representantes da universidade e da escola, passível de utilização em formações docentes. O público-alvo é tão diverso quanto as vivências relatadas ao longo das centenas de páginas, proporcionando leituras enriquecedoras para educadore(a)s em geral e, especialmente, para professore(a)s de Língua Portuguesa. Na realidade, qualquer cidadã(o) se agradará das experiências e conhecimentos compartilhados pelas professoras. Não se pode esquecer que as escolas são instituições familiares, espaços responsáveis pela construção de inúmeras memórias. Quais são suas memórias das aulas de Língua Portuguesa?



ABCD EFGHIJLMNOPQRSTU V X Z											
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10											
Certificado											
Confirma-se que Maria Rosa dos Santos											
participou do Programa FBC de Educação Social Alfabética,											
prestando 240 horas de atividades por meio de exercícios											
1829162460214061, em conformidade com o Edital nº 1/2010.											
Assinatura do(a) Diretor(a)											
Data: 10/05/2010											
Assinatura do(a) Professor(a)											
Data: 10/05/2010											

