



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS

MARIA DO ALÍVIO PESSOA CAIRES PEREIRA

IDENTIDADES, MEMÓRIAS E TERRITORIALIDADES: redes conceituais para se
pensar a cultura escolar de alunos do 9º ano em uma escola de Ituaçu/BA

Vitória da Conquista/BA

2023

MARIA DO ALÍVIO PESSOA CAIRES PEREIRA

IDENTIDADES, MEMÓRIAS E TERRITORIALIDADES: redes conceituais para se pensar a cultura escolar de alunos do 9º ano em uma escola de Ituaçu/BA

Dissertação apresentada ao Programada de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fernanda de Castro Modl

Vitória da Conquista/BA

2023

P493i Pereira, Maria do Alívio Pessoa Caires.

Identities, memories and territorialities: conceptual networks for thinking school culture of 9th grade students in a school in Ituaçu-Ba. / Maria do Alívio Pessoa Caires Pereira, 2023.

218f.

Orientador (a): Dr^a. Fernanda de Castro Modl.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referências: f. 152 – 160.

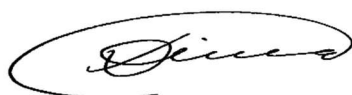
1. Memória(s) - Identidade(s). 2. Territorialidade(s). 3. Axiologia. 4. Texto verbo-visual. I. Modl. Fernanda de Castro. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós -Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL. III. T.

CDD: 370.981

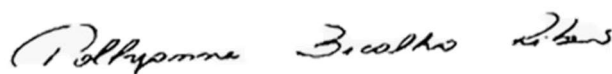
Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Dissertação defendida publicamente e aprovada no Programada de Pós-Graduação em Letras:
Cultura, Educação e Linguagem e avaliada pela seguinte Comissão Examinadora:



Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima
(UESB)



Profª. Drª. Pollyanne Bicalho Ribeiro
(UFC)



Profª. Drª. Fernanda de Castro Modl – Orientadora
(UESB)

Vitória da Conquista, 28 de abril de 2023.

À Tide Pessoa, minha mãe, por seu amor e incentivo constante. Ao meu mais genuíno ninho de amor: João, meu companheiro e aos nossos lindos e abençoados frutos: Ananda, Emanuela e João Pedro. Dedico, também, aos discentes da EMJW. Com vocês, além de muito aprender, sou constantemente instigada a ir em busca de novos conhecimentos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a meu bom Deus pela proteção em todos os aspectos da minha vida. Agradeço pela idealização do mestrado, por nessa travessia encontrar pessoas admiráveis, pelos diálogos e interações estabelecidas que (re)significaram saberes, contribuindo para minha (auto)(trans)formação pessoal e profissional. Senhor, a Ti toda honra e todo louvor!

À Fernanda Modl, minha nobre companheira, por suas relevantes orientações e ensinamentos que levarei para vida. Sinto-me privilegiada por tê-la como minha orientadora. Com sua postura, sempre tão cuidadosa, ressignifiquei o sentido da docência e aprendi que a vida acadêmica não precisa ser fria e exaustiva, mas sim, responsiva e humana. Muitíssimo obrigada por tanto!

À minha mãe, pelo amor, cuidado e incentivo de nunca desistir dos meus objetivos. À senhora, a minha eterna gratidão.

Ao meu estimado esposo, João, pela cumplicidade vivida e pelo apoio aos meus projetos de vida.

Aos meus filhos por contar com a vivacidade de vocês alegrando meus dias. Amo-os de coração. Estaremos sempre juntinhos!

À Adriana, minha querida irmãzinha, pelo apoio incondicional e pela beleza da sua presença que alegra a minha vida.

A Dado e Lucas, pelas prosas, parcerias e constantes incentivos, amo-os muito.

À Ângela, minha parceira de longas datas, é muito bom contar com você!

À direção, coordenação, professores e alunos da Escola Municipal Juvenal Wanderley, por terem abraçado meu trabalho.

Ao Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima e à Prof.^a Dr.^a Pollyanne Bicalho Ribeiro, que, com prontidão, aceitaram o convite para participarem da minha qualificação, contribuindo com valorosas e perspicazes inserções enriquecendo significativamente a versão final do texto. Muitíssimo obrigada!

Aos meus colegas da turma da PPGCEL 2021.1, agradeço por todos os momentos de interlocução. As aprendizagens partilhadas, levarei para a vida.

À nossa panelinha: Cristiane, Marta, Monalisa e Simone. Considero-as um mimo de Deus. A cumplicidade, apoio e parceria com vocês suavizaram todo esse percurso. Com certeza, essa amizade será do mestrado para a vida.

Aos meus companheiros de orientação: Cris, nossa *hacker*, pelo apoio nas dificuldades e pelas alegrias compartilhadas; Diogo, pelos momentos de descontração; e a Evanilde, por suas

instigantes enunciações que sempre me fazem refletir. Obrigada pelas boas memórias construídas!

Aos professores do programa: Cássio, Diógenes, Fernanda, Graça, Janaína, Kléber e Rajagopalan, pelos ensinamentos que consubstanciaram meu crescimento acadêmico, causando significativos deslocamentos em minha constituição pessoal e profissional.

Às minhas queridas amigas: Carol, Fabiana, Flávia, Mara, Neide, Nicéia e Rose, com quem compartilhei momentos de descontração que foram um verdadeiro bálsamo na árdua tarefa de estudar. Contar com a presença de vocês tornou minha caminhada mais leve.

À(o)s minhas/meus queridíssima(o)s Inês, Mirian, Paty, Paloma, Terezinha, Jorge e Vilmar, anjos essenciais, que, mesmo de longe, verteram toda energia e incentivo para eu conquistar meu objetivo. Minha eterna gratidão!

Ao gestor municipal, Phelipe Brito, pela licença concedida para cursar o mestrado. Meu muito obrigada!

Por fim, agradeço a todos meus familiares: tia(o)s, prima(o)s, cunhada(o)s, amiga(o)s e a todos os que, de diversas formas, exerceram influência na concretização deste estudo.

Fica, aqui, o registro dos meus sinceros agradecimentos.

Perfeita Contradição

*Na dor da peleja há luz
No riso tem lágrima
No adeus da saudade a voz que promete
Que em breve vai regressar*

*Na fé que eu já sei de cór
Tem dor que eu não sei rezar
Há verbo que adjetiva
Sujeito em perfeito amar*

*Nos dias que o tempo leva
Memórias que vão chegar
No avesso que não se mostra
Segredos pra se levar*

*Nem toda reza é santa
Nem todo escuro é breu
Nem toda beleza encanta
Nem tudo que tenho é meu*

*Nem todo amor nos ama
Nem todo ateu sem Deus
Nem tudo que não nos nega
Nem tudo que sou é meu*

Pe. Fábio de Melo

RESUMO

O estudo tematiza sobre a relação memórias, identidades e territorialidades tendo como principal elemento o sentimento de pertencimento do indivíduo em sua cultura escolar a fim de repensar a práxis pedagógica com o intuito de criar ambientes interacionais alinhadas às propostas da pedagogia decolonial e libertadora. Busca, com isso, analisar em textos verbos-visuais memórias de vivências de estudantes do 9º ano de uma Escola Municipal de Ituaçu/BA. A natureza do estudo está fundamentada na abordagem qualitativa e os dados da pesquisa serão gerados utilizando os seguintes instrumentos: questionário, transcrição das rodas de conversas e oficina pedagógica. A pesquisa está ancorada no campo da Linguística Aplicada (LA) por seu caráter transdisciplinar e por compreender a linguagem de modo imbricado com as práticas cotidianas dos sujeitos em contextos sociais diversificados. Está fundamentado, ainda, nos princípios da Análise Dialógica do Discurso (ADD), operando com um olhar discursivo e amparado na dimensão axiológica para compreendermos as valorações dos alunos em recortes de memórias de vivências, considerando as relações cronotópicas ali mobilizadas, ao lado de outras noções evocadas. Acessar os dizeres discentes sobre si e suas experiências, bem como compreender os significados que eles atribuíram a essa travessia possibilitou que o contexto escolar fosse (re)(des)coberto, suscitando e mobilizando o diálogo educacional nos diversos contextos sociais.

Palavras-chaves: Memória(s); Identidade(s); Territorialidade(s); Axiologia; Texto verbo-visual.

ABSTRACT

The study focuses on the relationship between memories, identities and territorialities, having as its main element the feeling of belonging of the individual in their school culture in order to rethink the pedagogical praxis in order to create interactional environments aligned with the proposals of decolonial and liberating pedagogy. It seeks, therefore, to analyze in verb-visual texts memories of experiences of 9th grade students at a Municipal School in Ituaçu-BA. The nature of the study is based on a qualitative approach and the research data will be generated using the following instruments: questionnaire, transcription of conversation circles and pedagogical workshop. The research is anchored in the field of Applied Linguistics (AL) for its transdisciplinary character and for understanding language in an intertwined way with the daily practices of subjects in diverse social contexts. It is also based on the principles of Dialogical Discourse Analysis (DDA), operating with a discursive look and supporting the axiological dimension to understand the students' valuations in excerpts from memories of life experiences. considering the chronotopic relations mobilized there, alongside other evoked notions. Accessing the students' statements about themselves and their experiences, as well as understanding the meanings they attributed to this journey, allowed the school context to be (re)(un)covered, prompting and mobilizing educational dialogue in different social contexts.

Keywords: Memory(s); Identity(ies); Territoriality(ies); Axiology; verb-visual text.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do RCMi 2020	73
Figura 2: Fachada da Escola Municipal Juvenal Wanderley	74
Figura 3: Registro 1 da oficina pedagógica.....	83
Figura 4: Registro 2 da oficina pedagógica.....	83
Figura 5: Grades em evidência vista pela lateral da escola.....	94
Figura 6: Grades em evidência vista pelo pátio interno	94
Figura 7: Recorte 03 - Alisson	105
Figura 8: Recorte 08 - Celestino	105
Figura 9: Recorte 12 - Florêncio	106
Figura 10: Recorte 17 - Íris	106
Figura 11: Recorte 19 - Jacinto (participante de todas as etapas)	106
Figura 12: Recorte 20 - Jacobino	106
Figura 13: Recorte 25 - Lisianto	107
Figura 14: Recorte 27 - Margarida.....	107
Figura 15: Recorte 30 - Oleandro.....	107
Figura 16: Recorte 02 - Açucena.....	108
Figura 17: Recorte 05 - Angélica (participante de todas as etapas).....	108
Figura 18: Recorte 13 - Florian	108
Figura 19: Recorte 14 - Floriano	108
Figura 20: Recorte 21 - Jade	109
Figura 21: Recorte 22 - Jasmim	109
Figura 22: Recorte 23 - Lílian.....	109
Figura 23: Recorte 24 - Lírio.....	109
Figura 24: Recorte 26 - Magnólia	110
Figura 25: Recorte 28 - Melissa	110
Figura 26: Recorte 31 - Rosa.....	110
Figura 27: Recorte 32 - Sávio	110
Figura 28: Recorte 01 - Acácia	111
Figura 29: Recorte 10 - Érico (participante de todas as etapas).....	111
Figura 30: Recorte 33 - Violeta.....	111
Figura 31: Recorte 04 - Amarílis.....	112
Figura 32: Recorte 06 - Antúrio	112

Figura 33: Recorte 07 - Aurora	112
Figura 34: Recorte 09 - Dália	112
Figura 35: Recorte 15 - Gardênia (participante de todas as etapas).....	113
Figura 36: Recorte 29 - Narciso	113
Figura 37: Recorte 34- Yasmin	113
Figura 38: Recorte 11 - Flora	114
Figura 39: Recorte 16 - Hortênia (participante de todas as etapas).....	114
Figura 40: Recorte 18 - Ivy	114
Figura 41: Recorte 35 - Zínia	114
Figura 42: Recorte 19 - Resposta à P11 - Jacinto	117
Figura 43: Recorte 28 - Resposta à P11 - Angélica	122
Figura 44: Recorte 10 - Resposta à P11 - Érico	128
Figura 45: Recorte 15 - Resposta à P11 - Gardênia	133
Figura 46: Recorte 16 - Resposta à P11 - Hortênia	138
Figura 47: Trabalhando com os questionários - R1	216
Figura 48: Trabalhando com os questionários - R2	216
Figura 49: Trabalhando com os questionários - R3	216
Figura 50: Convite dos participantes das rodas de conversa - R1	216
Figura 51: Convite dos participantes das rodas de conversa - R2.....	216
Figura 52: Convite dos participantes das rodas de conversa - R3.....	216
Figura 53: Roda de Conversa 1	217
Figura 54: Roda de Conversa 2	217
Figura 55: Roda de Conversa 3	217
Figura 56: Roda de Conversa - Pesquisadora.....	217
Figura 57: Oficina Pedagógica - R1	217
Figura 58: Oficina Pedagógica - R2.....	217
Figura 59: Oficina Pedagógica - R3	218
Figura 60: Oficina Pedagógica - R4.....	218

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instrumentos da pesquisa	76
Quadro 2: Instrumentos de pesquisa e seus respectivos participantes	77
Quadro 3: Participações de alunos e alunas nas rodas de conversa	77
Quadro 4: Categorias de memórias das rodas de conversa	78
Quadro 5: Regras para transcrição	86
Quadro 6: Pseudônimos dos sujeitos da pesquisa	89
Quadro 7: Sujeitos eleitos em cada categoria	116
Quadro 8: Recorte 19 - Resposta à P10 - Jacinto	117
Quadro 9: Recorte 19 - Resposta à P10 digitada - Jacinto	117
Quadro 10: Recorte 19 - Turno de fala 01 - Jacinto	118
Quadro 11: Recorte 19 - Turno de fala 03 - Jacinto	118
Quadro 12: Recorte 19 - Turno de fala 05 - Jacinto	119
Quadro 13: Recorte 19 - Turno de fala 07 - Jacinto	119
Quadro 14: Recorte 19 - Turno de fala 15 - Jacinto	120
Quadro 15: Recorte 28 - Resposta à P10 - Angélica	122
Quadro 16: Recorte 28 - Resposta à P10 digitada - Angélica	123
Quadro 17: Recorte 28 - Turno de fala 01 - Angélica	124
Quadro 18: Recorte 10 - Resposta à P10 - Érico	127
Quadro 19: Recorte 10 - Resposta à P10 digitada - Érico	128
Quadro 20: Recorte 10 - Turno de fala 07 - Érico	129
Quadro 21: Recorte 19 - Turno de fala 25 - Jacinto	131
Quadro 22: Recorte 10 - Turno de fala 44 - Érico	131
Quadro 23: Recorte 15 - Resposta à P10 - Gardênia	132
Quadro 24: Recorte 15 - Resposta à P10 digitada - Gardênia	133
Quadro 25: Recorte 15 - Turno de fala 01 - Gardênia	134
Quadro 26: Recorte 17 - Turno de fala 01 - Íris	134
Quadro 27: Recorte 24 - Turno de fala 01 - Lírio	134
Quadro 28: Recorte 24 - Turno de fala 04 - Lírio	135
Quadro 29: Recorte 15 - Turno de fala 05 - Gardênia	135
Quadro 30: Recorte 15 - Turno de fala 08 - Gardênia	137
Quadro 31: Recorte 16 - Resposta à P10 - Hortência	138
Quadro 32: Recorte 16 - Resposta à P10 digitada - Hortência	138

Quadro 33: Recorte 16 - Turno de fala 01 - Hortência	139
Quadro 34: Recorte 03 - Turno de fala 02 - Alisson.....	139
Quadro 35: Recorte 16 - Turno de fala 03 - Hortência	139
Quadro 36: Recorte 28 - Turno de fala 03 - Melissa	139

LISTA DE MEMÓRIAS

Memória 1: Recorte 01 - Aluna Acácia	181
Memória 2: Recorte 10 - Aluno Érico.....	182
Memória 3: Recorte 05 - Aluna Angélica	183
Memória 4: Recorte 11 - Aluna Flora	184
Memória 5: Recorte 16 - Aluna Hortência.....	185
Memória 6: Recorte 30 - Aluno Oleandro	186
Memória 7: Recorte 27 - Aluna Margarida.....	187
Memória 8: Recorte 32 - Aluno Sávio	188
Memória 9: Recorte 33 - Aluno Violeta.....	189
Memória 10: Recorte 17 - Aluna Íris	190
Memória 11: Recorte 19 - Aluno Jacinto	191
Memória 12: Recorte13 - Aluno Florian.....	192
Memória 13: Recorte 12 - Aluno Florêncio	193
Memória 14: Recorte 03 - Aluno Álisson.....	194
Memória 15: Recorte 08 - Aluno Celestino	195
Memória 16: Recorte 35 - Aluna Zínia	196
Memória 17: Recorte 34 - Aluna Yasmim.....	197
Memória 18: Recorte 29 - Aluna Narciso	198
Memória 19: Recorte 31 - Aluna Rosa	199
Memória 20: Recorte 28 - Aluna Melissa	200
Memória 21: Recorte 26 - Aluna Magnólia	201
Memória 22: Recorte 24 - Aluno Lírio	202
Memória 23: Recorte 25 - Aluno Lisianto	203
Memória 24: Recorte 23 - Aluna Lilian.....	204
Memória 25: Recorte 22 - Aluna Jasmim	205
Memória 26: Recorte 20 - Aluno Jacobino	206
Memória 27: Recorte 21 - Aluna Jade	207
Memória 28: Recorte 18 - Aluna Ivy	208
Memória 29: Recorte 15 - Aluna Gardênia.....	209
Memória 30: Recorte 09 - Aluna Dália.....	210
Memória 31: Recorte 14 - Aluno Floriano.....	211
Memória 32: Recorte 07 - Aluna Aurora	212

Memória 33: Recorte 06 - Aluno Antúrio.....	213
Memória 34: Recorte 02 - Aluna Açucena.....	214
Memória 35: Recorte 04 - Aluno Amarilis	215

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de anos cursados na EMJW nos AFEF.....	90
Gráfico 2: Faixa etária dos sujeitos da pesquisa.....	90
Gráfico 3: Localidade onde residem.....	91
Gráfico 4: Alunos que conciliam trabalho e estudo	91
Gráfico 5: Etnia autodeclarada pelos sujeitos da pesquisa.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AD – Análise do Discurso
- ADD – Análise Dialógica do Discurso
- ADF – Análise do Discurso Francesa
- AFEF – Anos Finais do Ensino Fundamental
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BNCC – EM – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EMJW – Escola Municipal Juvenal Wanderley
- FANJUW – Fanfarra da Escola Municipal Juvenal Wanderley
- LA – Linguística Aplicada
- LAC - Linguística Aplicada Crítica
- MEC – Ministério da Educação
- OMS – Organização Mundial da Saúde
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- ProUni – Programa Universidade para todos
- RCMI – Referencial Curricular Municipal de Ituaçu
- TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecimento
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
- TDD – Teoria Dialógica do Discurso
- UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1: CONCEITOS NUCLEARES EM INTERFACES: identidade(s), territorialidade(s) e memória(s)	25
1.1. Construção identitária em movimento: como era antigamente e as mudanças decorrentes da pós-modernidade	26
1.2. Território e territorialidade em trânsito: um caminho a desvendar	30
1.3. Memórias e suas múltiplas faces: (des)estabilização no cotidiano escolar	34
1.4. Identidades, territorialidades e memórias: (entre)cruzamento dos conceitos nos contextos escolares	39
CAPÍTULO 2: SALA DE AULA: MICROCOSMO DA SOCIEDADE	44
2.1. Globalização e Neoliberalismo: reflexos sobre a educação	44
2.2. Cultura, Cultura Escolar e Interculturalidade: um olhar necessário e salutar	50
2.3. Educação como prática de liberdade – dialogando com Freire e com Foucault	54
2.4. (Re)Pensar práticas educacionais em prol de um ensino decolonial	57
CAPÍTULO 3: REDES METODOLÓGICAS.....	63
3.1. Linguística Aplicada: “por uma proximidade crítica”	63
3.2. Análise Dialógica do Discurso	67
3.3. Trajetória metodológica da pesquisa qualitativa	69
3.4. <i>Campus</i> da pesquisa	71
3.5. <i>Locus</i> da pesquisa.....	74
3.6. Instrumentos da pesquisa: “um trabalho em espiral”	75
3.7. Ampliando a discussão	79
3.7.1. Texto verbo-visual	79
3.7.2. Axiologia: “contexto afirmado de valores”	81
3.8. Detalhamento didático realizado na oficina pedagógica.....	82
3.8.1. A gravação audiovisual.....	84

3.8.2. Transcrição e triangulação dos dados	85
3.9. A questão ética na pesquisa qualitativa	86
CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS: UM OLHAR DISCURSIVO ..	88
4.1. Sujeitos da pesquisa.....	89
4.2. Apresentando os textos verbo-visuais	102
4.2.1. Desenhos das interações dentro da escola: subcategoria intersubjetiva	105
4.2.2. Desenhos das interações dentro da escola :subcategoria intrassubjetiva.....	108
4.2.3. Desenhos das interações promovidas pela escola em outros espaços da cidade: subcategoria intersubjetiva.....	111
4.2.4. Desenhos das interações promovidas pela escola em outros espaços da cidade: subcategoria intrassubjetivas	112
4.2.5. Desenhos das interações mistas: subcategoria “inter e intrassubjetiva”	114
4.3. Entrecruzamento de dados.....	115
4.3.1. Interações dentro da escola: subcategoria intersubjetiva.....	117
4.3.2. Interações dentro da escola: subcategoria intrassubjetiva	122
4.3.3. Interações promovidas pela escola em outros espaços da cidade: subcategoria intersubjetiva.....	127
4.3.4. Interações promovidas pela escola em outros espaços da cidade: interações intrassubjetivas.....	132
4.3.5. Interações mistas: subcategoria inter e intrassubjetiva.....	138
4.4. Enlaces discursivos.....	143
4.5. Descobertas e reenquadres	144
PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS	148
REFERÊNCIAS	152
ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do CEP/CONEP	161
ANEXO 2 - TCLE	166
ANEXO 3 – TALE.....	168
APÊNDICE 1 – Planejamento Didático Detalhado da Metodologia de Pesquisa	171

APÊNDICE 2 – Carta convite	172
APÊNDICE 3 – Questionário	173
APÊNDICE 4 – Detalhamento da Oficina Pedagógica	175
APÊNDICE 5 – Memória escrita, digitada e desenhada	181
APÊNDICE 6 - Registros imagéticos	216

INTRODUÇÃO

A escola é, por excelência, um ambiente ideal para promoção de reflexões sobre a vida, integrando dimensões, como a cognitiva, didática, ética, psicológica e social. A pesquisa “IDENTIDADES, MEMÓRIAS E TERRITORIALIDADES: redes conceituais para se pensar a cultura escolar de alunos do 9º ano em uma escola de Ituaçu/BA” irrompe de um conjunto de preocupações e interesses de trabalho, orientados pela percepção de que na escola, sujeitos com características distintas, que se desdobram em diferentes interesses e buscas, convivem. O tempo das interações, no interior de aulas e em outras atividades didáticas e pedagógicas, não permite que acessemos e acompanhemos certas facetas identitárias, o que traz como efeito apagamentos, silenciamentos e negações de um conjunto de aspectos sociais (FANON, 2008; CANDAU, 2012; RIBEIRO; ANDRADE, 2019).

Atualmente, no campo educacional do Brasil, temos ampliado os debates e reflexões relacionadas à postura de respeito à diversidade, bem como à superação de desigualdades e discriminações como as raciais, de gênero, econômicas, territoriais e culturais (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018). Nesse sentido, para contribuir para uma agenda como essa, é preciso procurar (re)conhecer singularidades de alunos em suas formas de (re)agir e pensar o mundo.

Sendo assim, olhar para a sala de aula como um território, lugar de pertencimento, de vivências (intra)(inter)culturais (MODL; BIAVATI, 2016), torna-se, importante para fazer emergir relações que evocam pertencimento, fazendo com que o aluno se reconheça no intrincado território (MODL; BIAVATI; LEURQUIN, 2020) que constituem as fronteiras presentes em uma cultura escolar local.

Nessa perspectiva, os conceitos memórias, identidades e territorialidades tornam-se essenciais para serem didatizados na dialogia com estudantes da Educação Básica porque potencializam a percepção de que temos uma história de vida e somos partes atuantes do mundo em que vivemos. Sack (1986, p. 26) define territorialidade como “a primeira forma espacial que o poder assume”. Assim, com o intuito de suscitar propostas que considerem a formação integral do estudante, através de um processo bem estruturado unindo (auto)conhecimento e prática, nossa pesquisa abordou didaticamente outras temáticas consideradas caras à educação, como cultura escolar, pedagogias decoloniais, interculturalidades e educação como prática de libertação.

Evidenciamos a importância de se estudar a noção memória, uma vez que ela pode ser considerada geradora de identidades. Nesse viés, pode-se afirmar que a memória, “é um

elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLAK, 1992, p. 5). Assim, aprofundar os conhecimentos sobre tais temáticas reposiciona-nos em um período histórico marcado por grandes transições no modo de ser, pensar, agir, sentir e viver em sociedade.

Além disso, a escola está diante do grande desafio de preparar estudantes para um mundo imprevisível e volátil. Em tempos líquidos, conforme define o filósofo Zygmunt Bauman, nada é feito para durar ou para ser “sólido”. Ao abordar as características da modernidade dinâmica, Bauman (2001) cita as transformações que têm afetado toda a humanidade, demonstrando, assim, consequências para a vida das pessoas. Vivemos, hoje, um mundo inédito com ocorrências nunca vistas antes nas relações de trabalhos, familiares e interacionais, tornando os modos de vida e as subjetividades suscetíveis ao artificialismo, constituindo-se, assim, identidades como elementos instáveis. Ideia que remete à afirmação de Hall (2006) sobre a chamada “crise de identidade”, que é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, por abalar os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006).

Desse modo, buscando melhor compreender esse contexto de mudanças pessoais e estruturais e, ancoradas na ideia de Minayo (2012, p. 623) de que, “para tornar o objeto um construto científico, é preciso investir no conhecimento nacional e internacional acumulado, dialogando com ele ou em torno dele”.

Nosso trabalho está fundamentado nas vozes de autores que se dedica(ram) ao trabalho com os conceitos propostos: Memórias (LE GOFF, 1990; ACHARD, 1999; PÊCHEUX, 1999; POLLAK, 1992); Identidades (HALL, 2006; SILVA, 2000; GOFFMAN, 2004; 2011; MODL, 2015; 2020; RIBEIRO, 2015; 2020; 2022 LEURQUIN; 2020; RODRIGUES, 2022); Territorialidades (FUINI; SAQUET; MELLO, 2017; RAFESTIN, 1993; HAESBAERT, 2009; 2021; BRUCE; GLAUCO, 2009); Cultura (DUARTE; SANTOS; LIMA, 2018); Cultura Escolar (FORQUIN, 1992; NOVOA, 1999; MODL; BIAVATI, 2016); Interculturalidade (CANDAU, 2012); Pedagogias Decoloniais (FANON, 2008; MBEMBE, 2014; WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018; PENNA, 2014; LOUREIRO; PEREIRA, 2019); Educação Libertadora (FREIRE, 1995; 1998; 2005); Relações de poder (FOUCAULT, 1979; 1984; 2006); Globalização (BALL, 2014; SANTOS, 2005); Linguística Aplicada (RAJAGOPALAN, 2003; MOITA LOPES, 2019); Análise do Discurso (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999; 2002; 2006, RIBEIRO; SOBRAL, 2021; BASTOS; RIBEIRO, 2020), pesquisa qualitativa (FLICK,

2004; MINAYO, 2001; 2012; 2021), dentre outros autores que consubstanciaram o nosso olhar nesta itinerância epistemológica.

Frente a isso, lidamos, ao longo da pesquisa, as seguintes questões orientadoras: que memórias de vivências na escola os estudantes, colaboradores da pesquisa, enunciam? O que isso (não)reflete sobre a relação memórias, identidades e territorialidades?

A pesquisa teve como objetivo geral analisar, em textos verbos-visuais, memórias de vivências de estudantes do 9º ano de uma escola municipal de Ituaçu/BA e suas ressonâncias na percepção de si como alunos.

Já, no que se refere aos objetivos específicos, buscamos:(i) compreender os conceitos de memória(s), identidade(s) e territorialidade(s), refletindo sobre suas relevâncias para a (auto)(trans)formação de estudantes mais conscientes e emancipados;(ii) identificar, através das rodas de conversa, sentimentos e emoções expressas pelos estudantes em relação a essa etapa estudantil;(iii) propor práticas de ensino pautadas na pedagogia decolonial e libertadora.

Em consonância com a ideia de que entendendo práticas, entendemos as pessoas por detrás delas e suas motivações (MODL; BIAVATI; 2016), o estudo que gerou estes escritos torna-se relevante considerando o *locus* da pesquisa: campo de atuação profissional da pesquisadora há vinte e um anos, fato que promove uma reflexão acadêmica acerca de sua realidade profissional, revivendo memórias, fortalecendo laços afetivos e compreendendo relações sociais com o intuito de ressignificar e continuar contribuindo uma educação cada vez mais viva e atrativa, estimulando, dessa forma, o protagonismo estudantil.

A natureza do estudo está fundamentada na abordagem qualitativa e ancorada no campo da Linguística Aplicada (LA), cujo caráter é transdisciplinar e vislumbra uma abordagem crítica, evidenciando que questões sociais, culturais, políticas e históricas precisam ser consideradas para uma ação transformadora. Nessa perspectiva, o trabalho voltou-se para problematizar a produção local de conhecimentos que transponham as fronteiras do contexto escolar, compreendendo a linguagem de modo imbricado com as práticas cotidianas dos sujeitos em contextos sociais diversificados. Devido à sua preocupação com o social, a LA é considerada “[...] mestiça, nômade, explode a relação teoria prática, não quer adotar ou construir teorias, sem considerar as vozes dos que vivem as práticas sociais, compreende os novos tempos. É Indisciplinar” (CELANI, 2016, p. 546).

O estudo, portanto, está fundamentado, também, nos princípios da Análise Dialógica do Discurso (ADD), considerando a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico. Para realizá-lo, operamos com um olhar discursivo e amparando-nos na dimensão axiológica para compreendermos as valorações dos alunos em recortes de memórias de vivências ao longo

dos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando as relações cronotópicas ali mobilizadas, ao lado de outras noções evocadas.

Embora estes escritos não sejam resultados um estudo inaugural acerca das temáticas escolhidas, ele torna-se original por seu caráter pioneiro na instituição de ensino-campo da pesquisa. Tensionar como a escola é representada pelos alunos, através de suas narrativas de memórias de vivências e em suas produções de textos verbos-visuais, é, para nós da Escola, algo louvável. Quanto às contribuições para o ensino, os achados de nossa pesquisa possibilitam-nos enxergar a escola na perspectiva dos alunos, fornecendo, assim, um excedente de visão para melhor pensarmos, planejarmos e executarmos a prática docente e(m) calendários pedagógicos. Ademais, ao trabalhar com textos multimodais, contemplamos a perspectiva de ensino proposta pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017) que, ainda muito lentamente, chega ao chão de nossas salas de aulas.

Em relação às contribuições sociais, elegemos e recortamos temáticas de grande relevância pessoal e social, sendo elas tangenciadas por identidades, territorialidades e memórias. Ao trabalhar essa tríade, entendemos que as memórias, individuais e coletivas, são consideradas geradoras de identidades. Desse modo, há episódios com os quais nos identificamos (movimentos de convergência), assim como existem situações com as quais não nos identificamos (movimentos de divergência). Essas ocorrências corroboram para a constituição identitária que é a todo o momento valorada, (re)avaliada e (re)configurada. Quanto à territorialidade, trata-se, também, de um fenômeno transitório, visto que estamos frequentemente nos (des)(re)territorializando. Desse modo, cada experiência vivenciada configura-se a ocorrência de interfaces entre a tríade, aqui, elencada.

Para tematizar sobre a relação memórias-identidades-territorialidades, tendo como principal elemento o sentido de pertencimento do indivíduo ou grupo com o seu espaço de vivência escolar, bem como a perspectiva de cumprir os objetivos traçados, estruturamos esta dissertação em quatro capítulos, que se juntam a esta introdução e às considerações finais, além das referências e elementos pós-textuais.

No Capítulo 1, “CONCEITOS NUCLEARES EM INTERFACES: MEMÓRIAS, IDENTIDADES E TERRITORIALIDADES”, dedicamo-nos à tematização dos conceitos centrais da pesquisa. Para tanto, o dividimos em quatro seções. Em “Construção identitária em movimento: como era antigamente e as mudanças decorrentes da pós-modernidade”, tratamos sobre as mudanças históricas e sociais relacionadas à concepção de identidade. Na seção “Território e territorialidade em trânsito: um caminho a desvendar”, tratamos da transitoriedade desse conceito, ampliando sua compreensão geográfica e entendendo-o como um processo

contínuo que envolve relações sociais. Em “Memórias e suas múltiplas faces: (des)estabilização no cotidiano escolar”, abordamos sobre diferentes tipos de memórias, suas relações com a história, com o poder e com a (re)constituição identitária. Por fim, em “Identidades, territorialidades e memórias: (entre)cruzamento ocorridos nos contextos escolares” apresentamos esses conceitos como frutos dos processos históricos e relacionais.

No Capítulo 2, “SALA DE AULA: MICROCOSMO DA SOCIEDADE”, debruçamos sobre questões consideradas fulcrais para a efetivação de relações sociais pautadas nos princípios de respeito e de alteridade. Entre as abordagens escolhidas, estão: “Globalização e neoliberalismo: reflexos sobre a educação”; “Cultura, cultura escolar e interculturalidade: um olhar necessário e salutar”; “Educação como prática de liberdade – dialogando com Freire e com Foucault” e “(Re)pensar práticas educacionais em prol de um ensino decolonial”. Pretendemos com essas abordagens alargar nossos saberes em prol de ações que promovam uma educação mais justa e equânime.

No Capítulo 3, apresentamos “AS REDES METODOLÓGICAS” que conduziram o nosso estudo. A investigação caracteriza-se por uma abordagem qualitativa (FLICK, 2004; MINAYO, 2001; 2012; 2021). Dividimos o capítulo em nove seções: 3.1 “Linguística Aplicada: ‘Por uma proximidade crítica’”; 3.2 “Análise Dialógica do Discurso”; 3.3 “Trajetória metodológica da pesquisa qualitativa”; 3.4 “*Campus* de pesquisa”; 3.5 “*Locus* de pesquisa”; 3.6 “Instrumentos da pesquisa: ‘um trabalho em espiral’”; 3.7 “Ampliando a discussão”; 3.8 “Detalhamento didático da oficina pedagógica”; e, por último, 3.9 “A questão ética na pesquisa qualitativa”. Assim, com a pesquisa em rede, vamos ao longo do texto, entrelaçando alguns “nós” construídos no percurso da investigação, apresentando as justificativas das escolhas realizadas, bem como contextualizando as condições que envolveram o trabalho com os dados.

“ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: UM OLHAR DISCURSIVO” corresponde ao Capítulo 4 em que nos lançamos aos gestos de análise de nosso *corpus* de pesquisa. Para isso, dividimos o capítulo em cinco seções: 4.1 “Participantes da pesquisa”; 4.2 “Apresentando os textos verbos-visuais”; 4.3 “Entrecruzamentos de dados provenientes dos diferentes instrumentos de pesquisa”; 4.4 “Enlaces discursivos” e, finalizamos o capítulo com a seção 4.5 “Descobertas e reenquadres”. Apresentamos os resultados e discussões da investigação delineada na pesquisa e uma análise reflexiva dos dados, com base no aporte teórico adotado.

Por conseguinte, registramos a última seção com as “PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS”, momento em que retomamos a trajetória da pesquisa, com a intenção de ponderar a respeito dos desdobramentos relacionados ao trabalho empreendido, bem como expor alguns sentimentos e expectativas constitutivas do percurso.

CAPÍTULO 1: CONCEITOS NUCLEARES EM INTERFACES: IDENTIDADE(S), TERRITORIALIDADE(S) E MEMÓRIA(S)

*“Não sou perfeito, estou ainda sendo feito
E por ter muito defeito vivo em constante construção (...)”
(Lamento dos Imperfeitos - Pe. Fábio de Melo e Lucy Alves)*

Neste capítulo, buscamos discursivizar sobre os conceitos centrais. Optamos, em razão de critérios didáticos, por apresentar nossas discussões teóricas em duas partes. Nesse sentido, esta calátide trata sobre os conceitos centrais da pesquisa: identidades, territorialidades e memórias e, dessa forma, encontra-se dividido em quatro seções, conforme a seguir.

Na primeira seção, denominada “Construção identitária em movimento: como era antigamente e as mudanças decorrentes da pós-modernidade”, apresentamos acontecimentos sociopolíticos que contribuíram para mudanças na concepção do conceito identidade, tornando-a uma abordagem multifacetada e interdisciplinar.

Na seção seguinte, “Território e territorialidade em trânsito: um caminho a desvendar”, expomos uma breve reflexão sobre o par território x territorialidade em diferentes áreas, desde a biologia, a geografia e até a filosofia com os conceitos de desterritorialização e reterritorialização.

Já a terceira seção, “Memórias e suas múltiplas faces: (des)estabilização no cotidiano escolar”, aborda os diferentes tipos de memória e sua importância na construção identitária de cada indivíduo. Apresenta o papel determinante da memória nas relações de poder em situações de imposição, exclusão e resistência que circundam a comunidade escolar.

Por último, a quarta seção, intitulada “Identidades, territorialidades e memórias: (entre)cruzamento dos conceitos nos contextos escolares”, desenvolvemos um entrelaçamento dos três conceitos e suas relevâncias para o âmbito educacional.

A discussão, aqui exposta, mostra-nos que os conceitos não são fixos, ao contrário, estão em constante transição e acompanham os contextos sócio-histórico de cada período. Apresenta-nos, assim, que a existência humana não pode ser considerada algo plasmado, mas atravessada por formações ideológicas diversificadas. Dessa forma, nossa vida constitui um processo dinâmico e em constante movimento, pois, tanto somos alterados, como alteramos o próximo nas relações interacionais estabelecidas diariamente.

1.1. Construção identitária em movimento: como era antigamente e as mudanças decorrentes da pós-modernidade

Atualmente, o conceito identidade representa uma fonte de interesse de um expressivo número de pesquisadores, sendo consenso, entre eles, que ela não seja algo pronto e acabado. Pelo contrário, acredita-se, em larga escala, que as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação e de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas (RAJAGOPALAN, 2003). Frente às tantas mudanças sociais ocorridas, as antigas certezas que estabilizavam o mundo social estão sendo cada vez mais questionadas, causando, assim, mudanças no modo de viver como um todo, alterando, inclusive, nossas identidades pessoais e “abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados” (HALL, 2006, p. 9), causando, segundo o autor, uma crise de identidade.

Sobre essa questão, o autor recorre ao crítico cultural Kobena Mercer ao dizer que “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER, 1990, p. 43 *apud loc. cit.*). Dessa forma, Hall, ao fazer uma análise histórica, apresenta três concepções de identidade, a saber: (i) o sujeito do iluminismo corresponde a uma concepção muito individualista do sujeito e de sua identidade que consistia num núcleo interior e emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo [...] (*ibid.*, p. 10-11); (ii) o sujeito sociológico refere-se a uma concepção sociológica, formada na "interação" entre o eu e a sociedade. “A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (*ibid.*, p. 12); E, por último, (iii) o sujeito pós-moderno que é definido historicamente, e não biologicamente, não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (*ibid.*, p. 13).

Pavloski (2012), ao falar sobre as identidades instáveis, cita o pensamento do sociólogo e filósofo suíço Jean J. Rousseau que, ao considerar

a biparticipação do sujeito em identidades que atendem aos pressupostos dicotômicos do ‘ser’ e do ‘parecer’. Para Rousseau, a posição titubeante entre esses dois polos, na qual o indivíduo moderno é permanentemente colocado, equivale ao resultado de imperativos sociais que promovem a homogeneização das identidades públicas e a retração daquelas assumidas nas esferas privadas (PAVLOSKI, 2012, p.16).

Rousseau entendeu como danosa a dissociação identitária dos sujeitos nas primeiras sociedades industriais, contudo, ao apontar essa biparticipação, rompe com o conceito de identidade sustentado ao longo do Iluminismo. Nesse cenário, os seres humanos encontram-se rodeados de discursos e dispositivos coercitivos, que procuram moldar padrões de comportamentos e de pensamentos, proporcionando, assim, situações favoráveis para se questionar questões como a liberdade e confiança. “Dessa maneira, a desmistificação da solidez e da imutabilidade das identidades sociais possibilitou a reorganização de parâmetros de significação que, para alguns pensadores, eram mantidos solapados pela ideia de sujeito no Iluminismo” (*ibid.*, p. 17-18).

Para Hall (2006), a ideia de que as identidades eram plenamente unificadas e que, agora, se tornaram totalmente deslocadas é uma forma altamente simplista de contar a história do sujeito moderno, uma vez que houve muitos movimentos importantes no pensamento e nas culturas ocidentais que contribuíram para a emergência dessa nova concepção, a saber: a Reforma e o Protestantismo; o Humanismo Renascentista; e, entre outros, as revoluções científicas e o Iluminismo.

Nesse contexto de transformações e pluralizações do conceito de identidade, Hall defende que ocorreu com o sujeito moderno, não simplesmente sua desagregação, mas, também, seu deslocamento. Para tanto, descreve cinco discursos de ruptura com a noção de sujeito dotado de identidade pronta e acabada. A primeira descentração refere-se à teoria marxista. A frase de Marx, “homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas” (HALL, 2006, p. 34), foi interpretada pelo autor como os indivíduos não sendo autores da história, cuja autonomia está dependente dos recursos materiais e culturais que lhes foram transmitidos como herança pelas gerações anteriores.

O segundo descentramento se dá por meio da psicanálise freudiana. Na teoria de Freud, as identidades, sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma “lógica” muito diferente daquela da Razão, arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada” (HALL, 2006). O terceiro grande discurso corresponde ao trabalho do linguista estrutural Ferdinand de Saussure, ao argumentar que nós não somos, em nenhum sentido, os “autores” das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. Saussure caracteriza a língua como um artefato social e não individual. Desse modo, o significado final para o conceito de identidade se torna inviável.

Eu sei que ‘eu’ sou em relação com ‘o outro’ (por exemplo, minha mãe) que eu não posso ser. Como diria Lacan, a identidade, como o inconsciente, ‘está estruturada como a língua’. O que os modernos filósofos da linguagem – como Jacques Derrida, influenciados por Saussure e pela ‘virada linguística’ – argumentam é que, apesar de seus melhores esforços, o/a falante individual não pode, nunca, fixar o significado de uma forma final, incluindo o significado de sua identidade (HALL, 2006, p. 41).

Michel Foucault é o representante do quarto descentramento apontado por Hall. Em seus estudos, Foucault destaca um novo tipo de poder, por ele denominado “poder disciplinar” que consiste em produzir um indivíduo eficiente, dócil e útil. Para o filósofo, embora o poder disciplinar seja o produto das novas instituições coletivas, suas técnicas envolvem uma aplicação do poder e do saber que “individualiza” ainda mais o sujeito e envolve mais intensamente seu corpo. Para Hall,

[...] não é necessário aceitar cada detalhe da descrição que Foucault faz do caráter abrangente dos ‘regimes disciplinares’ do moderno poder administrativo para compreender o paradoxo de que, quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual (HALL, 2006, p. 43).

Por fim, o quinto descentramento refere-se ao impacto do feminismo, na década de sessenta, tanto como crítica teórica, quanto como um movimento social. De acordo com Hall, o feminismo faz parte do grupo “novos movimentos sociais”, que, entre outras coisas, reivindicavam pelos direitos civis, movimentos pela paz, se opunham tanto à política liberal capitalista quanto à política “estalinista” do oriente; afirmavam tanto as dimensões “subjetivas” quanto as dimensões “objetivas” da política. Isso constituiu o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como a política de identidade – uma identidade para cada movimento (HALL, 2006, p. 45).

Frente ao exposto, podemos constatar as mudanças sociopolíticas que marcam cada momento histórico, ocorrendo com elas, também, mudanças de pensamentos e de visões. Inferimos, então, que o conceito de identidade corresponde a uma abordagem multifacetada e interdisciplinar, sendo essencial, tanto para nosso (auto)conhecimento, quanto para as interações que estabelecemos no percurso da vida.

Desse modo, para falar sobre a constituição identitária, é louvável compreender as vivências, experiências e formas de interações produzidas no ambiente escolar, assim como as representações e conteúdos que direcionam as relações sociais estabelecidas. Segundo Ribeiro e Rodrigues (2022), a Representação Social (RS) pode ser entendida como o saber do senso comum, repertório (re)formulado socialmente. Para as autoras, as

RS se apresentam como constructos das várias respostas dos sujeitos às suas experiências no mundo, sendo elas responsáveis pela conformidade de modelos de conduta e de pensamento sobre algum objeto do discurso cuja (re)elaboração se faz nas interações sociais (RIBEIRO; RODRIGUES, 2022, p. 5).

Nesse viés, o fato de reconhecer-se como membro de pertença a um grupo, sugere uma relação identitária com o território em que se transita. Ao identificar as características identitárias dos nossos estudantes, possibilita-nos reconhecer situações de pertencimento e de afastamento desses sujeitos. Ocorrem movimentos de convergência dos pares em situações em que há identificação, e os movimentos identitários de divergência, quando o estudante não se identifica. Desse modo, as representações “irão impactar a composição de sua identidade, seja refutando-as, afastando-as de seu acervo de referência (divergência), seja ratificando-as, operando com o acervo para justificar posicionamentos (convergência)” (RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p. 22).

Para Goffman (2011), os rituais de interação possibilitam a vida social, assumindo diferentes formas nos diversos contextos. Para tanto, é interessante abordar a noção de “definição de situação”, que é entendida como um mecanismo que permite aos atores entender o que está acontecendo em uma determinada conjuntura e se alinhar adequadamente às diferentes situações (MASCARENHAS, 2012). Contudo, uma definição de situação errônea pode causar constrangimento (GOFFMAN, 2011) e, até mesmo, conflitos interferindo no processo de interação.

Em sua obra *Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*, Goffman (2004) defende que o estigma é relacional, ou seja, não constitui um atributo do indivíduo, mas sim um produto de uma relação social. Logo, o estigma não é referente a uma determinada característica ou a uma pessoa, mas é uma linguagem de relações, de perspectivas que são geradas nas contingências da vida social (GOFFMAN, 2004). Desse modo, os papéis de normal e estigmatizado são intercambiantes dependendo do contexto, pois ao longo da vida, os indivíduos acabam desempenhando ambos (MASCARENHAS, 2012, p. 247). Assim, é possível constatar que o indivíduo transita em diferentes mundos sociais possibilitando a (co)existência de múltiplas identidades.

Retomando, o contexto escolar, possibilitado pelo hibridismo cultural existente nessas localidades, favorece experiências entre docentes e discentes que contribuem para a construção identitária de ambos. Desse modo, compete, também, à educação escolar desenvolver atividades educativas que não visem apenas à transmissão de conteúdo, mas também, que busquem a valorização do estudante enquanto sujeito de sua própria história, através do

fortalecimento dos elementos constituintes de suas identidades (RIBEIRO; ANDRADE, 2019). Ademais, conhecer o estudante e sua identidade torna-se fundamental para uma interação entre docente e discente, com experiências pautadas no respeito e na empatia, ambos essencialmente necessários para uma boa convivência.

1.2. Território e territorialidade em trânsito: um caminho a desvendar

Falar sobre o conceito de território requer uma rápida retomada na linha do tempo, uma vez que representa um conceito polissêmico caracterizado por mudanças de significados sobre os processos socioespaciais. Segundo Rastefin (1993), houve uma ampliação do conceito de território, sendo, a princípio, diferente do que muitos pensam, originado na biologia, no século XVIII. Posteriormente, se expandiu para a geografia como espaço físico, cujo estado é concretizado, tornando-se um conceito multiescalar, envolvendo conceitos geopolíticos e as relações sociais. Sobre a amplitude que engloba todas as versões de território, Haesbaert e Bruce (2009, p. 15) afirmam que:

Trata-se na verdade de uma vasta mudança de escala: iniciando como território etológico ou animal passamos ao território psicológico ou subjetivo e daí ao território sociológico e ao território geográfico (que inclui a relação sociedade-natureza). Deleuze e Guattari vão ainda mais longe: para eles, território é um conceito fundamental da Filosofia.

Com o tempo, deixa de ser apenas um referencial do território do Estado-Nação, para abarcar as relações de controle e apropriação e suas múltiplas dimensões e escalas associadas às práticas de indivíduos e grupos sociais em espaços urbanos e rurais (FUINI; SAQUET; MELLO, 2017, p. 01). Assim, território é entendido como o “[...] chão da população, isto é, sua identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi” (SANTOS, 2000, p. 96).

O homem vai constituindo seus vários mundos, acumulando suas experiências, fazendo suas análises e suas escolhas, “sempre mediada por formas simbólicas, nossa experiência é, por definição, uma síntese do ideal e do sensual, do espiritual e do material” (VANDENBERGHE, 2018, p. 660). O filósofo Ernst Cassirer, contribuinte da antropologia filosófica e criador da noção de forma simbólica, visando compreender a conexão interna que existe entre a forma e o conteúdo, entre sentido e sensibilidade, elucida que “por forma simbólica deve-se entender toda energia da mente através da qual um conteúdo mental de significado está relacionado a um

signo concreto e sensível e que lhe é atribuído internamente” (CASSIRER, 1956, *apud* VANDENBERGHE, 2018, p. 660). Em sua obra “A filosofia das formas simbólicas”, o autor menciona:

As formas simbólicas são como janelas: são matrizes culturais que abrem uma compreensão do mundo; elas são ‘estruturas estruturantes’ (Bourdieu, 1978) de formação do mundo; são formas de objetivação do mundo. O mundo, seja ele o mundo da ciência, do mito ou da linguagem, é sempre a cristalização modulada da função simbólica. Na verdade, poderíamos dizer que, da mesma forma que as diferentes linguagens distinguem-se umas das outras por meio de sua forma específica de olhar o mundo, o que é sempre uma forma de constituir o mundo, as diferentes formas simbólicas, a começar pela própria linguagem (Humboldt), objetivam o mundo e medeiam o acesso a ele de diferentes modos (VANDENBERGHE, 2018, p. 661).

Dessa forma, considerando a forma simbólica do território, ele é visto, neste estudo, de modo renovado e sistemático, contemplando a noção de dinamismo, contradições, relações de poder, identidades, redes de circulação e interação. Segundo o autor, embora “ele pense que a definição clássica do homem como *animal rationale* permanece válida na medida em que exprime um imperativo moral fundamental, Cassirer prefere definir o homem como *animal symbolicum*” (Cassirer, 1944/1972:26 *apud* VANDENBERGHE, 2018, p. 661, grifos do autor).

Conforme a explicação de Cassirer, o homem tem acesso ao mundo por meio de uma multiplicidade de formas simbólicas, sendo assim, o homem não vive só no universo físico, mas também, no simbólico. Nesse sentido, para o autor o mito, a linguagem, a arte e a religião integram o universo, sendo como fios que tecem o tecido simbólico, em que todas as funções se completam e se integram.

Segundo Vandenberghe (2018), entre as várias contribuições, Cassirer desenvolveu uma teoria do conhecimento pós-positivista que rompe com as teorias da verdade como correspondência. Para ele, lidamos com a realidade de modo simbólico, na qual devemos desprender do cientificismo como possibilidade única do que é válido, pois todo o “nosso conhecimento, por mais bem-acabado que ele possa ser em si mesmo, nunca nos fornece diretamente os objetos, mas apenas signos desses objetos e de suas inter-relações mútuas” (CASSIRER, 1994 *apud* VANDENBERGHE, 2018, p. 658).

Ademais e, agora, considerando o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), o conceito de território é percebido

[...] a partir de autores contemporâneos, cujo conceito vai além do território nacional ou mero espaço geográfico, estando de acordo com Milton Santos, cujo pensamento apresenta a dimensão do território usado, que não se limita ao conjunto dos sistemas naturais, incorporando o lugar à identidade, ao sentimento de pertencer como sujeito histórico e político (BRASIL, 2018, p. 17).

Saquet e Briskievicz (2009) recorrem a Haesbaert (2004; 2007) para destacarem a existência de uma multiterritorialidade que envolve, como condições básicas, a presença de uma grande multiplicidade de territórios e territorialidades. Os autores demonstram a dimensão subjetiva da territorialidade, haja vista que correspondem às relações sociais que ocorrem no dia a dia. Logo,

[...] compreendemos a noção de territorialidade como um processo de relações sociais, tanto econômicas, como políticas e culturais de um indivíduo ou de um grupo social. A territorialidade corresponde às relações sociais e às atividades diárias que os homens têm com sua natureza exterior. É o resultado do processo de produção de cada território, sendo fundamental para a construção da identidade e para a reorganização da vida quotidiana (SAQUET; BRISKIEVICZ, 2009, p. 8).

De acordo com Santos (2000), antes havia uma territorialidade genuína ou absoluta, quando a economia, a cultura e a linguagem eram uma emanção do território. Atualmente, ao contrário, as territorialidades são novas, múltiplas, pós-coloniais, autonomistas e ativas:

[...] A política do território era diretamente vinculada a da economia, cultura e da linguagem. Com o avançar dos sistemas técnicos e dos fluxos espaciais, emergem territorialidades relativas, ou mesmo desterritorialidades, com a dicotomia vigente entre política do Estado e política das empresas a luz do advento da globalização que afeta a 'soberania das nações, a fronteira dos países e a governabilidade plena' (SANTOS, 2000, p. 37 *apud* FUINI; SAQUET; MELLO, 2017, p. 09).

Essas alterações começaram a se intensificar nas décadas de 70 e 80 do século XX, quando a concepção do par território-territorialidade aproximam-se das práticas e dos processos sociais dos grupos, indivíduos e corporações, sendo influenciadas, também, pelas concepções emergentes sobre o poder na acepção de Foucault. Para o autor, o poder é entendido como algo que circula e funciona em cadeia e rede, sendo exercido pelos/sobre os indivíduos, em seu corpo, gestos, discursos e desejos. Foucault defende, ainda, que o poder se expressa como prática e representação, uma vez que se expressa não somente nas estruturas oficiais e escalas maiores, como o Estado, mas também em áreas menores e mesmo em nosso corpo e em nossa mente, a microfísica do poder e o poder biopolítico das sociedades de controle (FOUCAULT, 1979).

Haesbaert e Bruce (2009, p. 13), baseados em afirmações de Felix Guattari, declaram que “a criação do território se dá através de agenciamentos”, que se dividem em agenciamentos maquínicos de corpos, isto é, máquinas sociais e os agenciamentos coletivos de enunciação que remetem a um “regime de signos, a uma máquina de expressão cujas variáveis determinam o uso dos elementos da língua” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 32 *apud* HAESBAERT;

BRUCE, 2009, p. 13). Além disso, há outros componentes do território, ou seja, a desterritorialização e a reterritorialização. Assim, conforme esses autores, um território se constitui por meio de um movimento mútuo de agenciamentos. Desse modo, “os territórios sempre comportam dentro de si vetores de desterritorialização e de reterritorialização” (HAESBAERT; BRUCE, 2009, p.14). Isso por que

a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, ‘é a operação da linha de fuga’ e a reterritorialização é o movimento de construção do território (DELEUZE; GUATTARI, 1997:224); no primeiro movimento, os agenciamentos se desterritorializam e no segundo eles se reterritorializam como novos agenciamentos maquínicos de corpos e coletivos de enunciação (*loc. cit.*).

Pode-se inferir, então, que o movimento de desterritorialização e a reterritorialização são processos contínuos e indissociáveis. Deleuze e Guattari propõem dois tipos de desterritorialização, a relativa que se refere ao “abandono de territórios criados nas sociedades e sua concomitante reterritorialização.” (*ibid.*, p. 15) e a desterritorialização absoluta, que remete ao próprio pensamento. Para Deleuze e Guattari, o “pensamento se faz no processo de desterritorialização. Pensar é desterritorializar” (*loc. cit.*). Assim,

o pensamento só é possível na criação e para se criar algo novo, é necessário romper com o território existente, criando outro. Dessa forma, da mesma maneira que os agenciamentos funcionavam como elementos constitutivos do território, eles também vão operar uma desterritorialização. Novos agenciamentos são necessários. Novos encontros, novas funções, novos arranjos. No entanto, a desterritorialização do pensamento, tal como a desterritorialização em sentido amplo, é sempre acompanhada por uma reterritorialização: ‘a desterritorialização absoluta não existe sem reterritorialização’ (1992:131, grifos nossos). Essa reterritorialização é a obra criada, é o novo conceito, é a canção pronta, o quadro finalizado (HAESBAERT; BRUCE, 2009, p. 15-16).

Desse modo, abordar essa temática é uma possibilidade de melhor compreender a realidade vivida e, com o objetivo de exemplificar o processo da desterritorialização e reterritorialização nas sociedades capitalistas, Haesbaert e Bruce (2009, p. 19) citam um

exemplo bastante rico é o do bóia-fria (*sic*) morador de periferias urbanas: este trabalhador está em constante processo de desterritorialização e reterritorialização. Enquanto a época da colheita não chega, ele habita a periferia urbana e está imerso em um imenso conjunto de agenciamentos maquínicos de corpos e coletivos de enunciação, totalmente diferentes dos agenciamentos que teria enquanto trabalhador rural assalariado. Enquanto morador urbano, ele possui uma determinada dinâmica em sua territorialidade. Na periferia ele pode construir uma série de territórios e passar por cada um deles no decorrer do dia, como o operário da fábrica. É evidente que os seus territórios serão outros, mas a dinâmica de passagem por vários territórios é semelhante. Existe o seu território de morador, onde ele conhece os códigos territoriais e as relações de poder que compreendem a sua ‘comunidade’. Existe o

território do trabalho, que é muito mais difícil de delimitar que o do operário fabril. Em um dia, ele é pedreiro, no outro porteiro, segurança etc. Quando chega a época da colheita, ele se desterritorializa, abre os agenciamentos e vai se reterritorializar no trabalho na lavoura. Quando este termina, ele novamente vivencia os agenciamentos da vida urbana.

A partir de tais reflexões, os autores nos ajudam a entender a Geografia como condição para a história, pois contribuem tanto a uma Geografia do *socius*, que nos interessa mais diretamente, quanto para uma Geografia do pensamento, tendo a clareza de que ambas perpassam uma à outra. Nesse sentido, Haesbaert e Bruce (2009), amparados nos estudos de Deleuze e Guattari, ponderam que, assim como a História foi escrita do ponto de vista dos sedentários e em nome de um aparelho unitário de Estado, logo, a Geografia menosprezou as dinâmicas des-re-territorializadoras como centro de sua análise. Desse modo,

ao lado de uma Geografia preocupada com as delimitações, os enraizamentos e as hierarquias de territórios, regiões e lugares, nunca superada, é preciso hoje instituir a força do movimento, uma espécie de Geografia dos espaços nômades, dos espaços da mobilidade, dos rizomas, mesclada por entidades híbridas como os territórios-rede, as redes regionais, os lugares móveis de conexão e/ou de passagem (HAESBAERT; BRUCE, 2009, p. 20).

Frente ao exposto, percebemos a transitoriedade referente ao conceito território/territorialidade, bem como a necessidade de constante atualização, visto que não há verdades e valores universais. Essas reflexões nos aproximam de uma abordagem interdisciplinar, pois permitem pensar em dinamismo e multiplicidade, ou seja, em agenciamentos como algo provisório, não sendo apenas um resultado pronto e acabado. A existência humana é constantemente atravessada por elementos que nos configuram, assim, não pode ser considerado como algo plasmado, mas atravessado por diferentes substâncias, estado de sentido, de tempo, de linguagens, entre outros fenômenos produtores de subjetividade que incidem nas formas de vida cotidiana. Dessa forma, nossa vida se constitui de um processo em trânsito, ou seja, em constante movimento, pois, tanto somos alterados, como alteramos o próximo nas relações interacionais estabelecidas diariamente.

1.3. Memórias e suas múltiplas faces: (des)estabilização no cotidiano escolar

A memória corresponde a um conceito que pode ser compreendida de diferentes formas, como o ato de lembrar fatos do passado. Pode, também, a memória ser de caráter social, que corresponde às lembranças de um grupo de indivíduos e, também, como gênero literário. Jacques Le Goff, em seu livro “História e Memória”, discorre sobre vários tipos de memórias

e defende que “o conceito de memória é crucial” (LE GOFF, 1990, p. 423), pois, possui enorme relevância social e individual, sendo muito importante para o nosso desenvolvimento intelectual e, também, para a formação da nossa identidade, já que nos permite revisitar o passado e, assim, compreender melhor o presente.

Ao referenciar sobre passado e presente, remete-nos ao termo cronotopo, conceito utilizado por Bakhtin. Ainda que não idealizado, o autor foi o primeiro a discutir a característica indissociável de tempo-espaço nas obras literárias e, também, em outras formas de linguagem. A pertinente reflexão sobre os conceitos, cronotopia e memória, deve-se ao fato de que o tempo acoplado ao espaço constitui o homem e suas transformações ao longo da vida. Sobre cronotopo, destacamos que:

[...] cronotopia é a relação tempo-espaço envolvida na produção de discurso. O cronotopo liga-se ao que Bakhtin denomina de ‘grande temporalidade’, podendo, portanto, ser conceituado como ‘a expressão de um grande tempo’. Enquanto o espaço é social, o tempo é histórico, pois é a dimensão do movimento no campo das transformações e dos acontecimentos. Cada cronotopo pode incluir outros cronotopos [...] (GEGe, 2009, p. 25).

Dessa forma, conforme Bakhtin, o conceito de cronotopo considera que a concepção de tempo traz em si a concepção de homem e, desse modo, a cada momento novo tem-se um homem novo. Em síntese, o tempo/espaço é inseparável, haja vista que o passado, o presente e o futuro estão interligados pela memória.

Para Bakhtin (1992), a memória se constitui na interação. Desse modo, para ele, a ideologia tem uma vinculação indissociável com a linguagem, visto que “a ideologia está situada no processo de interação entre consciências – no processo de interação social” (BAKHTIN, 1992, p. 34). Nesse sentido, os discursos ideológicos se apresentam como porta-vozes dos interesses da sociedade, haja vista que as memórias, oral ou escrita, trazem à tona para a esfera pública ideias e ideologias que podem possibilitar a elaboração de contradiscursos ideológicos que vão deslocando-se ao longo do tempo e espaço, podendo, de acordo com os diferentes contextos, conservar sua força, expandir-se e/ou desdobrar-se em novas interpretações.

Pollak (1992, p. 4) defende que “a memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa”, para ele, a memória é um fenômeno socialmente construído, logo, a memória “não é obra de indivíduos isolados”. Já a história, é uma narrativa que está em constante revisão, podendo ser atualizada e questionada. Dessa forma, entende-se que a memória e a história estão diretamente associadas, sendo impossível fazer história sem

memória, pois uma influencia a outra. Assim, a função do historiador pode ser caracterizada como um “guardião da memória e dos acontecimentos públicos” (BURKE, 2011, p. 74-75).

Outro grande autor que muito contribuiu com esses estudos foi o francês Maurice Halbwachs que, influenciado por Durkheim, iniciou os estudos sobre a memória na área das ciências sociais. Foi o primeiro estudioso a cunhar o termo memória coletiva, pois ele considerava que a memória de um indivíduo não pode existir dissociada da sociedade. Para o autor, a memória individual constitui em um processo de rememoração em que não depende apenas do que o indivíduo lembra, mas também, das memórias construídas em grupo. De acordo com Silva (2016), o fenômeno de recordação não pode ser efetivamente analisado se não for levado em consideração os contextos sociais. Assim, a memória “deixa de ter apenas a dimensão individual, tendo em vista que as memórias de um sujeito nunca são apenas suas ao passo que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social” (SILVA, 2016, p. 247).

Dessa forma, a memória individual é tida como “um ponto de vista sobre a memória coletiva” (*ibid.*, p. 248), enquanto a memória coletiva “é compreendida/defendida por Halbwachs como processo de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo social” (*ibid.*, p. 252). Nesse sentido, o indivíduo participa de duas memórias simultaneamente, sendo a individual constituída pela combinação de memórias coletivas. “Para evocar seu próprio passado, em geral, a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras” (HALBWACHS, 2006, p. 72), isso significa que para o indivíduo recordar é preciso se ancorar nos suportes sociais.

Dessa forma, nota-se uma íntima relação entre memória e história que é explicada por Le Goff (1990, p. 477) que diz que “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens”. O referido autor ainda problematiza que a

[...] memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (*ibid.*, p. 476).

Nesse sentido, Pêcheux (1999, p. 56) discorre que

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos (*sic*).

Sendo assim, o autor deixa claro que a memória não pode ser concebida como uma esfera plena, mas como um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos. Nesse viés, são muitas as interferências, implícitas e explícitas que ocorrem na memória. Para Orlandi (1999, p. 59), a memória “é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos”, afinal,

[...] assim como a língua é sujeita a falhas, a memória também é constituída pelo esquecimento; daí decorre que a ideologia, diz M. Pêcheux (1982), é um ritual com falhas, sujeito a equívoco, de tal modo que, do já dito e significado, possa irromper o novo, o irrealizado. No movimento contínuo que constitui os sentidos e os sujeitos em suas identidades na história (*ibid.*, p. 65).

Assim, a memória envolve os silenciamentos e os esquecimentos que podem ocorrer de forma voluntária ou involuntariamente. Logo, a memória é vista como algo complexo, pois um mesmo fato pode ser lembrado de diferentes formas.

A memória, então, é essencial na percepção de si e dos outros (POLLAK, 1992, p. 3). Nessa perspectiva, é grande a relevância ao estudar os elementos que a constroem, uma vez que está diretamente ligada ao estudo da identidade. Pollak (1992) define a memória como um fenômeno construído, seletivo e, em parte, herdado. Já a identidade, destaca como um fenômeno que se produz em referência aos outros. Assim, para ele, a memória e a identidade constituem um ponto fulcral na vida das pessoas.

Nesse sentido, ao nos referimos à escola como um local em que reúnem indivíduos que pertencem a diversas realidades sociais e que compartilham vivências e experiências desse multipertencimento, torna-se necessário o desenvolvimento de ações que estimulem a criação de memórias positivas em seus estudantes, com metodologias que valorizem a multidiversidade presente no contexto escolar e que estimulem práticas ancoradas no respeito mútuo, pois essas instituições possuem um papel determinante nas relações de poder e situações de imposição, de exclusão e de resistência que circundam a comunidade escolar. Portanto,

[...] a memória, por conservar certas informações, contribui para que o passado não seja totalmente esquecido, pois ela acaba por capacitar o homem a atualizar impressões ou informações passadas, fazendo com que a história se eternize na consciência humana (LE GOFF, 1990, p. 387).

Vale ressaltar a necessidade de promover um ensino engajado com as questões que proporcionem o protagonismo estudantil e que estimulem e valorizem a participação intercultural. Desse modo, não se deve mais aplicar aulas seguindo uma linearidade de conteúdos de modo acrítico, ao contrário, faz-se cada vez mais necessário um planejamento cuidadoso considerando a realidade da turma.

Conforme Orlandi (1999, p. 66), “o que está fora da memória não está nem esquecido nem foi trabalhado, metaforizado, transferido. Está in-significado, de-significado.”. Partindo desse princípio, nota-se a dimensão da responsabilidade do professor ao selecionar os conteúdos para ser trabalhado, afinal toda a práxis pedagógica deve ser regida pelo movimento de ação-reflexão-ação. De acordo a autora, nas memórias censuradas, ou ainda, nos acontecimentos negados ou silenciados.

Há faltas- e não falhas - de tal modo que eles não fazem sentido, colocando fora do discurso o que poderia ser significado a partir deles e do esquecimento produzido por eles para que novos sentidos aí significassem. Há, assim, ‘furos’, ‘buracos’ na memória, que são lugares, não em que o sentido se "cava" mas, ao contrário, em que o sentido "falta" por interdição. Desaparece. Isso acontece porque toda uma região de sentidos, uma formação discursiva, é apagada, silenciada, interditada. Não há um esquecimento produzido *por* eles, mas *sobre* eles. Fica-se sem memória. E isto impede que certos sentidos hoje possam fazer (outros) sentidos. Como a memória é, ela mesma, condição do dizível, esses sentidos não podem ser lidos (*ibid.*, p.65-66).

Nesse viés, cabe destacar, também, a importância do trabalho do pesquisador, do historiador e do professor ao entrarem em contato com a memória de um povo ou grupo de pessoas, uma vez que devem ser cuidadosos ao manipular as informações, procurando separar o que de fato aconteceu do que é apenas subjetividade do indivíduo. Para isso, o docente precisa ser sensível ao analisar os dados, observando os esquecimentos, ressentimentos, as manipulações ideológicas e demais nuances que podem, porventura, vir a ocorrer.

Acontece que estes sentidos - excluídos, silenciados - não puderam e não podem significar, de tal modo que há toda uma nossa história que não corresponde a um dizer possível. Não foram trabalhados socialmente, de modo a que pudéssemos nos identificar em nossas posições. [...] O que está fora da memória não está nem esquecido nem foi trabalhado, metaforizado, transferido. Está in-significado, de-significado (*ibid.*, p.66).

Nesse contexto, observa-se que tudo é permeado por uma intenção, assim, para que ocorra a desestabilização de práticas tradicionais e estabilização de práticas emancipatórias no cotidiano escolar, torna-se necessário a atuação docente sempre mais crítica e coerente, a fim de não servir à manutenção do *status quo* de modo inconsciente e alienado.

1.4. Identidades, territorialidades e memórias: (entre)cruzamento dos conceitos nos contextos escolares

De acordo com o pensamento dominante de cada época, as compreensões dos conceitos estudados passaram por variações no decorrer da história e da cultura dos povos. Ao considerar a Idade Média, os saberes eram fundamentados nas teorias divinas, uma vez que tudo era explicado de acordo com o crivo religioso e como uma forma de obediência a Deus (Teocentrismo). Com o advento do Iluminismo, a forma de conceber e explicar os fenômenos e acontecimentos passou do conceito eclesiástico para o científico, constituindo, assim, um divisor de águas em relação à construção do conhecimento.

Nessas condições, o Iluminismo gerou impactos em todos os aspectos sociais, atingindo, de forma direta, a educação e, conseqüentemente, a forma de construção do saber nas instituições escolares. Ao observar a ocorrências dos fatos, pode-se perceber que a forma de produzir o conhecimento, bem como a compreensão dos conceitos, não é algo estável e definitivo, ao contrário, apresenta-se como algo volátil que varia de acordo com o período e contexto observado. Situação essa, atualizável à educação, pois condutas antes tidas como corretas, hoje são criticadas, revisadas e, algumas ações, até mesmo, condenadas.

Para tanto, pensar a cultura escolar observando o (entre)cruzamento desses conceitos aqui destacados, evidencia a necessidade de refletirmos sobre o coletivo de trabalho. Para isso, apoiamo-nos na obra “Trabalho e poder de agir” de Yves Clot (2010), que referencia o trabalho como fenômeno social. O referido psicólogo e professor francês, com sua notória inteligência e elegância, apresenta ampla fundamentação teórica e traz a perspectiva da Clínica da Atividade, ao objetivar a transformação das situações de trabalho. Nesse sentido, sintetiza:

[...] uma abordagem clínica da transformação das situações do trabalho se distingue das estratégias clássicas de intervenção que redundam em recomendações. Mudar uma situação não pode constituir o objeto da intervenção de uma expertise ‘externa’: A abordagem mencionada aqui propõe a implementação de um dispositivo metodológico destinado a tornar-se um instrumento para a ação dos próprios coletivos de trabalho (CLOT, 2010, p. 117).

Dessa forma, Clot (2010, p. 118) propõe um reenquadre para que o trabalho possa ser um objeto de pensamento para o próprio trabalhador. Assim, as transformações só conseguirão manter-se, de forma duradoura, pela ação do próprio coletivo de trabalho. Ao invés de buscar soluções externas ou em um especialista, deverá colocar a “mão na massa” apoiando em seu

coletivo e, aos poucos, irem ampliando seu raio de ação. O autor descreve, ainda, sobre a tomada de consciência que para ele não é

a descoberta de um objeto mental inacessível anteriormente, mas a redescoberta - a re-criação - desse objeto psíquico em um novo contexto que o 'faz ver de outra maneira': Compreender é pensar em um contexto novo. Como diante de um tabuleiro de xadrez, escreve Vygotski: 'Vejo de outro modo, pratico meu jogo de outro modo' (1997, p. 317). Assim, a tomada de consciência apoiar-se-ia em uma transformação da experiência psíquica. Ela não é a apreensão de um objeto mental completo, mas seu desenvolvimento: uma reconversão que o inscreve em uma história inacabada. Em vez de reencontro com o passado, a tomada de consciência é metamorfose do passado. De objeto vivido no passado, ele é promovido à posição de meio para viver a situação presente ou futura. Nesse trânsito entre duas situações, nesse deslocamento do vivido que, de objeto, torna-se meio, é que esse mesmo vivido se libera da atividade, torna-se disponível para a consciência e se enriquece com propriedades do novo contexto (*ibid.*, p. 148).

Concordamos com o autor, sobretudo trazendo para a realidade educacional, haja vista que cada comunidade escolar é única, devendo ser levado em consideração seu contexto, suas possibilidades e suas limitações. Desse modo, não faz sentido seguir orientações externas sem ocorrer, de fato, a tão necessária tomada de consciência citada pelo autor.

Seguindo esse viés, Clot (2010) cita, também, a autoconfrontação como um dispositivo de investigação da atividade docente. Para ele,

a atividade psíquica de auto-observação era uma observação para si, um diálogo no sujeito entre todas as suas vozes. A autoconfrontação simples propõe um novo contexto em que o sujeito se torna, por sua vez, um observador exterior de sua atividade na presença de um terceiro (*ibid.*, p. 253).

Dessa forma, essa prática favorece a tomada de consciência e, conseqüentemente, segundo o autor de referência, o poder de agir, isto é, a autoconfrontação corresponde a um mecanismo a serviço do trabalhador e do coletivo de trabalho, possibilitando seu poder de agir. Nesse sentido,

[...] o poder de agir é heterogêneo. Pode-se dizer que ele aumenta ou diminui em função da alternância funcional entre o sentido e a eficiência da ação em que se opera o dinamismo da atividade, ou seja, sua eficácia. Esta, por sua vez, não é somente o alvo dos objetivos perseguidos, mas também a descoberta de novas metas. Assim, é, também, a criatividade (Clot, 1995; Clot, 2007b; Bandura&Locke, 2003; Almudever, 2007; Rubinstein, 2007, p. 158-174). Por último, o que, na linguagem cotidiana, chama-se cuidado [*souci*] e realização do 'trabalho bem feito', aquele em que é possível reconhecer-se individual e coletivamente, sintonizado com uma história profissional que se persegue e pela qual cada um se sente responsável (*ibid.*, p. 15).

Pensar o poder de agir sob esta perspectiva, favorece uma reflexão mais abrangente e organizada sobre a práxis pedagógica, compreendendo que a convivência em um coletivo de trabalho sugere uma partilha responsável de pontos de vista exotópicos. Desse modo, a prática docente da ação-reflexão favorece a tomada de consciência, tanto de forma individual quanto do coletivo, visto que o exercício de revisitar as ações realizadas possibilita assumir um ponto de visão exotópico e, por conseguinte, o sujeito assume, também, uma interpretação axiológica em relação a si próprio e em relação ao outro. Essa postura mais engajada possibilita uma consciência mais arejada, favorecendo o protagonismo e o ativismo docente.

No que se refere ao poder de agir docente, é necessária uma constante ação-reflexão da práxis pedagógica. Os conceitos aqui elencados (identidades, territorialidades e memórias - e a polissemia que envolve suas definições) têm ensejado, nos últimos anos, debates profícuos no seio de diversas áreas das ciências humanas. Conceitos que, devido ao seu processo de (re)ordenamento em suas múltiplas dimensões política, econômica, simbólica e cultural, passaram por desdobramentos, exigindo, desse modo, que sejam revisados constantemente.

Sendo assim, trabalhar com esses saberes requer um grande esforço para o professor, pois, devido às diversas opções de abordagens, são ampliadas as possibilidades de sua análise e, conseqüentemente, o *métier*¹ docente é influenciado pelos deslocamentos e atravessamentos ocorridos nas diversas áreas da sociedade.

Logo, para os profissionais da educação, sobretudo, nós professores, essa tríade – identidade(s), territorialidade(s) e memória(s) – representa questões que precisam ser analisadas numa abordagem comprometida com a transformação social. É necessário, desse modo, ativar e orientar os processos de desenvolvimento esquecidos e silenciados historicamente. Frente ao exposto, observamos que os conceitos abordados nas seções anteriores foram, também, aos poucos, sendo revisados e reformulados de acordo com cada contexto, passaram, assim, por uma transitoriedade de sentido e significado. Dessa forma, podemos notar pontos de convergência entre diferentes autores ao demonstrarem que os conceitos não são fixos, prontos e acabados, a exemplo, observamos “pontos comuns entre Hall, Bauman e Giddens são a ênfase que dão à descontinuidade, à fragmentação, à ruptura e ao deslocamento propiciados pela sociedade contemporânea” (BODART; MARCHIORI, 2011, p. 86).

Nesse sentido, “o deslocamento ou processo de desterritorialização implica na proximidade e convivência com outras culturas e, por isso, inevitavelmente haverá apropriações ou mesmo redefinições de elementos que poderão ser assimilados pelo grupo” (SOARES, 2017,

¹Área de trabalho, de atuação; ofício, profissão, ocupação (OXFORD LANGUAGENS, s.d.).

p. 128). Desse modo, a construção da identidade “não é algo estático, trata-se de ‘uma celebração móvel’, portanto formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13).

Com o intuito de melhor compreender acerca da própria realidade em que vivemos, outra temática relevante diz respeito à territorialidade que, para Milton Santos (2007), não provém do simples fato de viver num lugar, mas da comunhão que com ele mantemos. Nesse sentido, a territorialidade corresponde às relações sociais, bem como as atividades humanas exercidas no espaço físico geograficamente delimitado. Sobre territorialidade, Saquet e Briskievicz (2009, p. 8) discorrem que:

[...] compreendemos a noção de territorialidade como um processo de relações sociais, tanto econômicas, como políticas e culturais de um indivíduo ou de um grupo social. A territorialidade corresponde às relações sociais e às atividades diárias que os homens têm com sua natureza exterior. É o resultado do processo de produção de cada território, sendo fundamental para a construção da identidade e para a reorganização da vida cotidiana.

Dessa forma, percebe-se que a territorialidade diz respeito ao resultado do processo de produção de cada território e tem grande relação com a construção da identidade e organização da vida cotidiana. Outro conceito que possui íntima relação com identidade é a memória, a qual pode ser considerada como um elemento legitimador da identidade, uma vez que ela é mais do que um arquivo de informações do passado e, sim, uma referência na e para construção e reconstrução das identidades. Segundo Soares (2017, p. 123), “a memória no que tange aos aspectos materiais e imateriais é passível de releituras, apropriações e seleções de conteúdos como pressupostos a sua sobrevivência e respostas às experiências vividas em sociedade”.

Esses conceitos ocorrem simultaneamente e, por conseguinte, há um condicionamento mútuo para a ocorrência de seu desenvolvimento. A depender do seu caráter, haverá preservação ou não das memórias e dos traços identitários de cada território, podendo, ainda, ocorrer uma conjugação entre permanências e mudanças. Para tanto, pensar o contexto escolar, observando o (entre)cruzamento desses conceitos, evidencia a necessidade de abordar o coletivo de trabalho de modo que se instaure, através do trabalho coletivo, com o intuito de realizar negociações e chegar a acordos para enfrentar os problemas da realidade cotidiana, considerando as especificidades de cada cultura escolar, afinal, “a provisoriidade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social” (MINAYO, 2001, p. 13).

Por fim, é elucidativo dizer que tais conceitos são essenciais para vivenciar, de modo mais consciente, as interações do dia a dia escolar, dotando-as de sensibilidade para notar as (micro)relações de poder que atuam no ambiente estudantil e, a partir de então, buscar a adoção de práticas decoloniais que sugere ações mais humanizadas e que reconheçam e valorizem as características individuais dos estudantes. Dessa forma, é salutar incentivar o sentimento de pertencimento do sujeito estudante ao território da sala de aula e buscar construir memórias positivas que fundamentem seu processo de construção identitária.

CAPÍTULO 2: SALA DE AULA: MICROCOSMO DA SOCIEDADE

“a sala de aula será sempre, ao mesmo tempo, ponto de partida e chegada para pensarmos a formação do aluno como um sujeito de linguagem.” (MODL, 2015).

O propósito inicial deste capítulo é registrarmos nossas reflexões que cooperam para a ampliação de nosso olhar em prol de um mundo mais justo em que os valores humanos sejam respeitados e, para isso, abordamos alguns desafios e entraves enfrentados no âmbito educacional. Nesse sentido, o foco da discussão está na sala de aula que, conforme Coelho (2011), representa um microcosmo da sociedade, uma vez que a aula constitui um ponto de convergência em que distintas culturas encontram-se e interagem no dia a dia escolar. Para Modl e Biavati (2016, p. 101), a sala de aula representa “um território vívido, em que diálogos e confrontos são enviesados, atravessando práticas identitariamente (re)construídas na dinâmica cotidiana de interações intersubjetivas”, refletindo, dessa forma, em nossas (con)vivências e (intra)(inter)subjetividades. Dito isto, para melhor organização do capítulo, o dividimos em quatro seções, conforme descrito a seguir.

A primeira seção, “Globalização e neoliberalismo: reflexos sobre a educação”, é um convite para pensar a educação em nossos tempos, considerando os impactos sutis e, cada vez mais, invasivos, provocados pelos fenômenos da globalização e do neoliberalismo.

A seção seguinte, “Cultura escolar e interculturalidade: um olhar necessário e salutar” visa mostrar a necessidade de sentir, de perceber e de conhecer a rotina escolar para compreendê-la e, posteriormente, pensar em meios para transformá-la.

Em seguida, a terceira seção, denominada “Educação como prática de liberdade – dialogando com Freire e com Foucault”, sugere (re)pensar o cuidado de si, assim como o cuidado com o outro, como práticas de liberdade e na busca por uma formação emancipada.

Por último e não menos importante, a seção, “(Re)pensar práticas educacionais em prol de um ensino decolonial”, convida a (re)pensar a práxis pedagógica por um viés decolonial, considerando a história e o contexto, incitando, ainda, a necessidade de pensar e praticar a decolonização como um processo constante e não como algo universal, pronto e acabado.

O diálogo estabelecido, até aqui, leva-nos a perceber a sala de aula como uma zona de contato em que culturas distintas chocam-se e entrelaçam-se umas com as outras e, por isso, torna-se necessário, não só desobvializar tais conceitos, mas, sobretudo, praticá-los.

2.1. Globalização e Neoliberalismo: reflexos sobre a educação

Com o intuito de entender como funcionam as intrincadas lógicas de uma política global de educação, que têm fortemente impactado países como o Brasil, selecionamos estes conceitos caros à educação: globalização e neoliberalismo. Abordar questões pedagógicas nunca foi algo simples, haja vista que a educação está, cada vez mais, sentindo os impactos e as consequências da globalização, do capitalismo exacerbado e da política neoliberal, necessitando de um profícuo e amplo debate. Contudo, tais consequências têm sido encaradas com certa normalidade, influenciando, dessa forma, o silêncio e o abandono do diálogo crítico sobre a realidade.

Conforme defende Santos (2005, p. 23), “a globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” e tornou-se, assim, sinônimo do neoliberalismo apontando para as transformações ocorridas no âmbito político, econômico e social, sendo, ainda, amplamente difundida através dos avanços dos meios de comunicação e de transporte. Vale ressaltar que a globalização não corresponde a um fenômeno homogêneo, pelo contrário, vivemos num mundo confuso e confusamente percebido, no qual devemos considerar a existência de pelo menos três mundos num só.

O primeiro mundo seria o mundo tal como nos fazem crer: a globalização como fábula, que diz respeito a algumas fantasias e repetições que tendem a passar como sólidas, a exemplo, a ideia de aldeia global; a noção de tempo e espaço contraídos; mercado global, apresentando como capaz de homogeneizar o planeta, quando, na verdade, as diferenças são aprofundadas. O segundo corresponderia ao mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; refere-se ao desemprego, à pobreza, à fome, aos desabrigados, às novas enfermidades, à educação de qualidade cada vez mais inacessível, males espirituais e morais – como o egoísmo, o cinismo e a corrupção, frutos da adesão desenfreada aos comportamentos competitivos. O terceiro, por fim, diz respeito ao mundo como ele poderia ser: uma outra globalização; pode-se pensar, mediante uma globalização mais humana, a construção de outro mundo, utilizando as mesmas bases materiais que produzem a globalização perversa, que poderiam servir a outros objetivos, se forem postas ao serviço de outros fundamentos sociais e políticos.

Dessa forma, ao fazer uma crítica sobre o modo de produção capitalista, Santos (2005) distingue a globalização de acordo com a percepção, com a realidade e como possibilidade. Assim, apesar de considerá-la perversa para a maior parte da população, o autor demonstra, com esperança, a perspectiva de mudanças positivas para a humanidade.

Quanto ao neoliberalismo, de acordo com Ball (2014), trata-se de um conjunto complexo de práticas organizadas em torno de um “mercado” com penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas. Nesse sentido, “desde a década de 1980 – à medida que o

neoliberalismo foi se impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro –, o mundo tem vivido em permanente estado de crise” (SANTOS, 2020, p. 5). Desse modo, notamos que Ball (2014) está em concordância com Santos (2005; 2020), pois o autor percebe, partindo de uma abordagem pluralista, que o neoliberalismo assume diferentes dimensões da sociedade: econômica, cultural e política. Para ele, “[...] em um sentido paradoxal, o neoliberalismo trabalha a favor e contra o Estado de maneiras mutuamente constitutivas. Ele destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e cria novas possibilidades para novas formas de governar” (GRIMM; SOSSAI; SEGABINAZZI, 2017 *apud* BALL, 2014, p. 229).

Nesse contexto, observa-se um paradoxo, por um lado, a globalização, juntamente com o projeto neoliberal, estimula veementemente a economia de mercado global, incentivando a competição, a exaltação dos valores individualistas, a competitividade, a lucratividade, a flexibilidade, a produtividade e a minimização do Estado na área econômica e social, estimulando, assim, a má distribuição de renda e o aumento do abismo entre ricos e pobres. Por outro lado, esses fenômenos apresentam, também, alguns benefícios, assim, oportunizando o rompimento de fronteiras, dando vozes às minorias e aumentando a capacidade de produção e avanços científicos e tecnológicos em todas as áreas.

Nesse emaranhado de controvérsias que pairam sobre nossas vivências, nota-se uma maior dependência econômica e política dos países periféricos em relação aos países centrais. No que se refere às políticas educacionais, estas são vistas como objeto de interesse e disputa, tornando-se uma mercadoria de valor, para Ball (2014), “as políticas educacionais apresentam-se como uma oportunidade de lucro para o ‘*edu-business*’ global, tanto no sentido de venda como de doação ou filantropia em diferentes contextos”. Desse modo, são grandes os desafios da pedagogia contemporânea em buscar uma sociedade cada vez mais relacional e intencionalmente globalizada, uma vez que as políticas educacionais estão sendo feitas “[...] em novas localidades, em diferentes parâmetros, por novos atores e organizações” (BALL, 2014, p. 27), requerendo dos investigadores “[...] novos métodos e conceitos e novas sensibilidades de pesquisa”, superando o “territorialismo metodológico” (*loc. cit.*).

Infere-se, portanto, que são questões bastante complexas apresentadas nesse cenário, haja vista que, conforme sinalizado por Libâneo e Oliveira (1998), o indivíduo, atualmente, aprende em vários contextos, sendo, dessa forma, um cidadão cosmopolita. Com isso, as exigências do mercado são cada vez maiores para que as pessoas sejam altamente capacitadas, pois, além de uma formação, o indivíduo deve, também, possuir conhecimentos da área de informática, dominar outro idioma, ser criativo, dinâmico, flexível, dotado de protagonismo e

saber (con)viver em grupo, ou seja, uma pessoa dotada de múltiplas habilidades. Frente ao exposto:

A importância que adquirem, nessa nova realidade mundial, a ciência e a inovação tecnológica têm levado os estudiosos a denominarem a sociedade de hoje, *sociedade do conhecimento, sociedade técnico informacional ou sociedade tecnológica*. Isso significa que o conhecimento, o saber e a ciência adquirem um papel muito mais destacado que anteriormente. Hoje as pessoas aprendem na fábrica, na televisão, na rua, nos centros de informação, nos vídeos, no computador e, cada vez mais, vão se ampliando os espaços de aprendizagem (LIBÂNEO; OLIVEIRA, 1998, p. 598-599, grifos dos autores).

Desse modo, em alguns contextos, a escola é comparada a uma grande empresa, sendo a educação oferecida como mercadoria, em que os pais e estudantes são vistos como consumidores, uma vez que é frequente a comercialização de projetos educacionais, sob a forma de práticas metodológicas com guias didáticos, programas e equipamentos informáticos, modelos de gestão, assessorias, consultorias e uma gama de serviços técnicos, pedagógicos e administrativos. Assim, nesta sociedade denominada por Santos (2005) por técnico-científico-informacional, a centralidade do processo produtivo está no conhecimento e, portanto, também na educação, conforme declara Libâneo e Oliveira (1998, p. 602).

Essa centralidade se dá porque educação e conhecimento passam a ser do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico e tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo. Torna-se clara, portanto, a conexão estabelecida entre educação/conhecimento e desenvolvimento/desempenho econômico. A educação é, portanto, um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento.

Diante disso, cabe a nós, professores, estarmos atentos para essas manobras da globalização e do capitalismo selvagem, por apresentarem uma ambiguidade em seus aspectos. Se por um lado, apresenta o desafio de manter atualizado o processo educacional, por outro, contribui para a exclusão e a segregação social com práticas como a valorização do ensino particular, do ensino profissionalizante, além de indiciar posicionamentos contra os direitos humanos com inserção de linguagens características da política neoliberal.

É necessária a compreensão de que, na economia de mercado, um dos objetivos centrais da iniciativa privada é o lucro e, desse modo, o interesse com a promoção do ser humano enquanto cidadão consciente e emancipado, apto a participar do próprio processo de construção da vida política e social, nem sempre está entre as prioridades. Outrossim, é possível notar que

as ideias e alterações dessa abordagem política estão chegando às escolas e, em alguns casos, são aceitas e reproduzidas sem maiores discussões, como exemplo à defesa por uma formação menos abrangente e mais profissionalizante; a privatização e municipalização do ensino; a aprovação em massa; o destaque à produtividade e eficiência e menos interesse no conhecimento crítico, entre outras situações que rondam nossa educação.

Outro aspecto que merece realce refere-se “as modificações econômico-sociais provocadas pela globalização e pelo recrudescimento do modelo neoliberal, que conduziram as populações a diferentes fontes de sofrimento” (PENNA, 2017, p. 16). A autora retoma os escritos do inglês Guy Standing (2015) para discutir o conceito de “precariado”, que corresponde a um neologismo criado na década de 80, combinado o adjetivo precário, com o substantivo proletariado. Nesse viés, o autor, no início do século XXI, aponta para

[...] o surgimento de uma ‘classe-em-formação’, uma ‘classe-para-si’, no sentido marxista do termo, constituída por pessoas ao redor do mundo, que levam uma vida sem uma âncora de estabilidade. Este novo grupo socioeconômico, distancia-se das antigas classes trabalhadoras, do proletariado, sendo fruto de conjunções sócio-políticas(*sic*) do neoliberalismo e da globalização. Marcado por uma estrutura fragmentada, por relações mínimas de confiança, em relação ao capital e ao Estado (...). O precariado não pode ser confundido com o trabalhador pobre ou com pessoas com emprego incerto. Contudo, a falta de identidade profissional e de benefícios provenientes do vínculo com o trabalho, bem como, a falta de apoio e reconhecimento pessoal e social da comunidade lhe sejam característicos. O precariado é carente de futuro, memória social, códigos de ética, formas de pertencimento e associação solidária (STANDING, 2015 *apud* PENNA, 2017, p. 17).

Desse ponto de vista, o autor sugere que os sujeitos contemporâneos estão cada vez mais desamparados e, assim, sujeitos à vida líquida (BAUMAN, 2000). Desse modo, ainda de acordo com Penna (2017, p. 18-19), ao estudar o contexto atual é possível compreender

como a vida em sociedade, especialmente em situações de conflito e trauma, é afetada por processos inconscientes, angústias primitivas, regressão e fenômenos de transmissão psíquica. Dessa forma, no cenário contemporâneo, marcado pela inconstância e pela insegurança global, poderosos processos psicológicos entram em cena. [...] é importante notar como a história e o contexto social influenciam, não apenas a formação de ideologias e discursos, mas também, de forma imperceptível e inconsciente, afetam o conteúdo e as formas de expressão de afetos, emoções e sentimentos.

De fato, é perceptível a complexidade presente nas relações sociais, isto é, o individualismo, a competitividade, a exclusão, a alienação, tensões (inter)sociais, sentimentos e afetos variados, podendo ser potencialmente perigoso; situação na qual remete à recente situação vivenciada durante a pandemia da Covid-19, sobretudo, no período mais crítico, ainda sem a criação da vacina, em que vivenciávamos, diariamente, notícias frutos da necropolítica.

No entanto, embora passando por um período caótico, ressaltamos, também, a presenças de movimentos sociais promotores de ações solidárias.

Dentro dessa perspectiva, a tarefa de educar demonstra-se cada vez mais difícil, implica, entre outras situações, conseguir pensar e agir considerando o contexto local, a interação coletiva dos educadores, com o intuito de compreender a realidade para, então, transformá-la. Vandenberghe (2018) cita Cassirer para lembrar-nos que temos que lutar pelos ideais sobre os quais repousa a nossa cultura, pois, atualmente, o fascismo reemerge sob diferentes disfarces, como o nacionalismo e o fundamentalismo e, com isso,

‘a própria cultura é constantemente mercantilizada pelo mercado e instrumentalizada pela administração, tendo como resultado o fato de que o seu potencial emancipatório tende a ser sufocado’ (Habermas, 1987, II: cap.8). Se não queremos que ela seja silenciada, temos que permanecer vigilantes (VANDENBERGHE, 2018, p. 669).

Freire (1995) defende que a tarefa do educador é “aprender manhosamente, a manha é uma tática fundamental de sobrevivência e de luta dos dominados” (FREIRE, 1995, p. 57-58) e acrescenta, ainda, que “na intimidade do espaço institucional da escola, é fundamental aprender manhas, saber como seguir manhosamente um programa que chega de cima para baixo, burguesamente instalado (*ibid.*, p. 58).

Nessa perspectiva, a reflexão, aqui exposta, compete a nós educadores compreendermos que uma educação que se curve para o capitalismo não cumpre seu papel emancipador e transformador, não sendo, portanto, possível pensar uma educação libertadora, conforme defendido por Paulo Freire. Dessa forma, assumir os princípios neoliberais é o mesmo que assumir uma escola de caráter reacionário, ao invés de uma escola revolucionária. Sobre esses termos, Freire (1995, p. 52) escreve que

o educador reacionário controla o educando pelo poder sobre o método de que ele se apropria; o educador revolucionário tem no método um caminho de libertação, e é por isso que, na medida do possível, ele discute com o educando a apreensão do próprio método de conhecer.

Logo, enquanto o professor reacionário reproduz e reforça a estrutura excludente e reducionista do capital em nome do lucro, ignorando as minorias e tratando-as como inferiores, estará ocorrendo na escola à perpetuação da exploração e da dominação do capital. Em contrapartida, para tornar-se um pedagogo da revolução, é preciso ainda mais união e participação dos educadores em prol de discursos e ações críticas e emancipadas que não vejam a desigualdade como algo natural, respeitando, assim, a vida e todos os valores humanos, bem como preservando o meio ambiente e a realidade para além das estruturas capitalistas.

2.2. Cultura, Cultura Escolar e Interculturalidade: um olhar necessário e salutar

Após discussões sobre as influências da globalização e do neoliberalismo sobre as políticas educacionais, convém refletir sobre as temáticas cultura escolar e interculturalidade. Considera-se interessante a compreensão desses conceitos por entendermos que a escola é o *locus* de convivência entre os sujeitos advindos de diversas realidades e, com isso, as relações intersubjetivas, lá construídas, demonstram traços que permitem compreender as nuances das relações sociais que caracterizam a cultura escolar.

Desse modo, considerando a escola, bem como a sala de aula, como um importante território de vivências, lugar de ação e reação de sujeitos que desempenham cotidianamente seus papéis sociais (MODL; BIAVATI, 2017, p. 107), torna-se relevante refletir sobre a cultura escolar, a fim de melhor compreendermos as relações estabelecidas, os diálogos proferidos e as memórias construídas pelos entes escolares.

Sobre o conceito de cultura, Duarte, Santos e Lima (2018) recorrem à definição de cultura feita por Weaver (1998) ao fazer uma analogia entre cultura e um *iceberg*. O autor divide o *iceberg* em duas partes, sendo, a primeira, a parte menor, a visível, em que existe uma maior facilidade para a ocorrência de mudanças. Nessa área, é possível ver, ouvir e tocar, onde estão presentes o aprendizado explícito, a consciência e o conhecimento objetivo. Já a segunda, a parte invisível, considerada a maior, concentra-se o aprendizado implícito, a inconsciência e o conhecimento subjetivo. Neste pedaço submerso estão as crenças, os valores, os padrões do pensamento e os mitos, e, por isso, as mudanças aqui ocorrem mais dificilmente. Segundo os autores, cultura e linguagem são conceitos imbricados, visto que a linguagem exerce papel fundamental no processo de modelagem do conhecimento cultural.

Clot (2010, p. 60) afirma que “o pensamento é sempre mediatizado pela linguagem e pela cultura” e Vandenberghe (2018) defende que

[...] nós não apenas reproduzimos formas culturais, mas também somos produzidos por elas. E, reproduzindo formas, que já estão sempre presentes como um legado de nossos antepassados, nós não apenas nos formamos, mas também ganhamos acesso a um mundo intersubjetivo e supraindividual de significados que compartilhamos com os nossos companheiros humanos. De fato, na medida em que a cultura aparece como a base comum dos seres humanos, podemos realmente dizer, com Cassirer, que a cultura, em geral, e a linguagem, em particular, fornecem “uma ponte de indivíduo para indivíduo (CASSIRER, 1929/1973 *apud* VANDENBERGHE, 2018, p. 664-665).

Ao considerar a linguagem como uma ponte, endereça ao pensamento bakhtiniano ao defender que o acesso ao objeto de conhecimento processa-se pela linguagem. Segundo Bakhtin e o Círculo,

ao falar da relação plural da linguagem com as diversas esferas de criação ideológica, alerta para a especificidade de cada uma dessas esferas, sendo erro grosseiro ignorar que, em cada uma dessas esferas, a linguagem faz uso de formas e artifícios diferentes de refratar a realidade (OLIVEIRA, 2012, p. 275-276).

Além disso, “a linguagem possui um papel crucial não só na construção da cultura, mas também da identidade e vice-versa, visto que a linguagem não é só forma, mas também modelagem”. (DUARTE; SANTOS; LIMA, 2018, p. 300). Desse modo, aquilo que eu falo revela, ao mesmo tempo, o que eu sou e o meio em que vivo. Esse processo influencia na constituição identitária de cada indivíduo, visto que nossa identidade depende de fatores sociais. Ademais, nossa identidade é plástica, haja vista que estamos, sempre, em processo de identificação, preenchendo a todo instante, nosso interior com o mundo exterior.

No que se refere à cultura escolar, segundo Nóvoa (1999), diz respeito à organização dos membros que efetivam a instituição escola, dos discursos que circundam esse espaço, como, também, das práticas e dos comportamentos. Sendo assim, reconhecer seu contexto e os aspectos culturais do seu entorno são de suma importância para formação individual e coletiva, bem como para estruturação do ensino e aprendizagens significativas.

Cabe considerar que a cultura escolar, ainda, segundo o autor, refere-se aos modos de interagir, de agir e de pensar que se consolidam nas práticas cotidianas e expressam a identidade da escola como instituição social e como uma cultura local. Dessa forma, conhecer a cultura escolar é demasiadamente necessário quando se deseja perceber as nuances da instituição, buscando, assim, possibilidades para a sua transformação.

Nesse sentido, a comunidade escolar deve procurar (re)conhecer as singularidades dos alunos, suas formas de agir e pensar o mundo, haja vista que apresentam diversidades religiosa, racial, territorial, linguística, dentre outras situações que devem ser consideradas para evitar ocorrências de situações de preconceitos e exclusões. Modl e Biavati (2017, p. 101) define a sala de aula como “um território vívido, em que diálogos e confrontos são enviesados, atravessando práticas identitariamente (re)construídas na dinâmica cotidiana de interações intersubjetivas”. No que se refere ao dia a dia escolar, as autoras dizem:

Um dia escolar não é composto só por aulas, embora sejam elas que justifiquem o ir à escola. Cada aula é a encenação de uma troca didática entre um professor e um grupo

de alunos que ocorre em aproximados 50 minutos. Mas muita coisa se passa até o início da primeira aula e a campainha que indica o fim das atividades escolares de um dia na sala de aula da cultura escolar ocidental. E o que se passa nos ‘intervalos’ (sejam eles vivenciados dentro ou fora do espaço físico da sala de aula), entre uma aula e outra, também informa sobre padrões culturais de uma sociedade que, de algum modo, e em alguma proporção, se veem naquela cultura escolar, a que pertence o grupo, refletidos (MODL; BIAVATI, 2017, p. 109).

Nesse viés, o papel da escola extrapola a mera transmissão de conteúdos, diz respeito, também, as interações estabelecidas com os professores, com os seus pares e, ainda, no decorrer das interlocuções e mediações, sendo elas formais ou informais, ocorridas no cotidiano escolar. Desse modo, ao fluir essas interações e interlocuções, o estudante tanto aprende quanto ensina e, com isso, a todo instante é atravessado ideologicamente, contribuindo para a reconstituição da sua identidade e, assim, compondo a multiculturalidade presente no contexto escolar.

Paralelo ao pensamento de Modl e Biavati (2017), Forquin (1992, p. 28) defende que a escola não é apenas

[...] um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder, ela é também um local - o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e símbolos.

Então, trata-se de um espaço político e de construção social e cultural. O autor acrescenta, ainda, que a escola não se limita, apenas, à seleção de saberes a serem ensinados, mas sim, a todo um processo de organização e transposição didática, de modo a tornar transmissíveis os conteúdos selecionados.

Nessa perspectiva, é pertinente sinalizar que a cultura escolar é influenciada pelas políticas curriculares e estas, por sua vez, impactam a dinâmica interna da escola. Desse modo, a cultura escolar e o currículo são conceitos que se (inter)relacionam. Para Moreira e Silva (2013, p. 8), o currículo “[...] está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais, sociais e não é um elemento transcendente e atemporal”. Isso significa que o currículo não é neutro, mas, visa satisfazer expectativas de determinados grupos sociais e suas perspectivas de educação. Desse modo, aspectos históricos e ideológicos evidenciados nas relações (inter)(intra)grupais levam a criação de crenças, opiniões e estereótipos.

Entendemos estereótipos como representações coletivas que determinam as formas de pensar, agir e até mesmo de sentir, do indivíduo –representações estas que dependem mais de quem vê do que daquele ou daquilo que é visto. Salientamos que a nossa cultura está intimamente ligada a essa representação que construímos sobre o outro (SENA; LIMA, 2018 p. 15).

Discorrer sobre estereótipos remete a uma crítica feita pelo professor Tomaz Tadeu da Silva (2000) em relação à rotina pedagógica e curricular, ao apresentar, aos estudantes, as diferentes culturas como algo curioso e exótico e não questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e das diferenças culturais. Para ele, uma estratégia pedagógica

[...] consistiria em ‘tratar’ psicologicamente essas atitudes inadequadas. Como o tratamento preconceituoso e discriminatório do outro é um desvio de conduta, a pedagogia e o currículo deveriam proporcionar atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas atitudes. Para essa abordagem, a discriminação e o preconceito são atitudes psicológicas inapropriadas e devem receber um tratamento que as corrija. Dinâmica de grupo, exercícios corporais, dramatizações são estratégias comuns nesse tipo de abordagem (SILVA, 2000, p. 98-99).

Sendo assim, o autor propõe estratégias pedagógicas relevantes e necessárias que valorizam a diversidade cultural e sugere, também, o tratamento de comportamentos pautados em sentimentos de discriminação, preconceito, crenças distorcidas, entre outros. Segundo o autor, a pedagogia e o currículo deveriam tratar a identidade e a diferença como questões de política, não bastando apenas reconhecê-las e, sim, questioná-las.

Convém citar que, devido à intensificação do processo de globalização, houve um vultoso aumento na circulação de pessoas, de mercadorias, de informações e de capital, aumentando, significativamente, o fluxo migratório que alcançou seu auge nas últimas décadas do século XX. Tal ocorrência intensificou o contato de pessoas de diferentes realidades, provocando transformações demográficas em grande escala e uma maior aproximação de diferentes culturas, proporcionando, por conseguinte, estranhamentos e situações de intolerância.

Nesse contexto, Candau (2012) apresenta um valioso conceito que vem ganhando notável visibilidade nas práticas culturais, sociais e, sobretudo, pedagógicas – a interculturalidade. Para a autora, a educação intercultural “é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram” (CANDAU, 2012, p. 242). Desse modo, um ensino intercultural deve auxiliar o discente a compreender a cultura do outro e aceitá-lo como alguém que apresenta crenças, comportamentos e características distintas das suas, que devem ser respeitadas (DUARTE; SANTOS; LIMA, 2018, p. 296).

Nessa direção, Fleuri (2005) cita o conceito de interculturalidade como proposta de convivência democrática entre as diversas culturas. O autor discorre, também, que esse termo diferencia-se de outro bastante usado no estudo da diversidade cultural, isto é, o da multiculturalidade, o qual indica apenas a coexistência de diversos grupos culturais na mesma sociedade, sem apontar para uma política de convivência (FLEURI, 2005). A interculturalidade representa, dessa forma, um elemento fundamental para a construção de uma sociedade que reconheça e valorize os diversos grupos socioculturais e que seja comprometida com a construção democrática.

Nesse sentido, Candau (2012), por perceber adequada para a construção de sociedades democráticas, propõe um multiculturalismo aberto e interativo. Para tanto, a autora sugere a interculturalidade crítica que vai além de diminuir os conflitos das questões socio identitárias, visando questionar as diferenças e desigualdades, construídas ao longo da história, entre os diversos grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Desse modo, é preciso abalar as estruturas de poder ainda vigentes em nossa sociedade, tanto nas macro ações do Estado, como nas micro ações do nosso cotidiano, com estratégias que “visam a melhores condições de vida para os grupos marginalizados, a superação do racismo, da discriminação de gênero, de orientação sexual e religiosa, assim como das desigualdades sociais.” (CANDAU, 2012, p. 247). Logo, é necessário destacar que as relações de poder não estão, apenas, nas instâncias superiores, elas permeiam os diversos contextos e interações, inclusive a cultura escolar.

Percebemos, então, por meio dessa reflexão, a necessidade da (des)(re)construção de posturas adotadas no cotidiano escolar, a fim de promover uma educação sempre mais baseada nos direitos humanos e em uma perspectiva intercultural crítica, visando extrapolar os processos educacionais e atingir a sociedade como um todo. Questões importantes como essas precisam ser encaradas, debatidas, desburocratizadas e aplicadas, visando estratégias políticas e educativas para o entendimento da realidade social pautada em uma convivência saudável e baseada na ética, no respeito e na equidade.

2.3. Educação como prática de liberdade – dialogando com Freire e com Foucault

A discussão sobre emancipação, tanto a individual quanto a social, permanece, ainda hoje, urgente e necessária para pensar sua articulação com a educação, tendo como recorte privilegiado a questão do conhecimento escolar. Pensar sobre a necessidade de construção de uma escola democrática e emancipatória, remete aos ensinamentos de Freire (2005) ao expor

que “a palavra tem o papel de pronunciar o mundo, de problematizá-lo, de modificá-lo”. Diante disso:

Não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (*ibid.*, p. 91).

Nesse viés, entende-se que não existe democratização sem participação dialógica das partes envolvidas. Desta forma, Freire ao denunciar a educação bancária, defende a educação como prática de libertação e emancipatória que dialogue com a realidade de vida dos estudantes. Para tanto, aponta aos docentes a necessidade de “falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los” (FREIRE, 1998, p. 26), defende, assim, o diálogo como ponto central para superar a “colonização do ser” e promover relações efetivamente democráticas.

O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre do marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade (FREIRE, 2005, p. 74).

Vale ressaltar que, ao abordar sobre o conhecimento escolar, vêm à tona possibilidades de pensar variantes consideradas fulcrais na elaboração do saber, como as reflexões a seguir: “será a minha escola pública, onde atuo, realmente, um espaço democrático?”; “de quais critérios nos valem para a seleção de conteúdo a serem trabalhados no chão da nossa escola?”; “somos professores, de fato, emancipados e, com isso, capazes de promover a emancipação de nossos estudantes?”, entre outras questões que consideramos caras à educação e necessárias às reflexões, inclusive, da nossa própria práxis. Nesse sentido, torna-se preciso repensar o papel da escola para a sociedade, pois

[...] a escola [...] não é a única responsável para produzir mudanças, mas é uma instituição relevante que pode contribuir enormemente para que transformações sociais aconteçam. É preciso lutar para que seja um espaço amplo de debates e conflitos no sentido de desconstruir as desigualdades, estigmas, estereótipos e preconceitos (ARAÚJO, 2014, p. 194 *apud* GABRIEL, 2016, p. 16).

Em consonância com a citação acima, torna-se necessário um constante (re)pensar as práticas educacionais agenciadas no cotidiano escolar, na luta pela construção de um ambiente

mais participativo, que dialogue com a realidade de vida de seus estudantes, sendo, também, mais aberta à escuta, haja vista que tão importante quanto saber falar é o saber ouvir. Certamente, os estudantes têm muito a dizer e compartilhar com seus pares, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais prósperos, afinal, como dito anteriormente, somos considerados cidadãos cosmopolitas e, hoje, o indivíduo não aprende somente com o professor ou na escola, mas também, nas variadas relações sociais estabelecidas em seu dia a dia.

Segundo historiadores, na Grécia Antiga, em frente ao templo de Apolo, em *Delphos*, estava escrito a seguinte frase Socrática: “Conhece-te a ti mesmo”. Essa mensagem é um convite para refletirmos sobre nós mesmos, em busca do autoconhecimento, confrontarmos conosco à procura da nossa própria identidade, reconhecendo nossas possibilidades e limitações. Nessa linha de pensamento, Foucault (1984, p. 3), discorre sobre a ética do cuidado de si como prática de liberdade, ponderando que não “é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si”. Observa-se, então, que os ensinamentos foucaultianos são inspirados pelos gregos e, nesse sentido, apresentam uma direta relação entre o cuidado de si e com práticas de liberdade.

A liberdade é, portanto, em si mesma política. Além disso, ela também tem um modelo político, uma vez que ser livre significa não ser escravo de si mesmo nem dos seus apetites, o que implica estabelecer consigo mesmo uma certa relação de domínio, de controle, chamada de *arché* – poder, comando (FOUCAULT, 1984, p. 270).

Desse modo, o autor aponta para a importância do autoconhecimento, bem como a relevância do autocontrole, fenômenos fulcrais para a formação de todo indivíduo e, também, para este estabelecer relações conscientes e efetivas com seus pares. Dessa forma, o cuidado de si pode ser entendido, ainda, como o cuidado com o semelhante. Para tanto, cita a dimensão ética da liberdade e remete à palavra ética no sentido entendido pelos gregos “o *êthos* era a maneira de ser e a maneira de se conduzir (FOUCAULT, 1984, p. 270).” Ademais, Foucault adverte:

O *êthos* também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente – seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade. Além disso, o cuidado de si implica também a relação com um outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade (FOUCAULT, 1984, p. 271).

Logo, não cabe pensar a educação como mera transmissora de conteúdos e limitada a contemplar apenas os objetivos externos, como, por exemplo, o vestibular, Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM) e o Programa Universidade para todos (ProUni), pelo contrário, compete, inclusive, o papel de cuidar dos outros e, na medida em que cuida do outro, ir, também, cuidando de si. Convém ressaltar que não se trata de um cuidado individualista, guiado pelos incentivos capitalistas e neoliberais, mas sim a ideia de que o cuidado de si deve estar articulado ao cuidado do outro, baseado em um princípio ético.

“É o poder sobre si que vai regular o poder sobre os outros” (FOUCAULT, 1984, p. 272). Seguindo essa perspectiva o filósofo francês evidencia que “não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária” (*ibid.*, p. 271). Assim, é preciso uma reflexão profunda sobre as atuações e posicionamentos pessoais, visando uma contínua maior coerência entre a fala e ação, sobretudo, para quem exerce o papel de mestre, para que não corra “o risco de dominar os outros e de exercer sobre eles um poder tirânico” (*ibid.*, p. 272), tornando, assim, escravo dos seus desejos.

Frente ao exposto, embora em contextos diferentes, tanto Foucault como Freire escreveram sobre práticas de liberdade e, conforme os autores, as práticas educacionais emancipatórias, ou seja, uma educação problematizadora gera consciência de si no mundo. Para Freire, a educação não pode ser transformada em um “conformismo social”, para ele, deve ser uma educação transformadora, sendo o professor uma liderança revolucionária. Quanto à Foucault, a ideia não é pensar na crítica que fez à instituição escolar e, sim, nas possibilidades que a reflexão sobre o cuidado de si como prática de liberdade pode ocasionar. Afinal, se a educação é também o cuidado de si, é fundamento da liberdade para o desenvolvimento holístico de cada estudante, pensando em suas múltiplas vertentes, corpo, mente e cultura, na constante busca por uma formação emancipada.

2.4. (Re)Pensar práticas educacionais em prol de um ensino decolonial

As práticas decoloniais corroboram para um projeto de sociedade a favor da libertação e da valorização intercultural e propõem romper as hierarquias de poder em suas múltiplas dimensões. Apesar de não haver um consenso específico sobre quando e onde surgiu o panorama dos estudos pós-coloniais ou decoloniais, Loureiro e Pereira (2019, p. 3-4) sinalizam que

[...] a primeira metade do século XX é marcada por trabalhos de grande repercussão mundial acerca das diversas formas de opressões infringidas às civilizações colonizadas, buscando evidenciar o antagonismo colonizador-colonizado. Em

essência, essa é uma forma de pensar comprometida com a superação das relações de colonialismo. Segundo Luciana Ballestrim (2013), o pós-colonialismo está associado ao tempo histórico logo após as lutas de libertação e processos de descolonização da América, Ásia e África.

De acordo com Fanon (1980), o regime colonial não promove a morte da cultura colonizada, mas, sim, a assimilação da cultura dominante, a ponto de naturalizar a própria dominação. Ainda, segundo Fanon (1980), a colonização prevê “(a) a escravização da civilização autóctone²; (b) a destruição dos seus sistemas de referência; (c) a ridicularização dos seus valores morais; e (d) a desestruturação de suas concepções sociais” (LOUREIRO; PEREIRA, 2019, p. 4). Situação essa que evidencia as sutis armadilhas que apregoam o mundo colonial e a forma como suas ressonâncias atingem o colonizado considerando todas as dimensões sociais, emocionais, intelectuais, culturais e econômicas, tratando-se, portanto, de um projeto muito bem arquitetado. Logo:

O pensamento decolonial reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. [...] Deste modo quer salientar que a intenção não é desfazer o colonial ou revertê-lo, ou seja, superar o momento colonial pelo momento pós-colonial. A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua (COLAÇO, 2012, p. 08).

Decifrar esse labirinto de situações requer uma dedicação e atenção às armadilhas que o compõem. O Brasil, por exemplo, considerado por muitas pessoas como o país da miscigenação, passa, diversas vezes, a falsa impressão de que não há atitudes de preconceito, racismo e discriminação. Nesse sentido, essa pauta faz-se urgente, necessária e requer reflexões profundas envolvendo toda a sociedade.

Conforme sinalizado por Colaço (2012), a decolonialidade não representa um conceito pronto e acabado, refere-se a uma luta contínua, em que devemos procurar nos descolonizar continuamente e, para isso, devemos nos apoiar em saberes que nos permitem enfrentar, em melhores condições, as situações atuais, pautando na construção coletiva dos conceitos. Sobre isso,

[...] no âmbito dessa construção intelectual, analítica, dos conceitos, não é demais lembrar que, embora possa ter início em uma intuição pessoal, nunca se trata de um processo estritamente individual como comumente se reconhece. É sempre uma construção coletiva, sobretudo com as práticas vividas, o que gera um grande dilema em termos de ‘autoria’, como se um conceito pudesse ser uma espécie de propriedade de determinado pensador (HAESBAERT, 2021, p. 344).

²Que se origina da região onde é encontrado, onde se manifesta (OXFORD LANGUAGES, s.d.).

Sendo assim, pode-se conferir que o conhecimento não é onipotente, mas constitui uma rede em circulação em que, ao ter acesso às ideias defendidas anteriormente, o sujeito constrói suas próprias percepções identitárias. Para tanto, as interlocuções que visam romper as tradicionais fronteiras hierárquicas das práticas coloniais devem partir de diferentes ângulos e não mais como feito até então – do centro para a periferia – seguindo agora, também, percursos inversos. Como defendido por Sousa Santos (2010), cabe pensar o diálogo Norte-Sul/Sul-Norte, assim como pensar nas múltiplas e enriquecedoras possibilidades que se abrem em termos de troca de saberes Sul-Sul, valorizando, dessa forma, os saberes locais e interlocuções aqui estabelecidas.

As obras de Achille Mbembe, através das suas profundas reflexões, constituem um importante instrumento de combate ao racismo. Segundo Mbembe (2014, p. 299), “o nascimento da questão da raça –e, portanto, do Negro – está ligado à história do capitalismo”. Foi constituído, assim, a sub-humanidade, os não-seres como forma de legitimar o poder que exerce a força e a violência. Dessa forma, o autor defende que a ideia do negro foi uma invenção do branco. Seguindo essa linha de pensamento, Fanon (1980) denuncia a guerra colonial enquanto um negócio comercial. Para tanto, ambos os autores recorrem a Foucault ao referirem sobre os dispositivos que foram dando força ao movimento racista, ou seja, os dispositivos biológicos, culturais, políticos, econômicos e institucionais. Foucault, em seu livro “Em defesa da sociedade” advoga que a história é o discurso do poder e, para ele, o papel da história

[...] será o de mostrar que as leis enganam, que os reis se mascaram, que o poder ilude e que os historiadores mentem. Não será, portanto, uma história da continuidade, mas uma história da decifração, da detecção do segredo, da devolução da astúcia, da reapropriação de um saber afastado ou enterrado. Será a decifração de uma verdade selada (FOUCAULT, 2005, p. 84).

Fatos contemporâneos comprovam a visão assertiva de Foucault, ao apresentar a contra história, assim denominada por ele, que nasce com a narrativa da luta das raças, representando, assim, o discurso daqueles que não têm a glória. Assim, vale ressaltar que são salutares investimentos em ações afirmativas que visem melhores condições de vida para os grupos marginalizados, à superação do racismo, da discriminação de gênero, de orientação sexual e religiosa, assim como das outras inúmeras desigualdades sociais.

O cenário atual, decorrente da pandemia da Covid-19, tem mostrado para a humanidade a necessidade de proporcionar uma vida em que todos sejam cuidados, protegidos e amparados. É preciso enxergar o outro como parte de nós, uma vez que somos todos membros de uma

mesma sociedade, onde é necessário viver de forma equânime no que diz respeito aos direitos sociais de cada sujeito. Sendo assim, ainda que utópico, um dos grandes desafios seria, conforme Mbembe, a (re)constituição de um futuro livre do racismo e, por conseguinte, do ressentimento, pensando seu processo de (re)ontologização. Para ele, isso só será possível por meio da justiça, da restituição e, sobretudo, da reparação.

Procurando ampliar a discussão para a realidade educacional em uma dimensão nacional, passando brevemente pelos últimos acontecimentos, em 1998 foi idealizado pelo MEC os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) com a “intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro”. (BRASIL, 1998). Contudo, este documento não obteve uma receptividade satisfatória pela comunidade acadêmica, mesmo assim, passando a ser um direcionador curricular. Posteriormente, foram criadas, em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), normas obrigatórias para a Educação Básica, que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Em seguida, em 2014, criou-se o Plano Nacional da Educação (PNE), cujo objetivo era apresentar metas para a melhoria da educação no Brasil. Em meados de 2015, sob a responsabilidade do MEC, iniciou-se a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que diz respeito a todo ciclo da Educação Básica, para garantir que os conteúdos considerados essenciais para o aluno aprender sejam ensinados em todas as escolas brasileiras.

Na BNCC, entre os assuntos propostos, 60% serão da “Base Comum” e 40% refere-se à “Base Diferenciada”, devendo atender às especificidades de cada região e, conseqüentemente, de cada unidade escolar. Desse modo, em dezembro de 2017, a BNCC foi homologada por Mendonça Filho, ministro da Educação da época, e, posteriormente, conforme o Parecer CNE/CP nº 15/2018, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). A BNCC entrou em vigor em 2019 para o ensino infantil e o fundamental e, em 2022, começou a vigorar para o ensino médio.

Retomando a discussão sobre a decolonialidade, Brazão (2018), em sua dissertação de mestrado: “Entre o colonial e o decolonial: a Base Nacional Comum Curricular como território de disputas”, fundamentado em autores decoloniais, defende que a ideia de progresso se estabeleceu em uma linha temporal em que a Europa é tida como superior, sendo essa ideia confirmada por seu estudo na BNCC em que apresenta outras civilizações pela ótica do colonizador. Segundo o estudioso, a

[...] primeira versão da BNCC propôs uma forte mudança nas estruturas da abordagem e visão da história escolar, rompendo com o pensamento eurocêntrico, de certa maneira. Todavia, essa proposta de valorização da história indígena e afro-brasileira gerou um incômodo por romper com as tradições de valorização exclusiva da cultura europeia (BRAZÃO, 2018, p. 120).

Houve, então, a ruptura com a historiografia da tradição escolar, dando um maior foco, especialmente, no ensino médio, à História indígena, à História da América, à História da África e à História dos afro-brasileiros, situação que levou a uma avaliação negativa do público, sobretudo, por parte dos historiadores. Devido tais críticas, ocorreram mudanças importantes na segunda versão da BNCC com o retorno à proposta de uma abordagem eurocentrada. Houve, então, a tentativa de tirar o protagonismo eurocêntrico, dando uma maior valorização às culturas subalternizadas. Frente ao contexto aqui elencado, Brazão (2018) aponta dificuldades para se chegar a um consenso ao trabalhar uma temática tão complexa.

Entendemos a complexidade e desafios que se lançam aos responsáveis pela elaboração de uma proposta curricular, especialmente de um currículo nacional, em um país de dimensões continentais como o Brasil e que, por isso, apresenta uma diversidade étnica e cultural, sem contar com as múltiplas epistemes presentes no meio acadêmico, tornando a missão ainda mais laboriosa (BRAZÃO, 2018, p. 123).

Compreendemos, com isso, que tudo é um processo, as rupturas ocorrem aos poucos, o fato de essas ideias serem pauta de discussão, embora pequeno, constitui um deslocamento. Inferimos, também, que, ao acessar a BNCC, embora não seja de forma explícita, é notável a influência da proposta da pedagogia decolonial ao longo de suas discussões e propostas metodológicas, inclusive, orientando que parte significativa dos conteúdos trabalhados deva considerar a realidade do estudante. Ademais, a discussão elencada até aqui, leva-nos a entender que não significa ignorar os saberes eurocêntricos ou até mesmo apenas criticá-los, mas sim, usá-los considerando nossos saberes, nossas vivências e experiências acumuladas pela nossa cultura. Afinal, para que a trans(form)ação, de fato, ocorra, deve-se ouvir nossas vozes, fundamentando-as na ética, no respeito e na autonomia do nosso povo.

Trazendo para a realidade, *locus* de pesquisa, faz-se necessário, também, proporcionar uma vivência em que todos os componentes da comunidade escolar, independentemente de sua cor, sexo, religião, cultura, situação econômica ou opção política sejam respeitados e valorizados. Para tanto, as discussões aqui elencadas nos fornecem subsídios para a adoção de uma postura mais crítica, que tende a questionar os padrões coloniais de ser e viver, instigando a adoção de posturas condizentes com a pedagogia decolonial.

Dito isto, falar sobre práticas decoloniais requer uma práxis educativa reflexiva, consciente de que não se pode haver uma teoria decolonial universal, pois essa teoria enfatiza a história e o contexto, não podendo, portanto, haver generalizações e universalizações. Sendo assim, é preciso um constante decolonizar-se, pois, apesar das limitações individuais, somos passíveis a mudanças, melhorias e aprimoramentos em busca do crescimento pessoal e, conseqüentemente, de uma vivência mais feliz e equânime.

CAPÍTULO 3: REDES METODOLÓGICAS

"O método é a alma da teoria" (LÊNIN, 1965, p. 148).

Com o advento da globalização e a intensificação do acesso aos meios de comunicação, a partir do século XVIII, houve uma considerável aproximação dos diferentes povos e culturas, tornando o planeta uma grande rede global (HALL, 2006; SANTOS, 2005). A educação, análoga, também, a uma rede, constitui uma área que ativa ressonâncias nos demais aspectos sociais, desse modo, ao mover um nó, automaticamente, outros nós, também, se movem. Dessa forma, buscamos, neste capítulo, discursivizar sobre os passos de nossas “Redes metodológicas”.

A primeira seção trata da Linguística Aplicada, campo no qual está ancorado nosso estudo, devido ao seu caráter transdisciplinar e por compreender a linguagem de modo imbricado com as práticas cotidianas dos sujeitos.

A seção seguinte traz uma breve reflexão sobre a Análise Dialógica do Discurso, considerando a linguagem como algo atravessado por ideologias influenciando, conseqüentemente, a ação de pesquisar.

As próximas seções referem-se às investidas metodológicas, nos moldes da pesquisa qualitativa, apresentamos, ainda, o campo da pesquisa, o *locus* da pesquisa e os instrumentos utilizados para sua efetivação: memórias desenhadas e explicadas no questionário e cenas transcritas das rodas de conversa.

As seções seguintes tratam sobre textos verbos-visuais e sobre a axiologia, categorias que buscamos mobilizar para ler os dados. Na sequência, apresentamos o detalhamento didático realizado na oficina pedagógica: uma espécie de devolutiva social e agradecimento para a escola: o campo de trabalho da professora pesquisadora. Outrossim, apresentaremos sobre a questão ética, demonstrando os riscos e benefícios.

Este capítulo corresponde à alma da pesquisa, pois, como sinalizado por Minayo, 2001, p. 16), a metodologia “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”, a qual corroboramos.

3.1. Linguística Aplicada: “por uma proximidade crítica”

Tanto a Linguística quanto a Linguística Aplicada (LA) têm a língua(gem) como objeto de estudo, porém com concepções diferentes sobre elas. Segundo Rajagopalan (2003, p. 78), “[...] de 1980 em diante, a linguística vem experimentando um certo desgaste. As matrículas têm despencado em diversas universidades do mundo inteiro. As verbas vêm escasseando a cada ano. Há casos até de encerramento sumário de centros e departamentos”. Nesse contexto, verificou-se “um grande desejo entre os pesquisadores da área de não mais atrelar seus estudos ao trabalho feito pela disciplina mãe” (*ibid.*, p. 79). Ademais, o autor faz uma analogia da linguística tradicional à Torre de Marfim, ao adotar uma postura que desconsidera a opinião leiga e as questões sociais.

A LA “pode estar reservada a tarefa histórica de reanimar a própria disciplina mãe que, [...] se encontra em estado doentio, necessitando de novo ânimo (RAJAGOPALAN, 1999 *apud ibid.*, p. 80)”. Para o autor, a LA visa adotar posturas críticas em relação às teorias que advêm da linguística e, assim, declara ser urgente uma necessária pedagogia crítica para os nossos tempos, pois o pedagogo crítico é um ativista, um militante que, por menor e mais localizada que seja sua ação, pode “desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência” (*ibid.*, p. 106). Nessa perspectiva, o autor defende uma nova vertente para a LA: a Linguística Aplicada Crítica (LAC). O fio condutor da LAC é repensar a teoria/prática. Nas palavras do autor, hoje,

[...] a linguística crítica se apresenta como um movimento fortemente consolidado [...] com adeptos nos quatro cantos do mundo. A julgar pela quantidade de livros, artigos em revistas especializadas, teses e dissertações defendidas ou em curso em diversos centros de pesquisa no mundo inteiro, congressos internacionais e até mesmo novas revistas sendo lançadas para atender ao público interessado cada vez crescente, a linguística crítica veio para ficar. E, aos poucos, o linguista vai recuperando seu verdadeiro papel enquanto cientista social, com um importante serviço a prestar à comunidade e, com isso, contribuir para a melhoria das condições de vida dos setores menos privilegiados da sociedade à qual pertence (RAJAGOPALAN, 1999a; 1999b *apud ibid.*, p. 123).

Diante disso, a adoção da postura crítica, no campo da LA, leva a entender a crescente necessidade de se repensar a própria práxis, relacionando problemas do dia a dia à linguagem. O autor relata, ainda, que, antes, o papel do linguista era estudar a linguagem e descrevê-la da melhor forma possível sem intervir na realidade estudada. Já, no contexto atual, com a abordagem crítica, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente e requer, portanto, responsabilidade ética (RAJAGOPALAN, 2003).

Seguindo esse viés, Pennycook (2006) assevera que a LA reinante nos anos 70 do século XX era considerada como uma disciplina neutra e apolítica, já a LA de tempos pós-modernos

é interdisciplinar e transgressiva. Nesse sentido, a LA ocupa-se cada vez mais com questões políticas e sociais vinculadas a diferentes contextos. Sendo, assim, é necessário reconhecer a não-neutralidade do trabalho acadêmico, visando, por meio dele contribuir para as ocorrências de transformações sociais tão necessárias e situadas.

Moita Lopes e Fabrício (2019), no artigo “Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada”, defendem a necessidade da proximidade crítica em LA com base na desconstrução de uma episteme ocidentalista que separa pesquisa, pesquisador e poder. “Tal crença nos levou à prefiguração de um pesquisador branco, heterossexual e masculino, construtor de ‘verdades científicas’” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 711). Desse modo, os autores declaram:

Apesar do clamor foucaultiano de que a verdade é feita por pessoas que habitam nosso mundo com seus desejos e ideologias (Foucault, 1979), a preocupação com pureza/verdade na produção do conhecimento foi definitiva na modernidade, marcada por um ideal de ciência que não concebia a inseparabilidade de pesquisa, subjetividade e poder (*ibid.*, p. 712).

É possível notar que a visão do distanciamento crítico, “ainda é surpreendentemente imperiosa na modernidade em transição que vivemos atualmente – processo tributário dos sulcos que o positivismo marcou na vida social e na produção do conhecimento no ocidente”. (*ibid.*, p. 713). Ideia também defendida por Rajagopalan (2003, p. 124) ao afirmar que a “famigerada noção da ‘neutralidade’ do cientista nada mais é do que herança do positivismo que imperou na época em que a linguística se consolidava enquanto disciplina autônoma”. O autor destaca que:

A linguística crítica é herdeira de todas essas tendências na história da filosofia dos séculos passados. Ela nasceu a partir da conscientização de que trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte. Linguagem é, em outras palavras, uma prática social. A linguística também o é. A linguística é uma prática social como qualquer outra e tem por seu objeto a própria linguagem (*ibid.*, p. 126-127).

Nesse contexto, na contemporaneidade, não há uma interpretação única e definitiva para um determinado acontecimento, uma vez que ele está em constante movimento, ou seja, não são fixos. Por isso, fazer pesquisa em LA significa dialogar com sujeitos, considerar os variados contextos, de modo a ouvir anseios que compõem aquela rede social, considerando ideologias também como parte constitutiva do fazer científico. Afinal, a LAC

[...] se baseia na noção de que o conhecimento vem de algum lugar: o/a pesquisador/a e sua subjetividade são fundamentais. Assim, em vez de se pautar por distância crítica, no apagamento do sujeito que pesquisa, uma LA crítica enfatiza a performance do/a pesquisador/a, entendendo que modos de falar, sentir, sofrer, gozar etc. são inseparáveis do ato de pesquisar.” [...] É, portanto, de uma perspectiva que valoriza a ‘proximidade crítica’, seguindo Santos (2001), que desejamos agir no ato de investigar. O distanciamento crítico não faz mais sentido (se alguma vez fez?) em um mundo social em que muitas das visões, das categorias e das explicações que nos trouxeram até aqui são verdadeiros zumbis/mortos vivos, como apontou Beck 2001 *apud* MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 713).

Por tais razões, eu³, professora pesquisadora, licenciada em Pedagogia, mesmo não tendo formação na área da Linguística, sinto-me à vontade para com ela dialogar e aprender, uma vez que essa aproximação abre caminhos para ampliar minhas experiências de e no trabalho. Ademais, o ser humano é, por excelência, um sujeito de linguagem.

A LAC objetiva, portanto, refletir sobre contextos sociais nos quais estamos inseridos e, por isso, torna-se relevante para a vida cotidiana, haja vista que as grandes generalizações não são mais aceitas em um mundo cada vez mais volátil, decorrente da intensificação dos meios de comunicação, de transporte e do complexo fenômeno da globalização. Ao considerar a sala de aula, por exemplo, nós professores, devemos observar suas particularidades e não adotar posturas que homogenizam, pelo contrário, devemos valorizar as visões provenientes dos múltiplos territórios onde se estabelecem as diversas relações culturais. Nesse fazer, Moita Lopes e Fabrício (2019, p. 715) advertem:

Longe do ideal nomotético e positivista da distância crítica e, portanto, das grandes generalizações, a perspectiva aqui construída sobre a modernidade em transição requer o exercício de outros modos de imaginação epistemológica para dar conta da proximidade crítica de natureza ideográfica diante das perplexidades sociais que enfrentamos. As grandes generalizações tornam-se frágeis em um mundo em mobilidade cada vez mais rápida nos meios de comunicação contemporâneos.

Essa reflexão leva-nos a perceber a necessidade de sempre questionarmos nossa interpretação da realidade, visto que não há uma verdade plena e absoluta. Nesse sentido, este estudo vem ajudando-me a compreender que minha visão de mundo é atravessada por ideologias, leituras e conhecimentos que (re)experiecio ao longo da vida e, por isso, não possuo uma visão total, mas parcial e limitada, tomada de consciência essa, importante para mim que tem, no mestrado, a primeira experiência de vivência na pesquisa acadêmico-científica.

³ Conscientemente, fazemos, aqui, uma escolha pelo uso da referência pessoal eu, a fim de demarcar e potencializar o lugar de fala da professora pesquisadora.

De acordo com Rajagopalan (2003, p. 128), a "comunidade linguística está felizmente se conscientizando cada vez mais do fato de que, da mesma forma que nos demais campos do saber, fazer ciência é, também, uma prática social, repleta de conotações ideológico-políticas que as práticas sociais acarretam". Frente ao exposto, pode-se considerar que a LAC tem se destacado em seu contexto recente, pois investiga várias demandas que a sociedade apresenta, levando em conta a relevância teórica implícita nos anseios sociais e, por isso, estamos convencidos da necessidade da "proximidade crítica" na aplicação da LA, conforme defendido pelos autores aqui citados.

Frente ao exposto, a LAC torna-se uma relevante provocação, sobretudo para nós, professores atuantes em salas de aula da Educação Básica, para repensarmos nossas posturas, por meio do uso da ação-reflexão-ação e do estímulo ao diálogo em todas as situações, desmistificando a ideia de superioridade dos padrões eurocêntricos, entendendo que os conhecimentos científicos não são verdades absolutas e que estamos lidando com identidades em rápidas transformações, requerendo, assim, posturas responsivas em nossas ações, dentre tantos outros ensinamentos que LAC nos oferece. Dessa forma, aprender com a LAC está sendo uma experiência enriquecedora por oportunizar-me reflexões sobre múltiplas questões, levando-me a (des)(re)construir pensamentos e posições, repensar minha postura pedagógica no chão da Escola Municipal Juvenal Wanderley (EMJW), escola campo de pesquisa e lugar no qual leciono.

3.2. Análise Dialógica do Discurso

A expectativa com esta seção é refletir sobre a concepção de texto da Análise Dialógica do Discurso (ADD), filiadas ao Círculo de Bakhtin. A interação tem um sentido mais amplo, visto que não se restringe ao aqui e agora da enunciação, pois "pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p 127).

Segundo Porto e Sampaio (2013, p. 90), ainda na década de 70 do século XX, foram publicadas em língua francesa, as obras *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e *Problemas da Poética de Dostoiévski*, de autoria dos russos M. M. Bakhtin e V. N. Volochinov, datadas da década de 1920. Tais publicações foram o marco decisivo para a expansão do conjunto de obras do Círculo de Bakhtin, na França. Mais tarde, a partir da década de 1980, com sua tradução para o português, a obra passou a ser alvo da atenção dos linguistas brasileiros que se dedicaram

aos estudos do legado bakhtiniano. Dessa forma, a Teoria Dialógica do Discurso tem possibilitado:

Entender a prática comunicativa sob uma perspectiva que ultrapassa o meramente linguístico. Ao tematizar a linguagem como objeto de estudos, a TDD evoca um olhar amplo sobre o funcionamento da língua, configurando-se a partir de uma base filosófica que reivindica trânsito em outras áreas de estudos (sociologia, antropologia, psicologia etc.), dada a sua natureza translinguística que se ocupa da dinâmica das práticas socioverbais concretas presentes nas relações dialógicas (RIBEIRO; RODRIGUES, 2022, p. 1-2).

Nesse sentido, entendemos que de acordo com o dialogismo, toda situação comunicativa é marcada por um processo de troca e intercâmbio. Porto e Sampaio (2013, p. 91) recorrem a Brait (2006) para declararem que “embora Bakhtin e seu Círculo não tivessem definido formalmente uma análise/teoria do discurso, seria possível sustentar o nascimento dessa análise/teoria, a partir do conjunto da obra de Bakhtin e seu Círculo”.

De acordo com a perspectiva do mesmo movimento, ao organizar um pensamento a respeito dos conceitos de língua, ligados a enunciação e à interação verbal, instituiu-se uma teoria dialógica, considerando que todo enunciado configura-se como uma resposta a todos os demais enunciados pronunciados anteriormente. Nesse viés, Sobral e Giacomelli (2016, p. 1080) asseveram que:

As palavras, antes de serem assimiladas e usadas por nós, são palavras alheias, palavras dos outros; depois, elas passam a ser como uma sociedade: meio nossas, meio dos outros, palavras próprias-alheias, sendo que só mais tarde elas se tornam palavras nossas. Isso mostra o que é dialógico: o fato de as palavras passarem a existir para cada um de nós no diálogo, na interação e de os enunciados conversarem inevitavelmente uns com os outros.

Ao compreendermos a noção de enunciado e as relações dialógicas que a perfaz, é preciso assinalar que a compreensão dos enunciados é de natureza ativa e dialógica, pois toda compreensão [...] do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, [1952-53] 2010, p. 271).

Indiscutivelmente, os princípios da ADD são fulcrais para a pesquisa, sobretudo para a análise das falas dos estudantes participantes ao textualizarem suas memórias em interlocução com a professora pesquisadora. Dito isso, consideramos o diálogo:

Ação entre interlocutores, ação que reverbera tanto no âmbito interior (intrapessoal) como no âmbito exterior (interpessoal), que se acham em constante intercâmbio. As

várias vozes são por nós atualizadas quando (re)colocadas no discurso, e elas oferecem material simbólico para a investida do ser social diante de seu(s) interlocutor(es). A existência do outro é necessária para a produção de sentido, da parte do eu, ou seja, para as formas de significar as vivências humanas garantidas pela linguagem. O eu também constitui, por outro lado, o outro pelo qual é assim constituído (RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p. 02).

Entende-se, portanto, que os discursos são atravessados a todo instante pelas representações dominantes de cada tempo e espaço. Nesse sentido, o discurso não pode ser considerado como algo que está sob o controle do indivíduo que o pronuncia, não sendo, portanto, uma produção individual e nem atemporal. Dessa forma, as posições discursivas “não são estáveis; ao contrário, são maleáveis, deslocando-se ou se conformando com respeito às demandas surgidas ao longo do evento comunicativo” (*ibid.*, p. 10).

Pensar a linguagem é essencial para refletir sobre o mundo. A Teoria Dialógica do Discurso agrega saberes essenciais para todo profissional, sobretudo, nós professores que utilizamos a linguagem como principal instrumento de trabalho. Desse modo, seu estudo propicia um olhar mais apurado em relação às palavras, textos e discursos, pois nos leva a observar às escolhas lexicais que indicam o lugar socioideológico de quem as realiza e, também, a pensar no que está não-dito ou indiciado. Ademais, por seu caráter transdisciplinar, a relevância da ADD tem sido cada vez mais expressiva no cenário atual, afinal “[...] a palavra é o material mais usual da comunicação cotidiana” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 99-100), constituindo, assim, um valioso instrumento que atinge todos os aspectos da vida.

3.3. Trajetória metodológica da pesquisa qualitativa

Para Minayo (2001, p. 16), “a teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis”. Ela acrescenta, ainda, que a metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (*loc. cit.*). Este estudo, portanto, caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, visto que valoriza o contato do pesquisador com o ambiente, constituindo, assim, uma oportunidade de levantar questões relacionadas à educação, bem como os pontos de vista dos colaboradores (MINAYO, 2001; 2012; 2021; FLIK, 2004). Nesse sentido,

[...] o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como uma trajetória que parte da teoria em direção ao texto, e outra do texto de volta para a teoria. A interação dessas duas trajetórias é a coleta de dados verbais ou visuais e a interpretação destes em um plano de pesquisa específico (FLICK, 2004, p. 27).

Dessa forma, a metodologia pode ser entendida como um desenho que orienta a trajetória na busca e tratamento de um recorte de pesquisa. Aqui, interessam-nos acessar nuances da Escola Municipal Juvenal Wanderley (EMJW), escola dos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF), situada na sede do município de Ituaçu/Ba, analisando interfaces entre memórias, identidades e territorialidades em posições verbalizadas por estudantes, como, também, suas interferências na formação estudantil de modo individual e coletivo. Para Flick (2004, p. 17), a relevância da pesquisa qualitativa

[...] para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas de vida na sociedade moderna e pós-moderna exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões. Os defensores do pós-modernismo argumentam que a era das grandes narrativas e teorias chegou ao final: as narrativas agora devem ser limitadas em termos locais, temporais e situacionais.

Nessa perspectiva, cada escola pode ser pensada como uma cultura escolar. Como professora da instituição no campo da pesquisa há mais de vinte anos, em observações na rotina escolar, sinto-me incomodada com a maneira como alguns projetos e atividades são conduzidos. Nesse contexto, infelizmente, as diferenças culturais não são igualmente valorizadas, nos fazendo perceber, então, que as relações são estabelecidas e conduzidas por relações de poder que afetam as relações de convivência e, conseqüentemente, a autoestima dos sujeitos envolvidos na cultura escolar. Sendo assim, em concordância com Flick (2004), tornou-se pertinente a realização desta pesquisa, com o intuito de (re)interpretar de outra perspectiva, mais exotópica, o local, percebendo suas particularidades temporais e situacionais a partir de um recorte de pesquisa.

Nesse percurso, faz-se necessário caracterizar a última etapa do Ensino Fundamental que corresponde às séries do 6º ao 9º ano, orientando-se para a ampliação de conhecimentos construídos nos anos iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano. Para tanto, a BNCC propõe que:

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, ‘importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos’ (BRASIL, 2017, p. 60).

Nessa direção, os Anos Finais do Ensino Fundamental podem contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, atentando-se à diversidade presente em cada cultura escolar. É pertinente para a EMJW a ampliação de propostas pedagógicas que

valorizem, ainda mais, as distintas culturas, balizadas pelos direitos humanos, desnaturalizando, assim, toda forma de preconceito e discriminação presente nas interações escolares.

O contato inicial com os responsáveis institucionais no campo da pesquisa foi realizado no mês de abril de 2022 para explicação do projeto e adesão da participação da Escola, antes o projeto fosse submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cujo parecer consubstanciado pode ser atestado no Anexo 1. Na oportunidade, em diálogo com a coordenadora pedagógica ficou acordado, por sugestão dela, que a pesquisa seria realizada nas turmas A e B do 9º ano matutino. Ao indagar o porquê da indicação, a profissional justificou que as turmas são mais receptivas e participativas. Já a escolha pelo 9º ano, explica-se em razão do grupo encontrar-se em um entrelugar na escolarização, ou seja, estão prestes a concluir essa etapa de ensino e, por isso, espera-se que possuam maturidade para selecionar vivências que tenham sido mais relevantes e, também, saibam se expressar melhor.

Desse modo, temos o interesse de saber qual a visão construída por esses jovens e como eles referenciam a escola nesse período de convivência dos AFEF. Acreditamos que, ao valorizar a subjetividade, valorizamos a partilha de sentidos, experiências e conhecimentos entre sujeitos, ao tratarmos de memórias, refletirmos, por conseguinte, sobre a percepção de si como estudante.

Guiando-nos por princípios da pesquisa qualitativa, pois preocupamo-nos com a realidade escolar local, visando reconhecer as memórias de vivências dos estudantes na rotina escolar, lembradas durante as interações mobilizadas pelos instrumentos da pesquisa (cf. subseção 3.6). Dessa forma, visamos compreender as relações entre as experiências e vivências desse percurso estudantil, contribuindo para (trans)formação identitária desses estudantes. Vislumbramos e apontamos possíveis passos em prol de um ensino mais promissor, fundamentando-nos no referencial apresentado nos capítulos teóricos, em prol de interações e interlocuções ainda mais saudáveis e respeitadas.

3.4. *Campus da pesquisa*

Ituaçu, referenciada como o “Portal da Chapada Diamantina”, está situada a uma distância de 524 km de Salvador, capital estadual, possui uma área territorial de 1.199.374 km². Segundo o censo demográfico de 2010, o município conta com uma população de 18.992 habitantes (IBGE, 2022). Faz divisa com os municípios de Barra da Estiva, Contendas do Sincorá, Tanhaçu, Jussiape, Rio de Contas e Brumado.

O município ostenta uma natureza exuberante, cercado de lindas cachoeiras, cavernas e montanhas. Conta, também, com a realização de festas tradicionais como o São João e a festa da Gruta da Mangabeira. Além das belezas naturais e da riqueza cultural, Ituaçu possui uma gastronomia muito apreciada, sendo reconhecida, também, por sua hospitalidade, representando uma ótima opção para quem quer usufruir das belezas do interior e, por isso, atrai turistas de vários lugares.

Segundo Guimarães (2004), médico e historiador local, a região foi primitivamente habitada pelos índios Maracás e Tapajós. Em 1720, uma expedição, comandada pelo português André da Rocha Pinto, dominou os indígenas residentes e estabelecerem na região, denominando-a Brejo Grande. Em 1827, edificou-se a igreja de Nossa Senhora do Alívio e, com a homologação da lei de 15 de novembro de 1827, o município começou a obter capacidade para a vida política e administrativa e, dessa forma, teve sua sede elevada à categoria de cidade, com a denominação de Ituaçu, pela Lei Estadual nº 216, de 26 de agosto de 1897. O topônimo “Ituaçu” é um termo de origem tupi-guarani que significa “salto grande”, através da junção de ytu (salto) e açu (grande). Ao longo dos anos, atraídos pela fertilidade do solo, foi intensificado o povoamento do território.

Em relação ao sistema educacional, o município possui uma escola da Rede Estadual de Ensino Médio, localizada na sede e três anexos situados em localidades rurais distintas. Quanto à Rede Municipal, conta com um total de quinze escolas, contemplando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais. Três escolas estão situadas na sede, sendo uma da Educação Infantil, outra para os alunos do 1º ao 5º ano e a última para os estudantes do 6º ao 9º ano. As demais instituições de ensino estão localizadas em comunidades rurais, sendo que dez delas atentem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e cinco correspondentes às escolas para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Além disso, a sede conta também com duas escolas particulares, sendo que uma atende ao Ensino Infantil ao Fundamental completo e outra contempla os alunos do Infantil ao Ensino Fundamental (anos iniciais).

Os professores de Ituaçu reuniram-se ao longo do ano 2020 para elaboração do Referencial Curricular Municipal de Ituaçu (RCMI), que foi aprovado em abril de 2022, pelo Parecer conclusivo do Conselho Estadual de Educação (CEE) 128/2022 e homologado em junho do corrente ano pela Portaria Nº. 62/2022. Para elaboração do documento, foi instituída uma comissão organizadora, da qual a professora pesquisadora fez parte. Nesse fazer, organizamos a arte, (Figura 1) para compor a capa desse documento. A gravura representa o mapa do território de Ituaçu e, em seu interior, um mosaico constando imagens de suas belezas naturais e culturais.

colaborando, dessa forma, com os nossos estudantes e, conseqüentemente, com o progresso educacional do meu município como um todo.

3.5. Locus da pesquisa

A Escola Municipal Juvenal Wanderley (EMJW), está situada à Rua Paulo Adolfo de Carvalho, Bairro 02 de Julho, CEP - 46640-000, no município de Ituaçu/BA, ocupa uma área total de 1.396,17m², contém 36 cômodos e atende aos alunos da sede do município e das localidades rurais mais próximas. A referida escola foi fundada pelo prefeito Lupes José dos Santos, em 10 de fevereiro de 1998, sendo, a princípio, denominada “Escolinha O Pequeno Príncipe”, que atendia, inicialmente, ao Ensino Infantil. No decorrer dos anos, houve a necessidade de ampliar o Ensino Fundamental no Município, passando a funcionar, também, o Ensino Fundamental I e II. Com o processo de municipalização dos EFAF, a referida escola, passou a chamar-se “Escola Municipal O Pequeno Príncipe”. Contudo, na gestão do prefeito Juvenal Wanderley Neto, após atualizações feitas na estrutura física do prédio, a unidade escolar passou, enfim, a ser chamada “Escola Municipal Juvenal Wanderley”, recebendo este nome em homenagem ao avô do prefeito da época.

Figura 2: Fachada da Escola Municipal Juvenal Wanderley



Fonte: As autoras (2022)

Em 2022, ano da realização da pesquisa de campo, a escola possuía 817 alunos matriculados, distribuídos nos três turnos, sendo que, no matutino e no vespertino, funcionam o ensino regular e, no noturno, a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). A faixa etária dos discentes nos turnos diurnos (matutino e vespertino) varia entre 10 e 17 anos

e, no turno noturno, em sua maioria, adultos que, geralmente, trabalham durante o dia. Ademais, devido à distância da escola até as localidades onde moram, uma parte significativa dos alunos dependem do transporte escolar municipal.

Quanto aos aspectos legais de sua criação, a escola foi criada pelo Decreto nº 081/2009, de 20 de novembro de 2009, regulamentado pelo Decreto nº 002 de 03 de janeiro de 2001. Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a instituição tem como missão promover o desenvolvimento do cidadão no sentido pleno da palavra. No entanto, para essa execução, enfrenta, ainda, um grande desafio, isto é, um maior envolvimento de toda a comunidade escolar, bem como a maior participação das famílias no processo de aprendizagem dos seus responsáveis.

3.6. Instrumentos da pesquisa: “um trabalho em espiral”

A pesquisa foi motivada por observações no cotidiano de trabalho na unidade escolar da qual faço parte, com o intuito de melhor compreender tal realidade, como também, aprimorar minha prática docente. Para realização da pesquisa, muitos estudos foram realizados. Isso porque, o ciclo de pesquisa corresponde a “um processo de trabalho em espiral, que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações.” (MINAYO, 2001, p. 26). Análoga à citação de Minayo, comparativa a um espiral, visualizamos esse percurso de formação da professora pesquisadora, isto é, os saberes iniciados de um ponto e, gradualmente, sendo ampliados.

Para a efetivação da presente proposta, direcionamo-nos à unidade escolar no dia 25.08.22 para retomada das negociações quanto à entrada e permanência na escola durante a pesquisa. Ficou acordado com a direção que a entrada em campo ocorreria no decorrer do mês de outubro, que conforme a coordenação, corresponde a um mês estratégico, pois não há nenhuma programação para eventos pedagógicos nesse período. A seguir, socializamos no Quadro 1, os instrumentos de pesquisa, detalhando o período de utilização de cada instrumento, nossos objetivos e suas respectivas justificativas e, ainda, apresentamos o detalhamento dos instrumentos de geração de dados (cf. Apêndice 1), com os passos da metodologia agenciada.

Quadro 1: Instrumentos da pesquisa

Instrumento	Período de coleta	Objetivos	Justificativa
1. Carta-convite	03.10.2022	Entrar em contato com os estudantes, demonstrando os objetivos da pesquisa, convidando-os para participarem da proposta apresentada.	Através da carta convite acessamos os estudantes, convidando-os a participarem da pesquisa. O convite foi feito, oralmente, pela professora pesquisadora de modo dialógico e interacionista.
2. Questionário	07.10.2022	Reconhecer o perfil identitário dos estudantes, visando, também, auxiliar no trabalho com o instrumento roda de conversa.	O questionário permitiu generalizações sobre o perfil identitário do grupo.
3. Rodas de conversa	21.10.2022	Momento interacional de retomada das memórias desenhadas e explicadas no questionário	Momento de interlocução, composto de grupos de quatro/três estudantes, mediado pela professora mestranda, no qual consiste a participação dos estudantes rememorando lembranças de vivências ocorridas na escola durante os AFEF.
4. Oficina	21.11.2022	Ocasão de reflexões sobre os conceitos de memória(s), identidade(s) e territorialidade(s), visando promover uma interação coletiva, alargando, assim, os conhecimentos estudantis.	Visando a devolutiva social, a professora pesquisadora, organizou um ambiente de problematização, reflexão e discussão de conceitos abordados, criando possibilidades de produção e ressignificação de saberes.

Fonte: As autoras

Nessa programação, precisamos de quatro momentos na unidade escolar, em dias alternados. No primeiro encontro, apresentamos a pesquisa, por meio da leitura da Carta convite (Apêndice 2) e, também, enviamos aos responsáveis, uma carta endereçada com o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) (cf. Anexo 2) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (cf. Anexo 3), para serem preenchidos, assinados e entregues posteriormente, antes da distribuição do questionário (instrumento 2, cf. Apêndice 3).

O encontro seguinte ocorreu com a participação dos estudantes, devidamente autorizadas pelos adultos responsáveis, correspondendo ao trabalho com o questionário, em que contamos com uma adesão de 50% dos discentes à pesquisa, ou seja, 35 alunos, sendo 14 da turma do 9ºA e 21, do 9ºB. Neste instrumento, seguindo a sugestão dos professores da banca de qualificação, houve o acréscimo de uma questão solicitando que a memória também fosse apresentada na forma de desenho, conforme consta no Questionário (Apêndice 3). Vale ressaltar que trabalhar com desenhos é um mecanismo muito interessante, pois de modo lúdico, os

estudantes podem falar muito sobre si. Entende-se, então, que o questionário representa-se como um relevante instrumento para termos acesso às posições e representações dos participantes da pesquisa, sobre suas memórias na/da escola. A seguir, o Quadro 2, que sintetiza a natureza das participações estudantis.

Quadro 2: Instrumentos de pesquisa e seus respectivos participantes

Participações dos estudantes por instrumento Turma A (14 alunos) e Turma B (21 alunos)		
Questionário	Rodas de conversas	Oficina Pedagógica
35 participantes	11 participantes	Todos os alunos das turmas A e B: 68 alunos

Fonte: As autoras

Segundo Adamy *et al* (2018, p. 3300), a roda de conversa corresponde a um

[...] método de ressonância coletiva que consiste na criação de espaços de diálogo, em que as pessoas se expressam, escutam os outros e a si mesmas, estimulando assim a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, do compartilhamento de informações e da reflexão para a ação.

Para a realização dessa etapa da pesquisa, devido à grande quantidade de questionários respondidos, foi necessário reduzir, via os participantes que seguiriam para a próxima etapa da pesquisa. Foram selecionados 12 participantes para 3 rodas de conversa, com quatro participantes em cada, contudo, devido à ausência de um aluno escolhido no dia marcado, a terceira roda contou com a participação de três alunos. Foram selecionados cinco alunos da turma A e sete da turma B, situação justificada pela maior adesão no primeiro instrumento da turma B.

Quadro 3: Participações de alunos e alunas nas rodas de conversa

Roda 1		Roda 2		Roda 3	
Aluno(a)	Turma	Aluno(a)	Turma	Aluno(a)	Turma
Alisson	A	Érico	A	Gardênia	A
Angélica	B	Jacinto	A	Íris	B
Hortência	B	Margarida	B	Lírio	B
Melissa	B	Rosa	B	--	--

Fonte: As autoras

Dessa forma, após um exercício de análise dos questionários, considerando a natureza das memórias, elegemos a amostragem de memórias dos sujeitos, separando-as em três grupos: “interações dentro da escola”, “interações promovidas pela escola em outros espaços da cidade” e “interações mistas”. Desse modo, para conhecimento e apreciação dos dados, apresentamos na seção 4.2, os 35 recortes compostos pelo desenho, resposta manuscrita do(a) aluno(a) à

questão 10 (Para você, qual foi o acontecimento mais significativa e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento) e a mesma resposta transcrita.

Quadro 4: Categorias de memórias das rodas de conversa

Categoria: “Interações dentro da escola” (21 alunos)	
Subcategoria: “Intersubjetivas”	Subcategoria: “Intrassubjetivas”
Recorte 03: Alisson Recorte 08: Celestino Recorte 12: Florêncio Recorte 17: Íris Recorte 19: Jacinto Recorte 20: Jacobino Recorte 25: Lisianto Recorte 27: Margarida Recorte 30: Oleandro	Recorte 02: Açucena Recorte 05: Angélica Recorte 13: Florian Recorte 14: Floriano Recorte 21: Jade Recorte 22: Jasmim Recorte 23: Lílian Recorte 24: Lírio Recorte 26: Magnólia Recorte 28: Melissa Recorte 31: Rosa Recorte 32: Sávio
Categoria: “Interações promovidas pela escola em outros espaços da cidade” (10 alunos)	
Subcategoria: “Intersubjetivas”	Subcategoria: “Intrassubjetivas”
Recorte 01: Acácia Recorte 10: Érico Recorte 33: Violeta	Recorte 04: Amarílis Recorte 06: Antúrio Recorte 07: Aurora Recorte 09: Dália Recorte 15: Gardênia Recorte 29: Narciso Recorte 34: Yasmin
Categoria: “Interações mistas” (4 alunos)	
Subcategoria: “Inter e intrassubjetivas”	
Recorte 11: Flora Recorte 18: Ivy	Recorte 16: Hortência Recorte 35: Zínia

Fonte: As autoras

As rodas ocorreram no dia 21 de outubro de 2022, na sala multifuncional da EMJW. Cada roda foi organizada contando com a participação de alunos das turmas A e B. Intencionou-se, com isso, a formação de grupos mais heterogêneos, a fim de promover uma esfera interacional mais alteritária.

Por fim, realizamos a Oficina Pedagógica. A escolha por esse instrumento didático se deu por seu caráter dinâmico e interativo. O convite para participação da oficina se estendeu a todos os alunos das turmas A e B, visto que a professora pesquisadora tinha a intenção de didatizar os conceitos memória(s), identidade(s) e territorialidade(s) com o intuito de alargar os

conhecimentos dos discentes, contribuindo para percepção de si como aluno(a) e, conseqüentemente, para sua (trans)(auto)formação identitária.

Nesse sentido, concordamos com Candau (2019, p. 11), descreve as oficinas como “espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências”. Desse modo, entendemos, que o intercâmbio interacional é a base para uma educação dialógica, visto que “na interação, inscrevemo-nos em determinados lugares discursivos, e é a partir desses lugares que somos (re)construídos e (re) construímos o outro” (RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p. 10).

3.7. Ampliando a discussão

No decorrer do caminho, fez-se necessário uma pausa para nutrirmo-nos de novos saberes e, assim, dar continuidade à etapa seguinte: a análise dos dados. Para isso, foi preciso criar mais algumas seções visando contemplar as sugestões dadas pelos professores da banca do exame de qualificação. Na esteira do pensamento da ADD, Ribeiro e Sobral (2021) para explicar que a representação identitária é fruto do deslocamento em direção ao outro, defende que para o entendimento do outro, é preciso certo estranhamento em que um “abandona o seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la” (AMORIM, 2004, p. 26 *apud* RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p. 22). Nesse sentido, através das relações dialógicas, aqui estabelecidas, refletiremos e refratamos o agir no(a)/do(a) nossa pesquisa, bem como procuramos aprimorá-la com e a partir do olhar do outro: excedentes de visão.

3.7.1. Texto verbo-visual

Existem diferentes formas de representar o mundo. Atualmente, a produção e utilização de textos verbos-visuais têm se mostrado bastante comum. A linguagem verbo-visual, segundo Brait (2010), integra cada momento da vida das pessoas. Conseqüentemente, coopera para a constituição dos sujeitos e de identidades. Nessa perspectiva, o autor pondera que:

A linguagem verbo-visual é considerada aqui uma enunciação, um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com a mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual. Essa unidade significativa, essa enunciação, esse enunciado concreto, por sua vez, estará constituído a partir de determinada esfera ideológica, a qual possibilita

e dinamiza sua existência, interferindo diretamente em suas formas de produção, circulação e recepção (BRAIT, 2010, p.194).

Entendemos, portanto, que a linguagem verbo-visual é composta pela junção de elementos visuais e verbais que juntos formam um todo. Nesse sentido, os estudantes trazem a questão semiótica de modo muito interessante, haja vista que o desenho pode revelar o que o verbal não contempla, sendo assim, por meio deles há a possibilidade de demonstrar aspectos que não são ditos em uma interlocução. Ademais, além do caráter lúdico, a escolha pelo desenho, juntamente as explicações, oral e escrita dele, favorece uma profícua reflexão, a partir de representações diversas dos estudantes.

Campos (2012, p. 254) explica que no texto verbo-visual, “a imagem se constrói nas relações dialógicas, tecendo valores e estabelecendo tensão entre o leitor, o conteúdo e a forma [...]. Essa materialidade discursiva leva-nos a entender com Bakhtin/Volochinov (1993, p. 94) que “todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que introduz o objeto da compreensão em um novo contexto”. Nesse sentido, a linguagem, para Bakhtin e o Círculo, “constitui a realidade, pois continuamente irá refletir e refratar o agir no/do mundo. Assim, para que se compreender um signo é preciso instaurar aproximações entre o signo apreendido e outros já conhecidos (cadeia semiótica)” (RIBEIRO; RODRIGUES, 2022, p. 8).

Destacamos, ainda, que a arte está impregnada por valores cronotópicos de diversos graus e dimensões. Desse modo, sendo o desenho também uma arte, ele abarca o cronotopo em toda a sua integridade e plenitude. De acordo com Bakhtin:

No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico (BAKHTIN, 1993, p. 211).

Logo, entendemos que toda forma de leitura está impermeada em nossas vivências e assim como a linguagem não é transparente, a imagem também não o é. A “imagem seria um operador de memória social, comportando no interior dela mesma um programa de leitura, um percurso escrito discursivamente em outro lugar” (PÊCHEUX, 1999, p. 51). Esse posicionamento, bem como a discussão feita até aqui, leva-nos a entender que o pesquisador não sendo, também, lida com o “[...] já apreciado e de certa forma ordenado, perante o qual ele deve ocupar, com conhecimento de causa, sua posição axiológica [...]” (BAKHTIN, 1990, p. 30).

Ressaltamos, ainda, que o acesso à linguagem verbo-visual constitui uma rica alternativa para acessar as memórias, analisarmos, refletirmos e identificarmos sinais que os estudantes nos apresentam e que podem servir para (re)pensar e ressignificar nossa postura pedagógica, considerando o contexto no qual os estudantes estão inseridos e a revelação de eventos rememorados que tenham se destacado como relevantes para os discentes.

Desse modo, com o desenho podemos explorar os inúmeros recursos linguísticos, textuais e discursivos, de maneira comparativa estabelecendo relações entre eles, desenvolvendo uma compreensão responsiva no aluno e, conseqüentemente, levando-o a assumir posições críticas e valorativas (CAMPOS, 2002).

3.7.2. Axiologia: “contexto afirmado de valores”

A palavra axiologia vincula-se à ideia de “estudo dos valores”, sua origem vem do grego axio “valor” e logos “estudo” (PEDRO, 2014). Sendo assim, a axiologia é um termo amplo que está pautado em uma reflexão filosófica sobre os valores e, por isso, é denominada, também, como filosofia dos valores. A axiologia abrange uma multiplicidade de valores existentes, tais como: éticos, morais, políticos, estéticos, ecológicos, vitais, espirituais, religiosos, econômicos etc. (PEDRO, 2014). Desse modo, a dimensão axiológica faz-se presente na investigação desde a escolha do problema da pesquisa, até o tratamento dos dados, no processo de análise.

Essa discussão permite o entendimento de que o ato de pesquisar um objeto de estudo encontra-se, sempre, atravessado por valores, uma vez que aquilo que se deseja conhecer corresponde a uma realidade diversamente valorada, tendo como motivação aquilo que Bakhtin (2010) chama de “contexto afirmado de valores”, construídos pelos seres humanos, ao longo de sua historicidade, em suas relações com o outro, instaurando-se, assim, o ponto de vista ético, a relação com os valores, desde o início da noção do que seja o ato cognitivo. Desse modo, entendemos que a dimensão axiológica é inerente ao processo investigativo como um todo.

A compreensão do contexto social dos indivíduos, na perspectiva dos estudos bakhtinianos, é fundamental para o entendimento dos seus valores, haja vista que “viver significa ocupar uma posição de valores em cada um dos aspectos da vida, significa ser numa ótica axiológica” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1993, p. 203). Nesse sentido, Ribeiro e Rodrigues (2022) defendem que

[...] quando nos comunicamos, não lidamos com um sistema de regras indiferente, mas com um mundo de valores, crivado por material simbólico que pode ser traduzido por representações sociais. [...] Dessa forma, a axiologia estaria essencialmente no bojo da ‘questão da unicidade e eventicidade do ser’ e do ‘tema da contradição eu/outro’ (FARACO, 2003). O valor irá balizar modos de relacionar o eu comigo mesmo, eu com o outro, o outro comigo e eu com o objeto do discurso (RIBEIRO; RODRIGUES, 2022, p. 09).

Considerando, então, o contexto educacional, Patrício (1993, p. 46) tematiza:

A Axiologia Educacional não é uma entre as muitas axiologias aplicadas. Ela é, na verdade, a própria Axiologia Fundamental aplicada à totalidade do humano e mesmo, mais profundamente, à atualização constituinte do próprio humano, pois é a educação, na sua máxima generalidade e profundidade, que atualiza a humanidade do homem.

Desse modo, o autor explicita o caráter relacional dos valores, indicando que a dimensão axiológica pode ser analisada com base nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo (PATRÍCIO, 1993). Isso significa que atribuir valor às experiências, situações e objetos é algo intrínseco ao ser humano e é um processo dialético que está em permanente construção e transformação, já que, enquanto o sujeito viver, haverá a possibilidade de novas relações e experiências, influenciando em suas percepções da realidade (SANTOS, 2020, p. 35).

Nesse sentido, a axiologia é uma categoria de análise adotada neste estudo, visto que as memórias mobilizadas pelo texto verbal na resposta emitida ao questionário e na roda de conversa e visual (desenho) são relevantes para percebermos sentimentos que compõem e caracterizam o olhar coletivo dos estudantes concluintes dos AFEF do *locus* da pesquisa. Lidar com as impressões (re)veladas pelos alunos, permite-nos avaliar os efeitos de sentidos advindos da tematização de acolhimento, inclusão, superação, frustração, adversidades, falta de valorização etc., a fim de dimensionarmos a relação de ensino e aprendizagem. Assim, nessas experiências, interacionais promovidas pela pesquisa, novos conhecimentos podem ser mobilizados, em uma dimensão axiológica, por se caracterizarem como mais um momento de desenvolvimento cognitivo, guiado por pressupostos valorativos, afinal todo conhecimento é atravessado por visões de mundo.

3.8. Detalhamento didático realizado na oficina pedagógica

Para Vieira e Volquind (2002, p. 12), as oficinas pedagógicas foram pensadas e elaboradas sobre a perspectiva de uma realidade caracterizada por três aspectos constituindo um ciclo flexível do pensar, do sentir e do agir. É justamente essa a intencionalidade da oficina, aqui proposta: rememorar acontecimentos ocorridos ao longo dos AFEF, (re)pensar situações

vividas, observando as implicações geradas na construção identitária e daí, então, ressignificar posturas e ações. Acreditamos que o contato com os conceitos de memórias, identidades e territorialidades contribuíram para expandir os saberes e, até mesmo, transmutar situações vivenciadas. Dessa forma, a realização da oficina, conforme figuras 3 e 4, a seguir, foi uma forma possível e acessível para ampliação dos conhecimentos dos estudantes envolvidos e, também, uma retribuição para a escola, que tanto colaborou para a realização da pesquisa.

Figura 3: Registro 1 da oficina pedagógica



Fonte: As autoras

Figura 4: Registro 2 da oficina pedagógica



Fonte: As autoras

A oficina, aqui proposta, intitulada: “Interfaces entre identidades e territorialidades: ressonâncias dessa interação nas memórias de alunos do 9º da EMJW”, ocorreu no dia 21 de novembro de 2022, com a intencionalidade de proporcionar um momento de reflexão sobre os conceitos centrais da pesquisa, bem como contribuir para que os estudantes consigam praticar a autorreflexão sobre as percepções de si como alunos(as), percebendo possibilidades de mudanças a partir da influência e da interferência de nossas experiências sociais cotidianas. Para tanto, utilizamos uma dinâmica lúdica e educativa, como uma forma de retribuição social à escola pelo apoio e disposição em acolher todo o processo de realização da pesquisa.

Na apresentação, após a preparação do ambiente e a instalação dos aparelhos utilizados (projektor multimídia, microfone, *notebook* e *pendrive*), os alunos foram convidados a comparecer ao refeitório, local onde ocorrem as socializações das atividades escolares. Inicialmente, com o intuito uma melhor interação, os estudantes foram instruídos a se sentarem mais próximos e, em seguida, a professora pesquisadora iniciou a atividade com a saudação e agradecimentos a todos: à direção, por acolher o projeto de pesquisa; à coordenação pedagógica, pelo apoio e incentivo; aos professores por colaborarem com os empréstimos das

aulas e, sobretudo, aos alunos por aceitarem participar da pesquisa, com o protagonismo demonstrado no decorrer das etapas transcorridas.

Enquanto ocorria o acolhimento, foi entregue o material didático preparado para os alunos e, na sequência, ocorreu a execução da proposta de trabalho numa perspectiva dialógica e interacional. Para isso, foi utilizada uma dinâmica baseada na discussão dos conceitos trabalhados, bem como relatos de memórias enunciadas pelos alunos durante as rodas, com metodologias relacionadas às vivências e experiências dos estudantes a charges, tirinhas, canção (com audição e reflexão) e dinâmica relacionadas à temática estudada.

Desse modo, a oficina foi uma atividade enriquecedora para todos nós, professores e alunos. Conforme Vygotsky (1979), as palavras têm significado, mas só o discurso tem sentido. Nesse viés, “a interação abre espaço, naquele momento irrepitível, para que o material ideológico possa ser socializado, atualizado, aprimorado” (RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p. 6). Daí o princípio de que há muito mais na estrutura da interação do que a princípio se vê (COELHO, 2011; MODL, 2015; 2016). Sendo assim, ao relatarmos suas vivências e ao ouvirem seus pares produzirem ressonâncias para (re)construções identitárias dos estudantes, evidencia-se o impacto para suas próximas experiências.

A proposta da oficina, como sinalizado anteriormente, foi pensada como uma espécie de culminância da pesquisa, envolvendo todos os alunos das turmas que colaboraram na pesquisa, visto que a centralidade do estudo está na análise proveniente dos instrumentos: questionário verbo-visual e rodas de conversa. No entanto, para melhor visualizar e perceber como tudo ocorreu, anexamos imagens das lâminas utilizadas, contendo breve comentário sobre o passo a passo da atividade (cf. Apêndice 4). Feita essa observação, destacamos, ainda, que executamos todo o planejamento metodológico idealizado inicialmente e, com isso, acreditamos ter cumprido os objetivos propostos. Narraremos, a seguir, como ocorreram os registros das rodas de conversa e da oficina pedagógica.

3.8.1. A gravação audiovisual

Para os registros ocorridos durante o trabalho com os instrumentos questionário e oficina, no desenvolvimento da pesquisa de campo, valemo-nos da fotografia como recurso fácil e acessível para, inclusive, divulgação da pesquisa no perfil da EMJW no *Instagram*⁵. Por

⁵ Rede social mais usada no Brasil, conforme divulgou a Comscore, empresa de análise de mídia (SCHENDES, 2023).

outro lado, pensando na perspectiva do analista, descartamos a possibilidade da gravação apenas em áudio, uma vez que a escola possui muitos ruídos. Dessa forma, visando uma melhor qualidade do som para a posterior transcrição, investimos na gravação audiovisual. No entanto, foi acordado anteriormente com o cinegrafista para posicionar a câmara em local estratégico, com o intuito de não chamar a atenção e possibilitando, assim, uma gravação de forma mais discreta possível.

Vale ressaltar que, ao mencionarmos a possibilidade da gravação por meio da filmagem, foi notado certo desconforto por parte de alguns participantes das rodas. Entretanto, procurei elucidar a necessidade desse recurso, lembrando de que a gravação seria usada exclusivamente para a realização da análise de modo mais condizente com a realidade, já tendo sido autorizada pelos familiares dos alunos, a relevância do engajamento dos sujeitos e da participação de cada um ao expor seu ponto de vista durante o procedimento didático foram também tematizados. Destacamos, ainda, que, com a filmagem, além do acesso ao que foi dito pelos alunos, podemos recorrer à leitura corporal e facial, permitindo-nos observar detalhes despercebidos durante o evento, permitindo-nos voltar para assistir à cena. Ainda assim, faz-se pertinente ressaltar que, em alguns momentos, a captura do áudio, especificamente, durante a realização das rodas de conversa, foi comprometida, tanto por ruídos externos, advindos de conversas de alunos nos corredores da escola, quanto por ruídos internos provindos de vozes simultâneas dos alunos em suas participações ou por falas em tom muito baixo.

Nesse entendimento, avaliamos que a gravação com o recurso audiovisual, numa visão geral, não comprometeu o engajamento dos sujeitos ao procedimento didático, ao contrário, possibilitou a análise do texto oral. Diante disso, entendemos que, para a prática da oficina, a melhor alternativa para preservação dos dados seria, novamente, o uso desse recurso, mesmo tendo assumido a não-centralidade de dados advindos desse instrumento, pois julgamos importante a gravação para o acervo da pesquisa e memória da/para a escola.

3.8.2. Transcrição e triangulação dos dados

Depois da gravação audiovisual, realizamos o processo de transcrição considerando que “a utilização de transcrição será uma etapa necessária no caminho para sua interpretação” (FLICK, 2009, p. 270). Para isso, inspiradas em Matencio (2001) e Modl (2015), adotamos as seguintes regras por elas utilizadas para o trabalho de transcrição:

Quadro 5: Regras para transcrição

REGRAS PARA TRANSCRIÇÃO	
i.	Pausa (...);
ii.	Alongamento de vogal (::);
iii.	Entonação enfática, aumento de tom de voz (MAIÚSCULAS);
iv.	Leitura de textos durante a gravação (“ ”);
v.	Hipótese do que se ouviu [];
vi.	Comentários descritivos do transcritor (());
vii.	Incompreensão de palavras ou segmentos () ;
viii.	Truncamento /;
ix.	Superposição, simultaneidade de vozes ligando as linhas.

Fonte: Matencio (2001) e Modl (2015)

Após a geração de dados advindos dos diferentes instrumentos de pesquisa, será feita a triangulação que tem a função de “iluminar a realidade a partir de vários ângulos, o que permite confluências, discordâncias, perguntas, dúvidas, falseamentos, numa discussão interativa e intersubjetiva na construção e análise dos dados” (MINAYO; GOMÉZ, 2003, p. 136).

Acreditamos que, ao selecionar dados advindos de diferentes instrumentos de pesquisa, aproxima-nos da complexidade do objeto de pesquisa e de seu tratamento. Para tanto, a triangulação será feita através do entrecruzamento de dados materializados no questionário (desenho e resposta à questão 10) e dados advindos das memórias enunciadas nas rodas de conversa.

As rodas foram de extrema relevância para uma melhor compreensão do que foi escrito e desenhado, possibilitando-nos uma compreensão mais condizente com a intencionalidade do que foi registrado verbo visualmente pelos alunos. Finalizada a etapa de triangulação, pretendemos sintetizar os achados de análise, assim como, as limitações decorrentes do tratamento discursivo dos dados e suas reverberações na e para a investigação, considerando, desse modo, a temática que motiva a pesquisa: as memórias de vivências dos AFEF e suas ressonâncias na (trans)formação identitária dos estudantes.

3.9. A questão ética na pesquisa qualitativa

Sobre a ética em pesquisa qualitativa, Minayo (2021, p. 531) ressalta que “consiste em buscar a compreensão do ser humano em sua singularidade”. Assim, em conformidade com a tradição humanista, a autora pondera que “o conceito de ética em pesquisa deve estar incluído

na postura do pesquisador e estar contido na tessitura do texto, desde a definição do objeto até a publicação dos resultados” (*ibid.*, p. 536).

Seguindo esses princípios, esta pesquisa cumpriu todos os requisitos estabelecido pelas resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 510/2016 e 466/2012, apresentando o estudo aos participantes e seus respectivos responsáveis e coletando as devidas assinaturas nos documentos: o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os discentes, seguindo o modelo institucional para adolescentes de 12 a 17 anos e o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) para os responsáveis legais.

Quanto aos riscos, este estudo apresentou risco mínimo. Acreditamos que nas ocorreram indisposição aos estudantes ao expor suas narrativas, vergonha e/ou incômodo com a exposição da imagem ao relatar suas experiências. Com o intuito de atenuar qualquer desconforto que possa ocorrer, a professora pesquisadora organizou um espaço acolhedor, esclareceu que as questões abordadas e informações prestadas serão de uso exclusivo da pesquisa e que haverá a preservação dos dados coletados, da confidencialidade e do anonimato dos indivíduos colaboradores.

Em relação aos benefícios, a escola tornou-se palco da pesquisa, possibilitando à pesquisadora uma melhor compreensão da sua realidade ao analisar as memórias de vivências dos estudantes e, dessa forma, através delas, acessar traços identitários dos discentes, algo que esclarece, não somente às identidades desses sujeitos mas, de certo modo, à cultura escolar que integramos, pois acreditamos que, ao falarem de si mesmo, conseqüentemente, falarão, também, em nome da cultura na qual estão inseridos. Além disso, proporcionou aos participantes, novos conhecimentos acerca das temáticas abordadas, bem como condições para refletir e ressignificar pensamentos e posturas adotadas.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS: UM OLHAR DISCURSIVO

*“Não existe nada absolutamente morto:
cada sentido terá a sua festa de renovação.
Questão do grande tempo” (BAKHTIN, 2011, p. 410)*

Devido ao seu caráter inédito, chegamos ao momento mais desafiador de publicização da pesquisa: a análise dos dados. Este capítulo é de suma importância para a nossa (re)construção identitária como professoras pesquisadoras, visto que sua elaboração possibilitou-nos a ressignificação de conceitos, o que reverbera, conseqüentemente, em um modo mais crítico de revisitação de nossa práxis pedagógica.

A palavra “é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (BAKHTIN/VOLÒCHINOV 2002, p. 41). Nesse fazer, o percurso analítico e sistemático, de leitura dos dados, possibilitou-nos investigar traços reveladores de posicionamentos identitários que “podem ser (entre)vistos através de imagens que são projetadas verbo-visualmente e sinalizadas discursivamente” (MODL; RIBEIRO, 2015, p. 69).

Na seção 4.1, “Sujeitos da pesquisa” apresentamos o perfil identitário dos participantes da pesquisa; 4.2 Em “Apresentando os textos verbo-visuais”, sumarizamos nosso trabalho com as memórias de vivências de todos os participantes colaboradores da pesquisa. Na seção 4.3, “Entrecruzamento de dados provenientes dos diferentes instrumentos de pesquisa”, analisamos respostas verbo-visuais dos questionários e apresentamos a triangulação de dados gerados pelos instrumentos utilizados: dados verbo-visuais e transcrição das rodas de conversa. Na sequência, na seção 4.4 “Enlaces discursivos”, apresentamos generalizações, percebendo as nuances provindas das movências discursivas das posições dos sujeitos colaboradores. Por último, na seção 4.5 “Descobertas e reenquadres”, compilamos os achados da pesquisa alinhados a uma práxis pedagógica decolonial e libertadora.

Acreditamos que a natureza da metodologia de interlocução com colaboradores permitiu que os alunos se reconhecessem nas situações apresentadas e analisadas, funcionando como um potencializador de reflexões das experiências vivenciadas. Indo além, entendemos que essa espécie de auto confrontação coloca cada aluno(a) colaborador(a) em um lugar de agência. Porque, a partir das análises de posições de si, que se dão no distanciamento da atividade inicial, bem como das relações dialógicas estabelecidas nos diferentes momentos de interlocução fomentados nos instrumentos da pesquisa, os alunos realizam movimentos exotópicos.

4.1. Sujeitos da pesquisa

A pesquisa contou com a adesão inicial de trinta e cinco alunos e alunas, sendo vinte e uma meninas e quatorze meninos, com idade variando entre treze e dezessete anos (cf. Quadro 6). Em relação à identificação dos sujeitos atores da pesquisa, selecionamos os pseudônimos a partir dos nomes de flores⁶ que são, também, muito usados para nomear pessoas na cultura do município em que realizamos a pesquisa⁷. A seguir, temos a relação com as escolhas dos alônimos dos alunos colaboradores da pesquisa na etapa do questionário e com destaque aos participantes em todos os instrumentos.

Quadro 6: Pseudônimos dos sujeitos da pesquisa⁸

Alunos participantes da pesquisa (9º ano A e B)				
Acácia (A)	Celestino (A)	Gardênia (A)	Jasmin (B)	Narciso (B)
Açucena (B)	Dália (B)	Hortêncina (B)	Lilian (A)	Oleandro (B)
Alisson (A)	Érico (A)	Íris (B)	Lírio (B)	Rosa (B)
Amarílis (A)	Flora (B)	Ivy (B)	Lisianto (A)	Sávio (A)
Angélica (B)	Florêncio (A)	Jacinto (A)	Magnólia (A)	Violeta (B)
Antúrio (B)	Florian (A)	Jacobino (B)	Margarida (B)	Yasmin (A)
Aurora (B)	Floriano (B)	Jade (B)	Melissa (B)	Zínia (B)

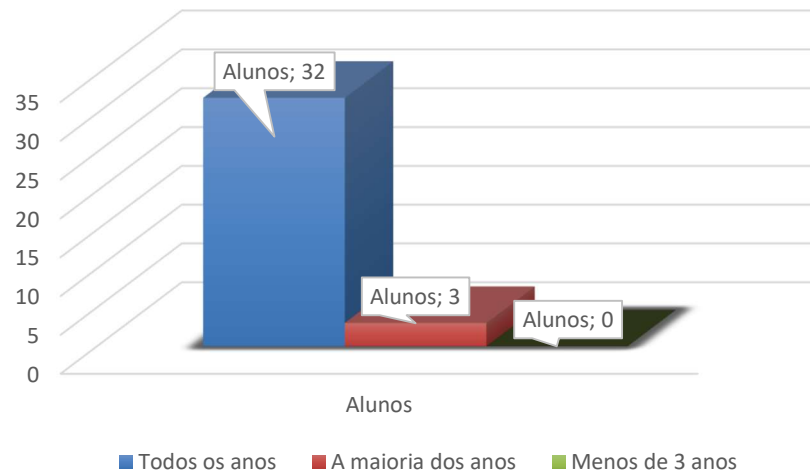
Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à permanência dos alunos na instituição supracitada, notamos que a grande maioria deles, ou seja, trinta e dois alunos estão estudando na escola desde o 6º ano, portanto, durante todos os AFEF (Gráfico 1). O que se apresenta como um dado interessante, pois sinaliza a importância local da instituição de ensino.

⁶A escolha por nomes de flores, pela professora pesquisadora, justifica-se por sua compreensão de que a sala de aula análoga a um jardim, é formada por uma rica diversidade que deve ter suas identidades valorizadas e respeitadas com ações equânimes e alteritárias que promovam a justiça em um mundo plural e colorido.

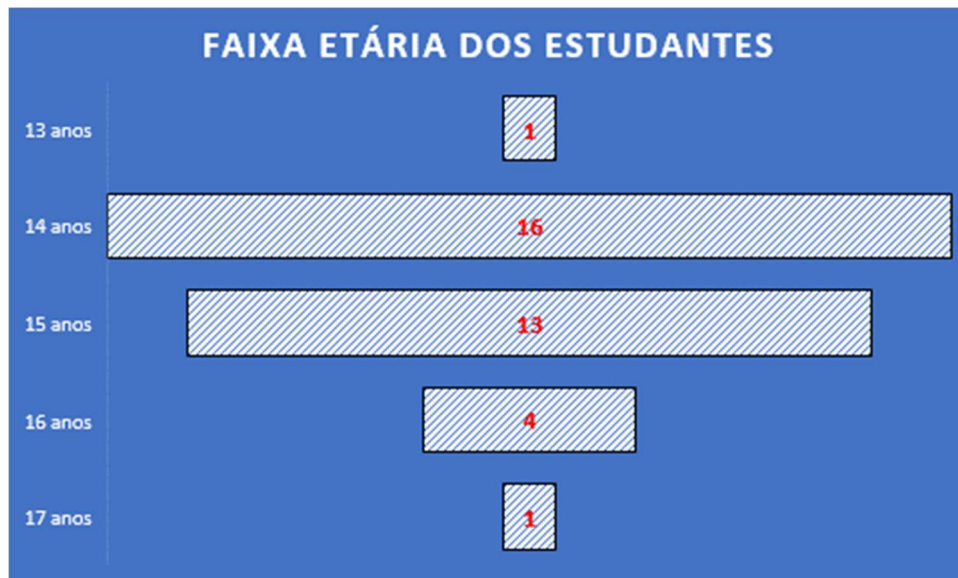
⁷Ressaltamos que, ao analisarmos o perfil identitário dos estudantes, sentimos falta de duas questões para o perfil dos sujeitos colaboradores da pesquisa, sendo uma questão relacionada à etnia e outra sobre a localidade onde residem. Assim, para sanar essa questão, no dia da realização da oficina pedagógica, a pesquisadora levou em um documento único, constando o nome dos estudantes que participaram da atividade com as questões pendentes para eles responderem. Dessa forma, ao assinalarem a etnia com a qual se identificam, entre os quatorze participantes da turma A, oito assinalaram pardo, três pretos e três brancos. Em relação à turma B, treze alunos se identificaram sendo branco, seis pardos, um preto e um amarelo, conforme demonstrado no Gráfico 5.

⁸Os pseudônimos negritos significam que o sujeito participou de todas as etapas.

Gráfico 1: Quantidade de anos cursados na EMJW nos AFEF

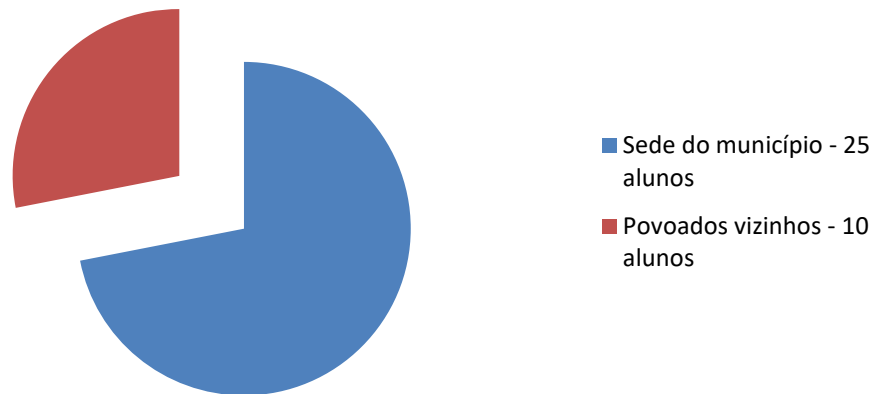
Fonte: As autoras

A seguir, demonstramos o Gráfico 2 com a faixa etária dos discentes que varia entre treze e dezessete anos, sendo que a maioria encontra-se com quatorze ou quinze anos, conforme pode ser observado.

Gráfico 2: Faixa etária dos sujeitos da pesquisa

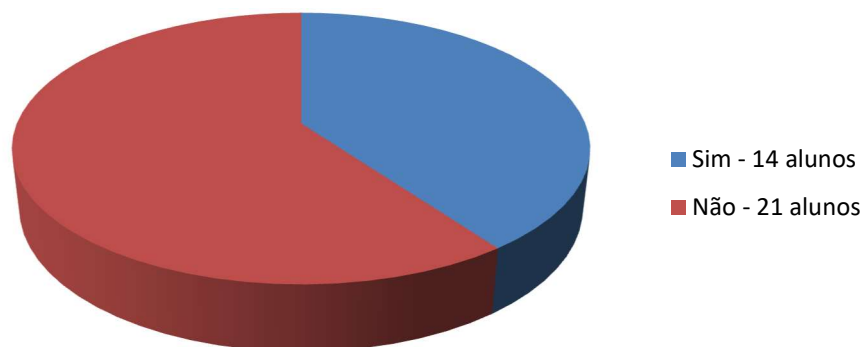
Fonte: As autoras

Quanto à localidade onde residem, considerando a coletividade dos estudantes, vinte e cinco alunos residem na sede do município e dez residem em povoados rurais próximos, como pode ser constatado no Gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3: Localidade onde residem

Fonte: As autoras

Outra questão observada em relação ao perfil dos alunos, que pode ser visualizada no Gráfico 4, diz respeito ao fato de que quatorze deles declararam trabalhar em serviços variados, sendo a opção mais destacada o serviço rural, com sete alunos; seguindo do trabalho no comércio, com cinco alunos; em serviço doméstico, um aluno e como babá, uma aluna.

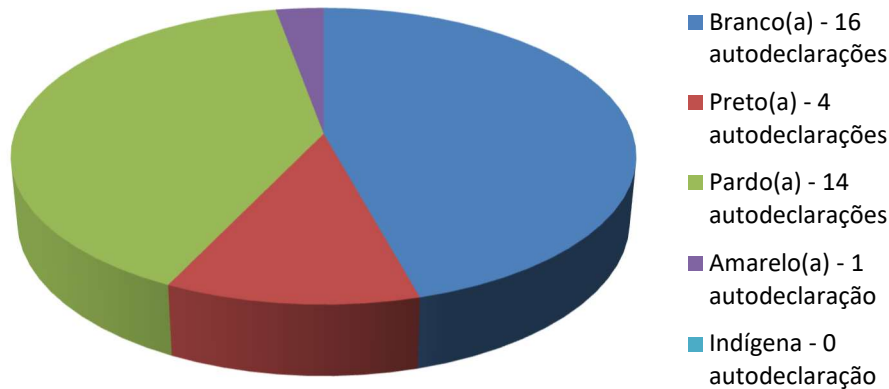
Gráfico 4: Alunos que conciliam trabalho e estudo

Fonte: As autoras

Acreditamos que os discentes que não trabalham têm possibilidade de apresentar melhor desempenho escolar, visto que possuem maior disponibilidade de tempo para se dedicarem as atividades escolares. Por outro lado, os sujeitos que trabalham no turno oposto contam com uma maior vivência extraescolar, contribuindo para um maior desenvolvimento emocional e social, pois se relacionam com grupos distintos, ampliando, assim, suas experiências. Apresentamos, ainda, conforme demonstrado no Gráfico 5, as características identitárias dos

estudantes relacionadas à etnia, sendo que conforme a autodeclaração dos mesmos, são dezesseis brancos, quatro pretos, quatorze pardos e um amarelo.

Gráfico 5: Etnia autodeclarada pelos sujeitos da pesquisa



Fonte: As autoras

Feita essa apresentação, vale ressaltar a discrepância existente entre as turmas analisadas, haja vista que os estudantes da turma A, em sua maioria, residem na zona rural, conciliam trabalho e estudo e se autodeclararam pardos ou pretos. Dessa forma, podemos notar que, embora pertencentes a uma mesma realidade escolar, no mesmo turno, na mesma série, temos contextos diversos, com vivências e experiências específicas que contribuem para formações identitárias distintas.

Na sequência, apresentamos os quadros contendo as respostas às perguntas de número 5 até o 9 do questionário. No entanto, ressaltamos que, visando traçar o perfil dos estudantes, fizemos uma análise mais geral, haja vista que a centralidade da pesquisa são as questões de número 10 e 11, que correspondem, respectivamente, ao registro escrito e desenhado da memória de vivência estudantil. Desse modo, apresentamos a seguir o Quadro 7, com as respostas dos alunos à questão 5.

Quadro 7: “Para mim, a escola representa um lugar...”

Açucena	<i>“uma prisão, não expressamos nossa criatividade e só fazemos teste que basta ser bom de memória que passa de ano, aprendemos muita coisa cansativo.”</i>
Alisson	<i>“prisão, cadeia”</i>
Celestino	<i>“uma prisão, mas toacostumando”</i>
Florian	<i>“prisão a casa do diabo”</i>
Acácia	<i>“é um lugar de aprendizado e as vezes muito chato”</i>
Amarilis	<i>“Mais ou menos”</i>

Angélica	<i>“de conhecimento, porém é muito barulhento e bagunçado”</i>
Antúrio	<i>“Legal e as vezes intediante”</i>
Érico	<i>“um lugar bom mais preciso melhora um pouco mais”</i>
Flora	<i>“Bom, respeitoso e as vezes chato e sem graça”</i>
Gardênia	<i>“um lugar de conhecimento, porém pouco estruturado”</i>
Hortência	<i>“Divertido, estressante e preconceituoso”</i>
Margarida	<i>“Meio chato mas legal”</i>
Oleandro	<i>“Topzinha, Legal e meio chata”</i>
Zínia	<i>“Divertido, estressante”</i>
Aurora	<i>De aprendizado</i>
Dália	<i>de aprendizado</i>
Florêncio	<i>Bom para conhecer as pessoas e aprender novas coisas</i>
Floriano	<i>bom legal para mim etc...</i>
Íris	<i>apresento um lugar com oportunidade de um <u>futuro</u> melhor</i>
Ivy	<i>de alegria, aprendizado, brincadeiras etc</i>
Jacinto	<i>De aprendizado</i>
Jacobino	<i>Muito bom, um lugar para os alunos aprender</i>
Jade	<i>de aprendizado e de convivência</i>
Jasmim	<i>Onde se aprende cada vez mais</i>
Lilian	<i>de aprendizado e emoção</i>
Lírio	<i>Para Estudar, para aprender etc...</i>
Lisianto	<i>De aprendizado, de educar e ensinar</i>
Magnólia	<i>um lugar bom, onde conversa com meus amigos</i>
Melissa	<i>de conforto, porque estou com meus amigos</i>
Narciso	<i>para aprender, buscar conhecimento</i>
Rosa	<i>de aprendizado, que nos torna pessoas melhores</i>
Sávio	<i>Um lugar que cria <u>futuro</u></i>
Violeta	<i>Bom</i>
Yasmin	<i>de emoções, sempre aprender algo novo, novas e únicas emoções, um lugar de crescer e amadurecer</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Ao solicitar ao aluno que respondesse à questão: “Para mim, a escola representa um lugar...” (Quadro 7), pretendemos compreender representações da escola enunciadas pelos discentes, considerando que o modo como o sujeito representa a escola impacta no seu modo de (re)agir como sujeito social. Após observarmos os dados realçaremos, aqui algumas posições que, a nosso ver, remetem a algumas discussões elencadas neste estudo.

Ao observar os quatro primeiros enunciados, notamos a presença do léxico “prisão” em todas as falas. Situação essa que nos fez remeter às discussões foucaultianas sobre os dispositivos de poder, referindo à estrutura arquitetônica escolar com a característica principal a racionalização dos espaços. Embora, mais de um século tenha se passado, ainda é possível observar escolas que mantêm características de estruturas antigas, que também ocorre com a EMJW, uma escola apertada, pouco ventilada e cercada por grades.

Figura 5: Grades em evidência vista pela lateral da escola



Fonte: As autoras

Figura 6: Grades em evidência vista pelo pátio interno



Fonte: As autoras

Foucault (1991), em *Vigiar e Punir*, tematiza sobre o interior de edifícios com prédios sólidos (prisões, escolas, hospitais, entre outros), em que o saber é produzido pela vigilância. Segundo o autor, a construção de maquinaria de poder, através do controle dos corpos, espalha-se em uma microfísica do poder que vem evoluindo em técnicas cada vez mais sutis, atingindo o corpo social em quase sua totalidade.

A escolha do léxico prisão deixa pressuposto que a escola, para esses alunos, corresponde a uma espécie de clausura, em que os alunos ficam limitados a este território, havendo pouca conexão com outros ambientes e, segundo a aluna Açucena “[...] não expressamos nossa criatividade [...]”. Observando os enunciados seguintes, notamos que apesar dos alunos terem revelado características positivas da escola, eles, também, veem possibilidades e necessidades de melhorias. Nessa perspectiva, para que a educação ocorra de modo sempre mais satisfatório, tanto para os docentes quanto para os discentes, faz-se necessário a junção de vários acontecimentos que possibilitem uma educação que atenda aos princípios básicos orientados pelos documentos oficiais da educação.

Destacamos, ainda, que dentre os participantes da pesquisa, vinte referenciaram a escola com expressões valorativas, vinculadas a “aprender” ou “aprendizado” (Quadro 7). Nota-se que a maioria dos estudantes vê a escola como um lugar de aprendizado, com entusiasmo, como um canal para alçar um futuro melhor e, também, de estabelecer vínculos de amizades. As referências estabelecidas demonstram perceber a escola não só como um espaço para o aprendizado de conteúdos, mas também, de convivência e oportunidade de trabalhar as emoções em prol de seu amadurecimento.

Segundo Freire (2003, p. 24), “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Dessa forma, entendemos, assim como Freire, que o papel da escola é oportunizar reflexões sobre valores e posturas adotadas no dia a dia. Ademais, notamos nas falas de Magnólia e Melissa, que a escola é, sobretudo, um local de convivência e de interação com os amigos, ou seja, com os pares, com alunos de outras turmas, com professores, funcionários ou com a direção. Em suma, a escola representa um lugar de estabelecer vínculos afetivos. Segundo Bakhtin (2013, p. 292), “somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o ‘homem no homem’ para outros ou para si mesmo.” A partir dessa perspectiva, entendemos que através dos diálogos e interações estabelecidas, o que inclui os momentos de campo da nossa pesquisa, os estudantes podem, coletivamente, refletir sobre suas atividades, contribuindo, assim, a (trans)formação de suas identidades.

A seguir, apresentamos o quadro referente à questão de número 6:

Quadro 8: Considero-me um(a) estudante...

E1 Alisson – “não”
E2 – Ivy - “ <i>que tenho dificuldade em aprender matemática e não pertubo</i> ”
E3 Angélica - “ <i>Dedicada e curiosa.</i> ”
E4 Amarílis – “ <i>mais ou menos</i> ”
E5 Antúrio – “ <i>Engraçado</i> ”
E6 Aurora – “ <i>Sim</i> ”
E7 Açucena – “ <i>uma boa aluna</i> ”
E8 Lilian – “ <i>conversado e estudioso</i> ”
E9 Celestino – “ <i>medio</i> ”
E10 Dália – “ <i>Disciplinado</i> ”
E11 Érico - “ <i>Sou um pouco convessador, mas acho que sou bom kkk</i> ”
E12 Flora - “ <i>Boa, engraçada e gentil.</i> ”
E13 Florêncio – “ <i>que é muito priguízo</i> ”
E14 Floriano – “ <i>bom, inteligente, feliz etc...</i> ”
E15 Gardênia – “ <i>mediano</i> ”
E16 Oleandro – “ <i>um pouco</i> ”
E17 Florian – “ <i>conversador tirado</i> ”
E18 Hortêncina – “ <i>Meiotermo</i> ”
E19 Íris - “ <i>me considero uma aluna que brinca bastante com meus amigos mas também presta atenção nas aulas.</i> ”
E20 Jacinto – “ <i>esforçado, de vez em quando preguiçoso</i> ”
E21 Jade – “ <i>A nível bom, pois presto atenção nos professores e gosto muito das aulas de ciências e matemática</i> ”
E22 Jasmim - “ <i>Muito nervosa</i> ”
E23 Acácia – “ <i>um pouco conversador, Estudiosa,</i> ”
E24 Jacobino – “ <i>Sim, obviamente</i> ”
E25 Lírio - “ <i>Em nível + ou - nem bom e nem ruim.</i> ”
E26 Lisianto – “ <i>inteligente, estudioso, educado</i> ”
E27 Magnólia – “ <i>conversadeira, estudiosa as vezes, focada, responsável</i> ”
E28 Margarida - “ <i>nível médio</i> ”
E29 Melissa – “ <i>esforçado</i> ”
E30 Narciso - “ <i>Que está sempre tentando melhorar</i> ”
E31 Yasmin - “ <i>carente, tímida e anti-social</i> ”

E32 Rosa - <i>“Focada e disposta aprender”</i>
E33 Sávio - <i>“Focado”</i>
E34 Violeta - <i>“Mal”</i>
E35 Zínia - <i>“mais ou menos”</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Ao solicitar que o aluno completasse a questão “Considero-me um(a) estudante...” (Quadro 8), visamos acessar representações que o(a)s discentes têm de si próprio na interação didática e para uma possível relação com as memórias de vivência adiante enunciadas. Desse modo, ao perceber sua autoidentificação, temos uma memória de evocação, ou seja, “é a memória propriamente dita. Trata-se da evocação ou recordação voluntária” (MATHEUS, 2011, p. 303). Segundo a autora, ela possui extensões, como os saberes enciclopédicos, as crenças, as sensações e os sentimentos que se beneficiam da cultura de memória que promove sua expansão em extensões artificiais.

Nesse fazer, observamos respostas que variam entre adjetivações positivas, negativas e que intercambiam entre essas posições, sendo que, na maioria das vezes, os alunos enunciam características valorativas. Pensar sobre isso, possibilita-nos (re)pensar nossas ações, posturas e refletir sobre nossa constituição, reconhecendo quem sou, as qualidades e limitações, assim como possibilidades de mudanças, pois “a escolha de estilo de vida é cada vez mais importante na constituição da auto-identidade” (GIDDENS, 2002, p. 13).

Respostas como, por exemplo, a de Jasmim “muito nervosa” e a de Yasmin “carente, tímida e anti-social”, certamente, foram baseadas em memórias de vivências anteriores e, por isso, ajudam-nos a buscar atividades que despertem a motivação do aluno em seu processo de aprendizagem, adotando ações que valorizem seu conhecimento prévio, criando novos interesses, através da descoberta, da investigação, da linguagem acessível, do grau de dificuldade adequado das tarefas, além da compreensão da utilidade do que foi aprendido.

Vejamos, agora, as respostas referentes à questão 7:

Quadro 9: Características que mais aprecio em um professor

E1 Alisson - <i>“que explica Bem”</i>
E2 Amarílis - <i>“a vontade e dedicação em explicar o assunto bem explicado”</i>
E3 Angélica - <i>“Quando o professor consegue fazer uma aula diferente, mais criativa e fazer com que os alunos se interessem e aprendam melhor.”</i>
E4 Anis - <i>“um professor bricalha e divertido”</i>
E5 Antúrio - <i>“Suas formas de ensinar”</i>
E6 Aurora - <i>“Cauma, ser responsável, explica direito, etc”</i>
E7 Bromélia - <i>“A maneira como ele lida com momentos estressantes e como eles interagem na aula”</i>
E8 Cravina - <i>“Divertido e antecioso”</i>
E9 Cravo - <i>“Entender a gente e conversar”</i>
E10 Dália - <i>“Simpatia, saber explicar”</i>

E11 Érico - <i>“No 9º A É preciso um professor(a) rígido porque é muita bagunça”</i>
E12 Flora - <i>“Bondade, saber convrsar com o aluno, ser engraçado e honestidade.”</i>
E13 Florêncio - <i>“o modo de olhar e desticular.”</i>
E14 Floriano - <i>“tudo que o professor tem de bom... etc...”</i>
E15 Gardênia - <i>“Não grita, presente, amigo, compreensivo, explica bem, torna as aulas interessantes”</i>
E16 Girassol - <i>“a Resenha”</i>
E17 Hibisco - <i>“Gente boa que gosta de conversar com os alunos e calmo”</i>
E18 Hortência - <i>“carisma, legal, sabe fazer a sala ficar em silêncio sem precisar gritar e bater em coisas”</i>
E19 Íris - <i>“eu apreceio quando o professor ele é amigo das alunas.”</i>
E20 Jacinto - <i>“como se comporta e explica a aula”</i>
E21 Jade - <i>“As formas de encino, pois com uma boa explicação entendemos corretamente os assuntos”</i>
E22Jasmin - <i>“A paciência”</i>
E23 Lavanda - <i>“que interaja mais com o aluno(a), Brincar, conversa, explica, Faz atividades de interação, educada”</i>
E24Limonium - <i>“Educação, compreensão com o aluno”</i>
E25 Lírio - <i>“E ser interativo com o aluno e saber explica de uma forma que os alunos entende.”</i>
E26Lisianto - <i>“Seja paciente, explique bem a materia seja educado, de bom humor”</i>
E27 Magnólia - <i>“A educação com o aluno, respeito, que fale baixo, explica direito e que tenha calma.”</i>
E28 Margarida - <i>“O jeito de explicar o assunto”</i>
E29 Melissa - <i>“A boa explicação, professors que “interagem” de modo divertido”</i>
E30 Narciso - <i>“Educação, como explica conteúdo, calmo.”</i>
E31 Orquídea - <i>“Sua atenção com os alunos”</i>
E32 Rosa - <i>“Os metados que ele da aula”</i>
E33 Sávio - <i>“Que não fale muito alto, que não pegue muito no pé do aluno e que explique direito”</i>
E34 Violeta - <i>“O cabelo”</i>
E35 Zínia - <i>“ser educado, não ter preferência em alunos específicos, saber conversar com os alunos sem falta de educação”</i>

Fonte: Dados da pesquisa

Ao indagar sobre as características docentes mais apreciadas pelos estudantes, conforme registra o Quadro 9, duas foram as características mais observadas, a saber, a performance docente e a metodologia do professor. Os enunciados mais recorrentes dizem respeito à empatia, à interação com os estudantes, à criatividade, ao controle de sala e à forma como se explica os conteúdos em aula.

Refletindo sobre tais respostas, percebemos que 25 dos 35 participantes relataram que a conduta, o perfil, a forma como o professor atua e conduz a aula corresponde a característica mais apreciada pelos estudantes. Guiando-se em tais dizeres, notamos uma recorrência ao uso do léxico educação e seus derivados, como pode ser notado na fala de Acácia, Jacobino, Lisianto, Magnólia, Narciso e Zínia. Outro detalhe sinalizado pelos estudantes foi à forma como o professor se expressa, haja vista que não gostam do professor que grita e fala alto em sala de aula, como dito por Gardênia, Hortência, Magnólia e Sávio. Segundo Florêncio, a característica docente mais apreciada é a comunicação gestual. Ele ressalta “o modo de olhar e desticular (*sic*)”. Inferimos, assim, que os estudantes apreciam um professor calmo, educado, cuja interação e interlocução com a turma possua uma entonação cordial e agradável.

Nesses termos, observando a resposta de Bromélia, ela afirma que observa “a maneira como ele lida com momentos estressantes e como eles interagem na aula”. Nessa declaração, fica subtendido que os alunos observam não somente as ações docentes, como também, as reações, podendo, inclusive, ser um ensinamento a forma como conduz as situações inusitadas. Nas interações vivenciadas em sala de aula, há momentos em que os discentes tentam desestabilizar o professor, contudo, compete ao docente manter o equilíbrio e não cair em provocação, haja vista que representamos a parte que se espera ter um maior controle emocional. Ser professor, hoje, é arriscado, pois esse profissional lida com tensões, conflitos, exigências, demandas e pressões de todos os lados. E, simultaneamente, é necessário tomar consciência de que os problemas da escola não serão resolvidos apenas dentro da escola, já que, não raro, o professor não tem condições de resolver tudo sozinho.

Dando continuidade à análise, a aluna Violeta considerou as características físicas do professor, pois ao responder a questão colocou “o cabelo” como a característica mais apreciada em um docente. Outro aspecto relevante citado, dessa vez pela discente Zínia, se refere ao professor “[...] não ter preferência em alunos específicos [...]”. Esse é um ponto que, também, requer atenção, pois, nós professores, devemos procurar dar atenção equivalente aos alunos para que os mesmos se sintam valorizados, procurando diversificar os turnos de fala, dividir os olhares, exaltar as habilidades individuais e dar ênfase às suas características positivas.

Por último, destacamos a posição defendida por Érico, ao declarar que “No 9º A, é preciso um professor(a) rígido porque é muita bagunça”. Nesse dizer, ele reconhece a dificuldade que os alunos têm de lidar com a liberdade, por isso, justifica a necessidade de um professor rígido, evitando, dessa forma, a desordem. Assim, analisando as respostas, entendemos que os estudantes apreciam um professor calmo, educado, cuja interação e interlocução com a turma possuam uma entonação cordial e agradável. Ademais, isso demonstra que as atitudes dos docentes são, continuamente, observadas pelos discentes, como se espera de uma interação social.

Em seguida, apresentamos as respostas referentes à questão 8:

Quadro 10: Características em um(a) professor(a) de que menos gosto são...

E1 Alisson – “ <i>que grita e muito chato</i> ”
E2 Amarílis – “ <i>aquele professor muito regido e que grita com os alunos sala de aula</i> ”
E3 Angélica - “ <i>quando o professor grita e só sabe passa atividade, sem explicar direito.</i> ”
E4 Anís – “ <i>rígido,</i> ”
E5 Antúrio – “ <i>Passam muita atividade</i> ”
E6 Aurora – “ <i>Professores que falta as aulas, não explica direito, etc</i> ”
E7 Bromélia – “ <i>A antipatia</i> ”
E8 Cravina – “ <i>brigão e que fica marcando o aluno</i> ”

E9 Cravo – “ <i>Conversa gritando mesmo estando calmo</i> ”
E10 Dália – “ <i>Ignorância sem necessidade, explica uma coisa e passa outra, palestrinha</i> ”
E11 Érico - “ <i>Professo que fico gritando e quebrando Apagador na mesa.</i> ”
E12 Flora - “ <i>Apreciar outros alunos, não ensinar e compreender os alunos, não se empenhar</i> ”
E13 Florêncio – “ <i>que aponta o dedo e grita.</i> ”
E14 Florianio – “ <i>tem que uma professor nemorcaracterísticas etc...</i> ”
E15 Gardênia – “ <i>Professores que gritam, falam alto não ouvem os alunos, não explicam direito, gritam.</i> ”
E16 Girassol – “ <i>Proza Ruim</i> ”
E17 Hibisco – “ <i>que já chego fazendo a atividade no quadro</i> ”
E18 Hortênciã – “ <i>ignorante, chato, grita e bate nas coisas toda hora.</i> ”
E19 Íris - “ <i>não tenho nenhuma característica que eu não gosto</i> ”
E20 Jacinto – “ <i>arrogante</i> ”
E21 Jade – “ <i>A preguiça de explicar, a falta de enterece para ajudar o aluno quando ele não compreende o assunto.</i> ”
E22Jasmin - “ <i>Arogancia</i> ”
E23 Lavanda – “ <i>um professor que sempre anda de cara fechada, marca os alunos etc...</i> ”
E24Limonium – “ <i>ignorância, gritos</i> ”
E25 Lírio - “ <i>É aquele professor que reclama muito e que fica nojento com os alunos.</i> ”
E26Lisianto – “ <i>Um professor de mau humor, bravo que não explicar bem a matéria</i> ”
E27 Magnólia – “ <i>quando trata o aluno com desrespeito, que fila aula sempre, grita e não explica direito.</i> ”
E28 Margarida - “ <i>O jeito redi</i> ”
E29 Melissa – “ <i>Arrogante, não tira as dúvidas quando necessário, grosso(a)</i> ”
E30 Narciso - “ <i>que não tem paciência.</i> ”
E31 Orquídea - “ <i>suas grosseria e suas rígides</i> ”
E32 Rosa – “ <i>quando é muito rígido com todos alunos, ou que gosta mais de um aluno do que dos outros</i> ”
E33 Sávio – “ <i>Que grita, fica todo para chingando e não explica direito</i> ”
E34 Violeta - “ <i>A explicação</i> ”
E35 Zínia - “ <i>falta de educação, gritar com os alunos, tratar diferente um aluno do outro</i> ”

Fonte: Dados da pesquisa

Ao indagar sobre as características docentes menos apreciadas, os docentes sinalizaram situações variadas (Quadro 10), a saber: doze estudantes (Alisson, Ivy, Angélica, Celestino, Érico, Florêncio, Gardênia, Hortênciã, Jacobino, Magnólia, Sávio e Zínia) citaram o professor que grita na sala de aula; nove estudantes (Angélica, Aurora, Gardênia, Jade, Lisianto, Magnólia, Melissa, Flora e Sávio) apontaram professores que não explicam direito o conteúdo trabalhado; três alunos (Flora, Rosa e Zínia) evidenciaram o tratamento desigual para com os discentes; três discentes (Angélica, Antúrio e Florian) enunciaram professores que já chegam à sala de aula passando atividade, até mesmo sem uma explicação prévia; duas alunas (Acácia e Lilian) citaram professores que marcam seus alunos; dois alunos (Érico e Hortênciã) declararam, como as características menos apreciadas, a ação de professores que ficam batendo na mesa; uma aluna (Aurora) indicou professores que filam⁹ aula e, um aluno (Florêncio) referiu-se ao modo como o professor se expressa na sala de aula. Por último, a resposta de Íris, que declara que não há nenhuma característica que não goste em seus professores, isso demonstra satisfação com a postura dos seus docentes.

⁹ Escolha lexical tipicamente regional que significa faltar, se ausentar.

Ademais, ao observar as características docentes menos apreciadas pelos participantes da pesquisa, notamos a recorrência de algumas adjetivações para referenciar as posturas docentes mais depreciadas, como o léxico rígido/rigidez, aparece quatro vezes (Amarílis, Ivy, Rosa e Yasmin), ignorância/ignorante, aparece três vezes (Dália, Hortência e Jacobino), arrogante/arrogância, três vezes (Jacinto, Jasmin e Melissa), grosso/grosseria, se repete duas vezes (Melissa e Yasmin), chato, também duas vezes (Alisson e Hortência) e os demais termos aparecem uma vez, a saber, antipatia (Açucena), brigão (Lilian), prosa ruim (Oleandro), preguiça (Jade), cara fechada (Acácia), reclama muito, nojento (Lírio), mau humor, bravo (Lisianto), jeito rude (Margarida), não ter paciência (Narciso) e fica xingando (Sávio).

Identificar preferências, sentimentos e emoções é fundamental para que nós, professores, possamos conhecer melhor nossos alunos e, por conseguinte, melhor planejarmos estratégias que proponham práticas de ensino e aprendizagem ancoradas em uma pedagogia decolonial e libertadora. Afinal, espera-se que a escola seja um ambiente favorável para o estudante desenvolver cada vez mais sua autonomia, por meio de experiências provocadoras, que garantam sua aprendizagem por meio de múltiplas linguagens.

Atualmente, as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sugerem ao professor conhecimentos e postura proativa, considerando vários aspectos, entre eles as competências socioemocionais que visam o desenvolvimento das dimensões atitudinal e relacional dos indivíduos. Nessa perspectiva, faz-se necessária, a valorização formativa e continuada do profissional docente para enfrentar os desafios impostos a um professor reflexivo e comprometido com a promoção do desenvolvimento integral do indivíduo, afinal, apesar de não existir uma metodologia perfeita, entendemos a necessidade de uma constante reflexão sobre a própria prática, pois há posturas que são inaceitáveis para um professor.

Por fim, apresentamos as respostas à questão de número 9:

Quadro 11: Você se sente representado(a) nas atividades promovidas pelos professores ao longo do ano letivo? Comente sua resposta, por favor.

E1 Alisson – <i>“Não. Não realizo algumas atividades”</i>
E2 Amarílis – <i>“Não, Porque não me indentifico”</i>
E3 Angélica – <i>“Sim. Eu acho que essas atividades são importantes para estimular a socialização entre todos, então eu gosto de participar pois sei que no futuro isso pode me ajudar a conversar melhor e é divertido quando não é obrigatório.”</i>
E4 Anis – <i>“Sim.”</i>
E5 Antúrio – <i>“Sim. As atividades são fácil”</i>
E6 Aurora – <i>“Sim”</i>
E7 Bromélia – <i>“Sim. Já teve várias palestras ou passeios que fez sentir acolhido”</i>
E8 Cravina – <i>“Sim, Muito bem explicado”</i>
E9 Cravo – <i>“Sim. Pois faz com que a gente se aprofunde nas atividades e ganhe conhecimentos”</i>
E10 Dália – <i>“Sim, eu consigo aprender os conteúdos sem dificuldade”</i>

E11 Érico - “ <i>Sim. Mais deveria ser mais vezes</i> ”
E12 Flora - “ <i>Sim. Me sinto inspirada e acho que algumas atividades são feitas para mim, essas atividades são ótimas, só deve melhorar a organização e o prazo</i> ”
E13 Florêncio – “ <i>Sim</i> ”
E14 Floriano – “ <i>Sim. Por Ele sepreenimajudou etc..</i> ”
E15 Gardênia – “ <i>Não. Geralmente os professores sempre representam um único ponto de vista, e não se abrem a novos, (obviamente tem uma minoria que é melhor)</i> ”
E16 Girassol – “ <i>Não ta legal por que não me sinto Representado</i> ”
E17 Hibisco – “ <i>Não</i> ”
E18 Hortênciã – “ <i>Não. O que eles realmente deveriam fazer eles não fazem casos de assédio não fizeram nem um trabalho sobre, casos de homofobia e transfobia foram mantidos debaixo do tapete.</i> ”
E19 Íris - “ <i>Sim</i> ”
E20 Jacinto – “ <i>Sim. Sempre estou muito feliz com a minha presença</i> ”
E21 Jade – “ <i>Sim. Gosto muito de participar das atividades promovidas pela escola</i> ”
E22Jasmin - “ <i>Sim. Algumas dessas atividades são sobre ansiedade, e eu acho super importante</i> ”
E23 Lavanda – “ <i>Não. As vezes sim, mas na malharia das vezes não</i> ”
E24Limonium – “ <i>Sim. Como os projetos escolares</i> ”
E25 Lírio - “ <i>Sim, por que são Atividades no tanto quanto interativa</i> ”
E26Lisianto – “ <i>Sim</i> ”
E27 Magnólia – “ <i>Sim</i> ”
E28 Margarida - “ <i>Sim</i> ”
E29 Melissa – “ <i>Sim</i> ”
E30 Narciso - “ <i>Sim. Eu acho bem legal uma atividade que narra que interage a turma toda</i> ”
E31 Orquídea - “ <i>Sim. Sempre parrticipo, mesmo tendo pouca participação nas aulas</i> ”
E32 Rosa – “ <i>Sim. As atividades promovidas pelos professores são ótimas</i> ”
E33 Sávio – “ <i>Sim, tem umas atividades muitos representativo</i> ”
E34 Violeta - “ <i>Sim</i> ”
E35 Zínia - “ <i>As vezes porque eles tratam muitas pessoas diferentes uma das outras, tem muita homofobia, mais tem atividade que atecomcordo com eles.</i> ”

Fonte: Dados da pesquisa

Ao indagar se o aluno sente-se representado(a) nas atividades promovidas pelos professores ao longo do ano letivo, (Quadro 11), observamos que entre os participantes, sete responderam “não”, uma respondeu “às vezes” e vinte e sete, ou seja, a maioria, “sim”. No entanto, apesar da maioria das respostas dividirem-se em “sim ou não”, notamos que muitos intercambiam em suas justificativas, demonstrando estarem em um entrelugar, já que, apesar de gostarem das atividades propostas, de reconhecerem sua importância e necessidade, apontam aspectos que podem ser melhorados.

Ao realizarmos uma leitura mais atenta das respostas, merecem destaque a colocação de Zínia que, ao responder que se sente representada nas atividades promovidas pelos professores, relata: “As vezes porque eles tratam muitas pessoas diferentes uma das outras, tem muita homofobia, mais tem atividade que ate comcordo com eles (*sic*)”. A aluna diz concordar com algumas atividades promovidas pela escola, isto é, reconhece sua relevância e necessidade, contudo, para ela, há, na escola, um tratamento diferenciado entre os alunos, reforçando seu pensamento com o exemplo de ocorrência de casos de homofobia. Essa questão é, também, sinalizada pela aluna Hortênciã que é ainda mais incisiva ao responder: “Não. O que eles

realmente deveriam fazer eles não fazem casos de assédio não fizeram nem um trabalho sobre, (*sic*) casos de homofobia e transfobia (*sic*) foram mantidos debaixo do tapete”. Hortência, além da declaração da ocorrência de casos homofóbicos ocorridos na escola, cita, em conjunto, casos de assédio e transfobia, demonstrando sua insatisfação e até revolta com a posição assumida pelos professores em, segundo sua fala, silenciar a ocorrência, ignorando, dessa forma, os fatos ocorridos. Embora não tragam maiores detalhes sobre os casos ocorridos, as alunas apresentam situações passíveis de escuta, atenção e, quiçá, intervenção, pois são falas fortes que requerem esclarecimentos e um trabalho de conscientização local sobre a necessidade de se conviver respeitando as diferenças. Afinal, este é um dos objetivos deste estudo: reconhecer e valorizar as diferenças presentes na cultura escolar, assim, memórias como as relatadas ajudam-nos a repensar e ressignificar nossa postura pedagógica.

Estamos arraigados em aspectos culturais pré-estabelecidos por uma visão eurocêntrica de ser e viver, no entanto, precisamos, de forma ativa e efetiva, buscar a superação de práticas coloniais que classificam as pessoas em binômios bons *versus* maus, fortes *versus* fracos, normais *versus* anormais, entre outras situações que dividem as pessoas em grupos como se, devido a uma diferença, uns fossem melhores do que os outros.

Portanto, é papel da escola acolher seus alunos e respeitar a diversidade existente, lutando contra exclusão, segregação, desmotivação e possível evasão. A inclusão pressupõe aceitação, valorização e compromisso, afinal, incluir é condição de quem educa. Dessa forma, devemos adotar práticas decoloniais que sugerem ações mais justas e humanizadas, valorizando e respeitando as diferenças presentes na sala de aula e, conseqüentemente, na comunidade escolar e em toda a sociedade.

4.2. Apresentando os textos verbo-visuais

O nosso pedido para registro verbo-visual de um acontecimento significativo ocorrido ao longo do AFEF implicou cotejar memórias de vivências estudantis descritas a indiciadas nos desenhos. Ou seja, tivemos dois diferentes tipos de textualização de memórias. Esse procedimento analítico mostrou-se fértil por figurar novas possibilidades para melhor (re)conhecer o contexto escolar de trabalho da professora pesquisadora a partir de aspectos materializados em elementos semióticos e representações (re)veladas.

Houve alunos que se apegaram às lembranças referentes aos anos anteriores, já outros se ativeram a lembranças cronotopicamente mais recentes, como vivências ocorridas durante as aulas *on-line* ou em atividades extraclasse. Alguns relataram que não houve nenhuma

ocorrência marcante e outros, por sua vez, não conseguiram se limitar a apenas um momento e, por isso, citaram vários episódios ocorridos ao longo desse percurso estudantil.

Considerando a escola como um território no qual se efetivam interações de diversas naturezas, após analisar as respostas escritas e desenhadas que integram os questionários dos 35 alunos participantes da pesquisa, percebemos a produtividade de organizar as respostas a partir de três categorias: “Interações dentro da escola”, “Interações promovida pela escola em outros espaços da cidade” e “Interações mistas” que correspondem a memórias que fazem alusão a ambos os espaços.

Nessa classificação, a maioria das respostas e desenhos dos questionários refere-se às interações dentro do território escolar, sendo:

- i.* 21 memórias de vivências no interior da escola, apresentando relações com os pares, professores, funcionários e/ou responsáveis;
- ii.* 10 lembranças, promovidas pela instituição em outros espaços da cidade, nas quais 7 referem-se às aulas de campo e 3 sobre o período das aulas *on-line*; e
- iii.* 4 memórias revelam registros vivenciados dentro e fora do território escolar, ou seja, mistas.

Durante a leitura dos dados, notamos, que as memórias enunciadas e desenhadas poderiam, por materializarem vivências de interações, ser subdivididas em três subcategorias: *i)* intersubjetivas; *ii)* intrassubjetivas e *iii)* inter e intrassubjetivas. É preciso registrar que, apesar de um primeiro incômodo com a cisão entre eu e outro nas/das/para as interações no modo como nomeados as três subcategorias, consideramos, alinhando-nos a Bakhtin (2003), que a condição sólida de um ponto de vista axiológico está na complementação das opiniões do eu e do outro.

Todos os recortes podem ser encontrados, devidamente organizados e numerados no Apêndice 5. Contudo, nos antecipamos e as miniaturas de um conjunto deles aparecem, logo adiante, nesta seção.

A realização da atividade de análise mostrou à professora pesquisadora que não há um caminho único para se analisar, ao contrário, são muitas as possibilidades de percursos a seguir em um caminho analítico. As provocações ocorridas nas interlocuções com a professora orientadora foram extremamente relevantes para desvelar estratégias deflagradoras para a construção de uma relação de intimidade com o *corpus*, orientados pelos objetivos da pesquisa. Sendo assim, “a realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas é construída por diferentes ‘atores’ [...]” (FLICK, 2004, p. 41). Dessa forma, entendemos que fazer pesquisa qualitativa requer constante reflexão “em cada passo do trabalho, num

movimento ao mesmo tempo somativo e de superação da fase anterior” (MINAYO, 2012, p. 626).

Apostas em categorias frágeis que não levavam aos objetivos pretendidos e investimentos em conceitos que não eram centrais para o momento atual do estudo foram percalços constitutivos da trajetória, proporcionando, dessa forma, aprendizagens sobre como e quando retroceder, abandonando uma certa organização dos dados a fim de reorganizá-los e recategorizá-los. Categorias e subcategorias diversas foram testadas, levando, inclusive, a pesquisadora a analisar todos os dados a partir de diferentes lentes de análise. Após fragilidades serem apontadas pela professora orientadora, fez-se necessário deixar para trás as investidas realizadas e reiniciar o processo de categorização, visando uma melhor atualização dos conceitos estudados.

Ademais, o exercitar exotópico, na tentativa de “enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar” (AMORIM, 2006, p.102), possibilitou-nos enxergar aspectos não observados inicialmente. “[E]u vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro” (BAKHTIN, 2017, p. 38 *apud* RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p. 20). Isso nos permite entender que “cada um é preenchido pelo outro, sendo que nesse preenchimento haverá lacunas constitutivas, uma vez que cada ser social é estruturalmente incompleto” (*ibid.*, p. 20).

Assim, o excedente de visão, constitutivo da exotopia, é inerente ao processo de compreensão e, conseqüentemente, ao processo de produção de conhecimento. Nesse sentido, pensar na territorialização escolar, implica pensar não somente no controle do espaço, como também, nas interações e nas relações de poder performatizadas na cultura escolar. Ao revisar os dados, observamos indícios de aspectos recorrentes e episódicos nas respostas, nos desenhos e nas falas enunciadas durante as rodas de conversa e, a partir das evidências elencadas, elucidamos, ao longo deste capítulo, temáticas em prol de um ambiente educacional pautado nos princípios democráticos, repensando, dessa forma, territorialidades renovadas e alinhadas aos ideais decoloniais elibertadores.

Ressaltamos que o trabalho com desenhos é muito interessante, visto que, de modo lúdico, os estudantes podem falar muito sobre si, possibilitando acessar questões, por vezes, silenciadas. Brait (2013), inspirado no pensamento bakhtiniano, o trabalho com a verbo-visualidade desempenha um papel importante na leitura da contemporaneidade. Considerando a perspectiva dialógica, a autora assevera que

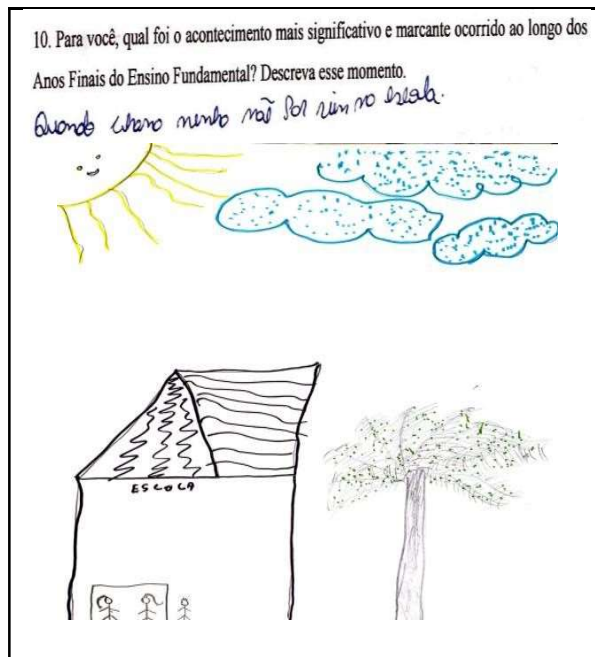
[...] o enunciado/texto verbo-visual caracteriza-se como dimensão enunciativo-discursiva reveladora de autoria (individual ou coletiva), de diferentes tipos de interlocuções, de discursos, evidenciando relações mais ou menos tensas, entretecidas pelo face a face promovido entre verbal e visual, os quais se apresentam como alteridades que, ao se defrontarem, convocam memórias de sujeitos e de objetos, promovendo novas identidades (BRAIT, 2013, p. 62).

Desse modo, para melhor apreciação dos dados, demonstramos na seção 4.2 e no Apêndice 5, o que nomeamos como Recortes: registros verbais e visuais, bem como o dizer digitalizados e digitados dos sujeitos participantes sobre o acontecimento significativo motivador do desenho, em respostas *ipsis litteris* dos 35 participantes, contendo um recorte por lauda para uma visualização mais contundente.

Por ora, apresentamos, a seguir, miniaturas desses recortes, agrupados por 4.2.1. Desenhos das interações dentro da escola: subcategoria intersubjetiva; 4.2.2. Desenhos das interações dentro da escola: subcategoria intrassubjetiva; 4.2.3. Desenhos das interações promovidas pela escola em outros espaços da cidade: subcategoria intersubjetiva, 4.2.4. Desenhos das interações promovidas pela escola em outros espaços da cidade: subcategoria intrassubjetiva e 4.2.5. Desenhos das interações mistas: subcategoria inter e intrassubjetiva.

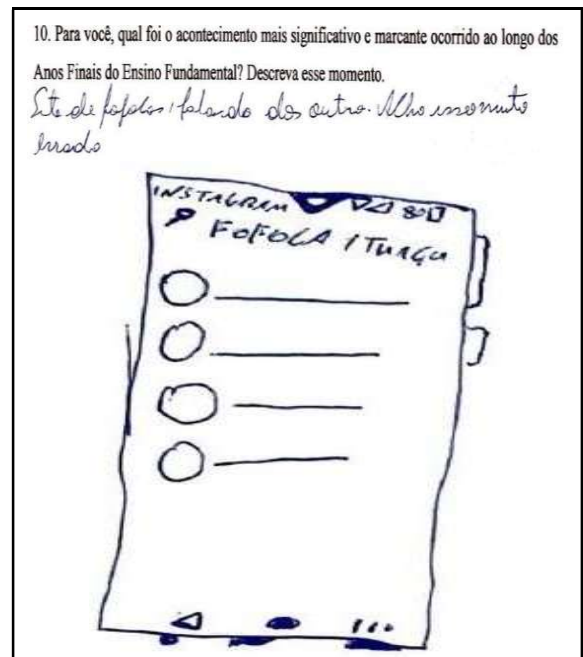
4.2.1. Desenhos das interações dentro da escola: subcategoria intersubjetiva

Figura 7: Recorte 03 - Alisson

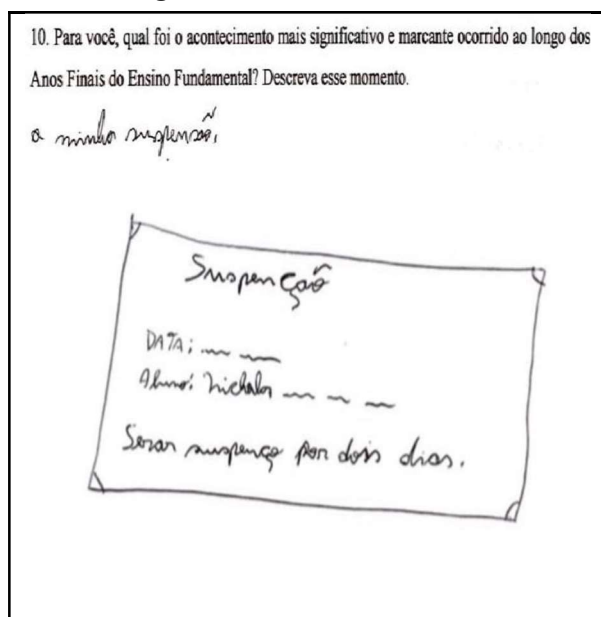


Fonte: Dados da pesquisa

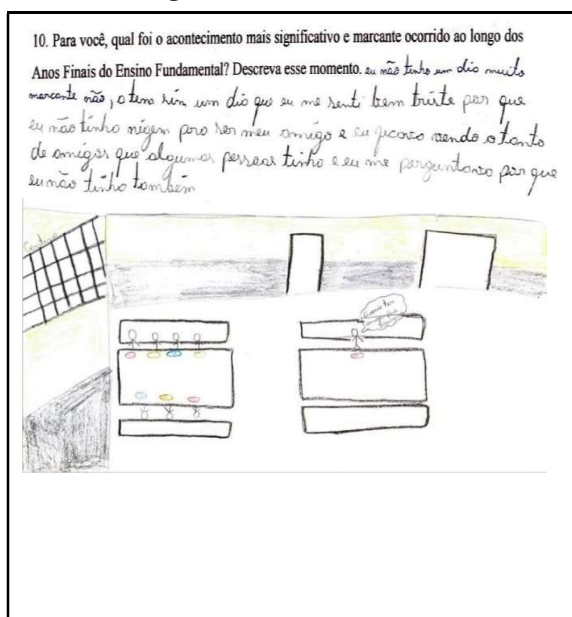
Figura 8: Recorte 08 - Celestino



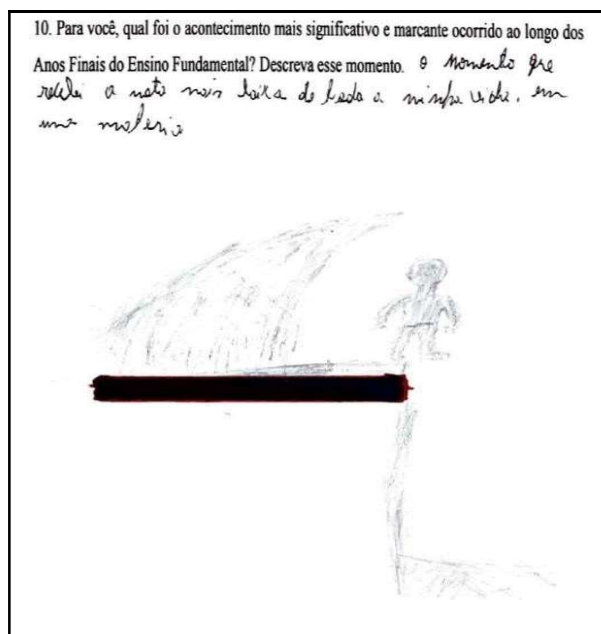
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 9: Recorte 12 - Florêncio

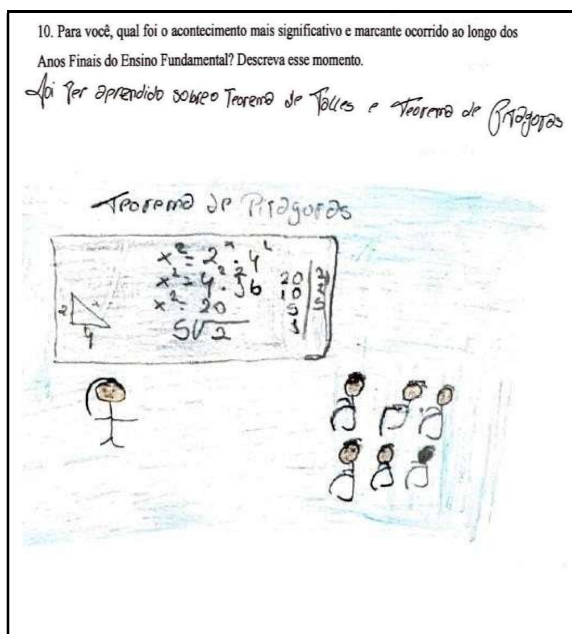
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 10: Recorte 17 - Íris

Fonte: Dados da pesquisa

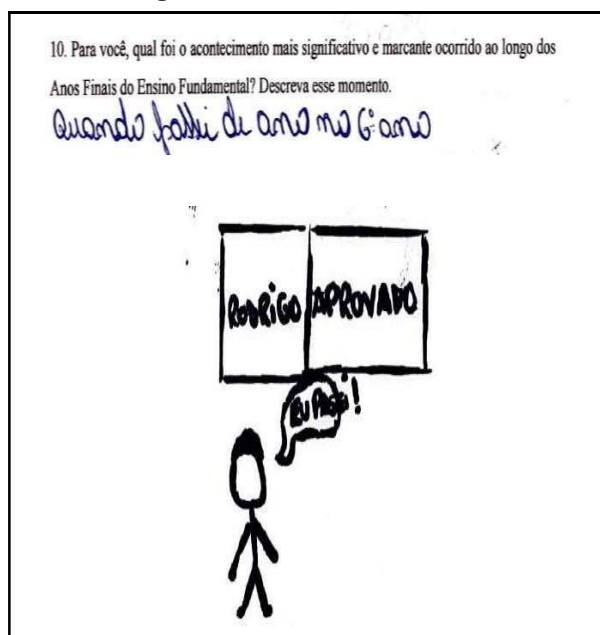
Figura 11: Recorte 19 - Jacinto (participante de todas as etapas)

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 12: Recorte 20 - Jacobino

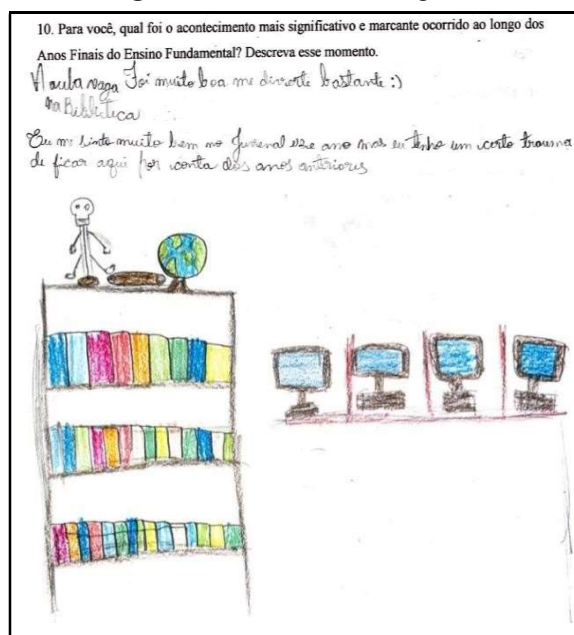
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 13: Recorte 25 - Lisianto



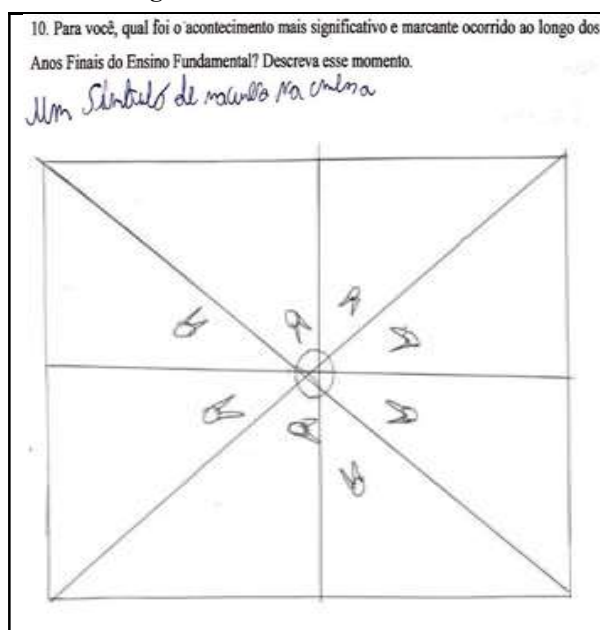
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 14: Recorte 27 - Margarida



Fonte: Dados da pesquisa

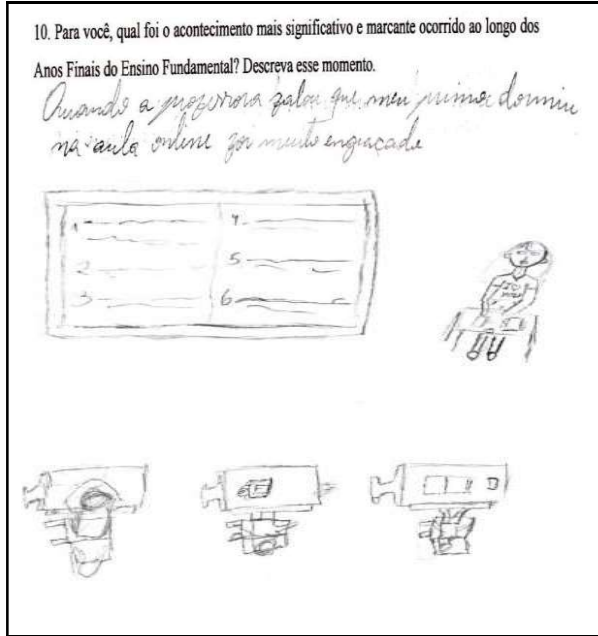
Figura 15: Recorte 30 - Oleandro



Fonte: Dados da pesquisa

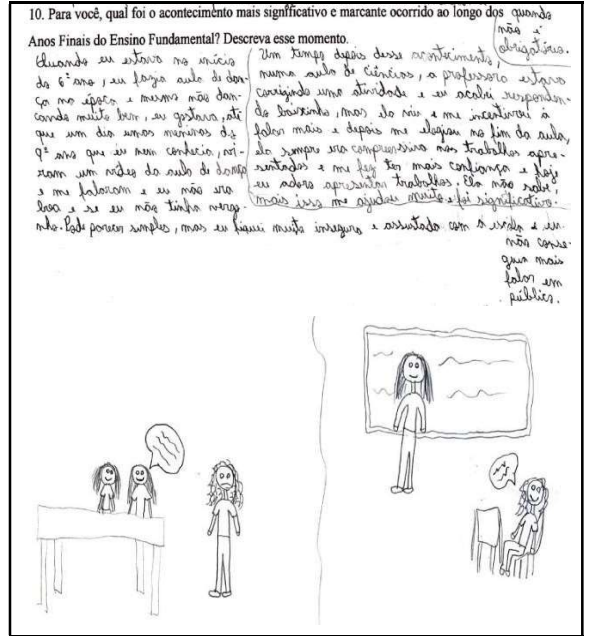
4.2.2. Desenhos das interações dentro da escola :subcategoria intrassubjetiva

Figura 16: Recorte 02 - Açucena



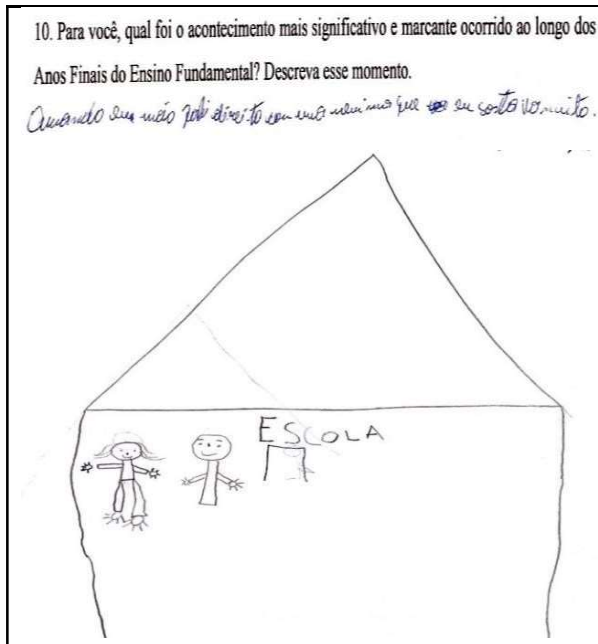
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 17: Recorte 05 - Angélica (participante de todas as etapas)



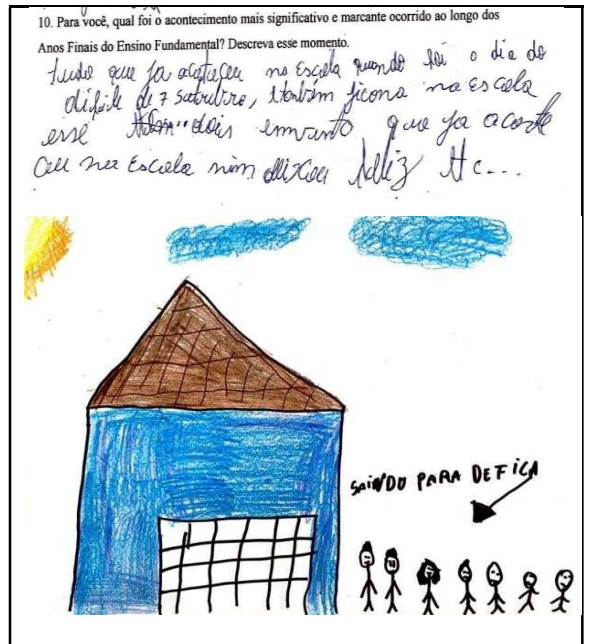
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 18: Recorte 13 - Florian



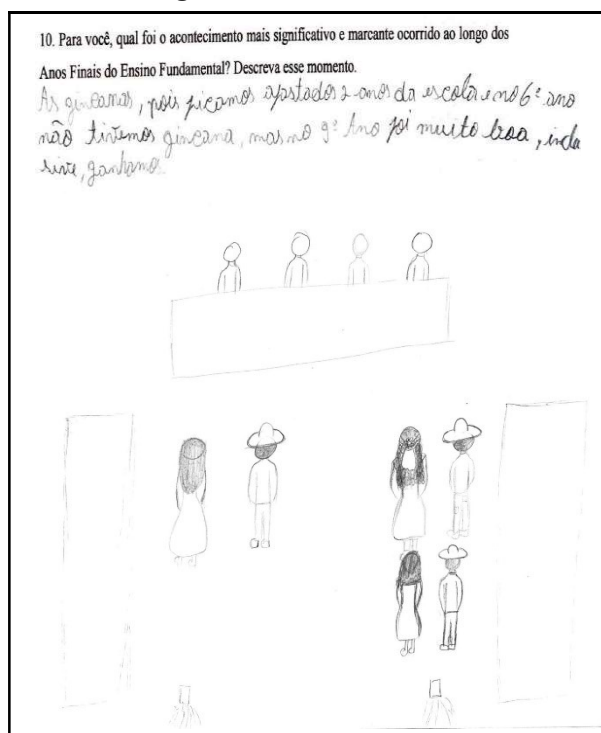
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 19: Recorte 14 - Florianio



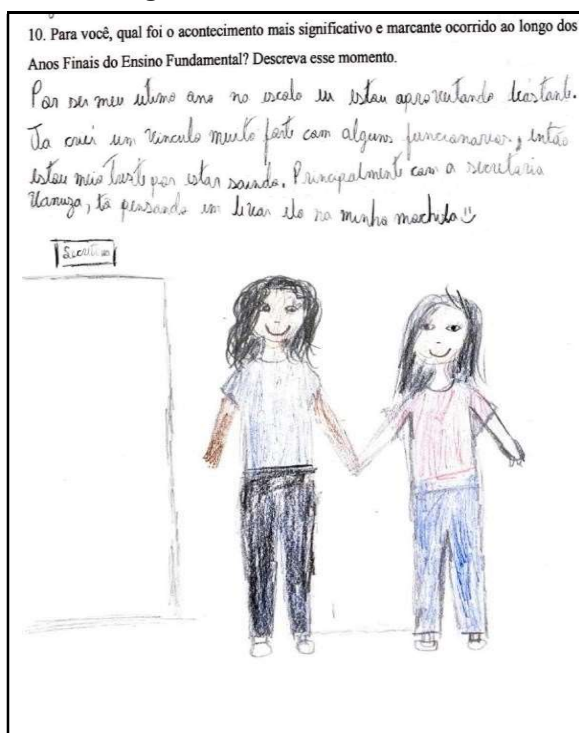
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 20: Recorte 21 - Jade



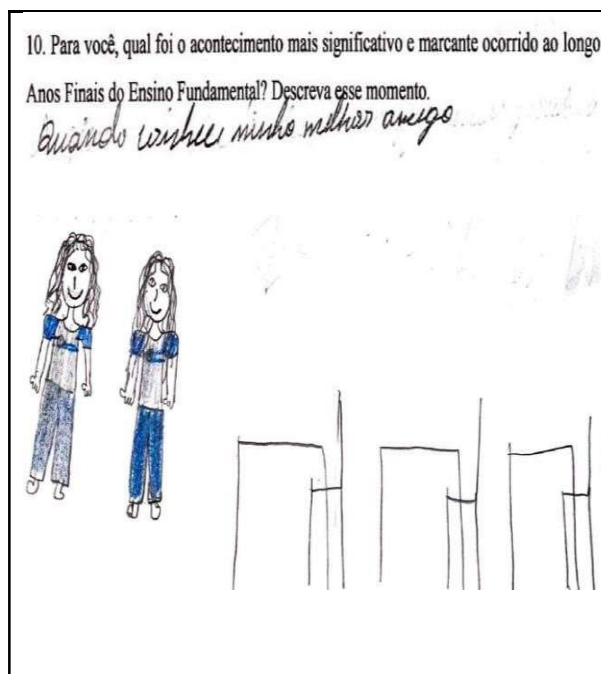
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 21: Recorte 22 - Jasmim



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 22: Recorte 23 - Lílian

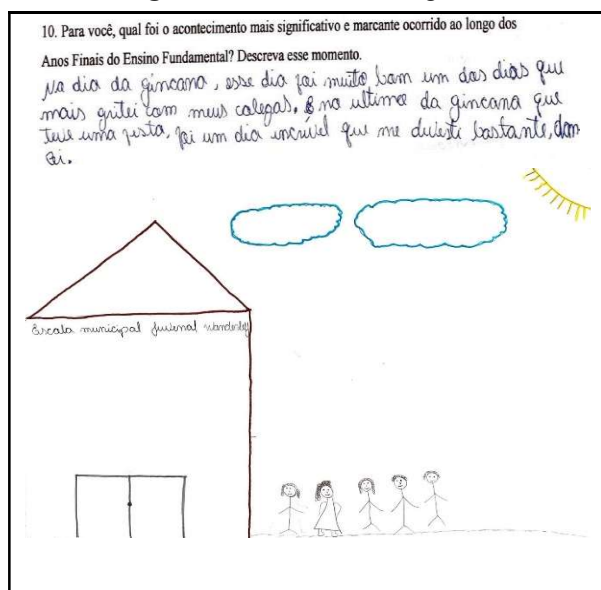


Fonte: Dados da pesquisa

Figura 23: Recorte 24 - Lírio



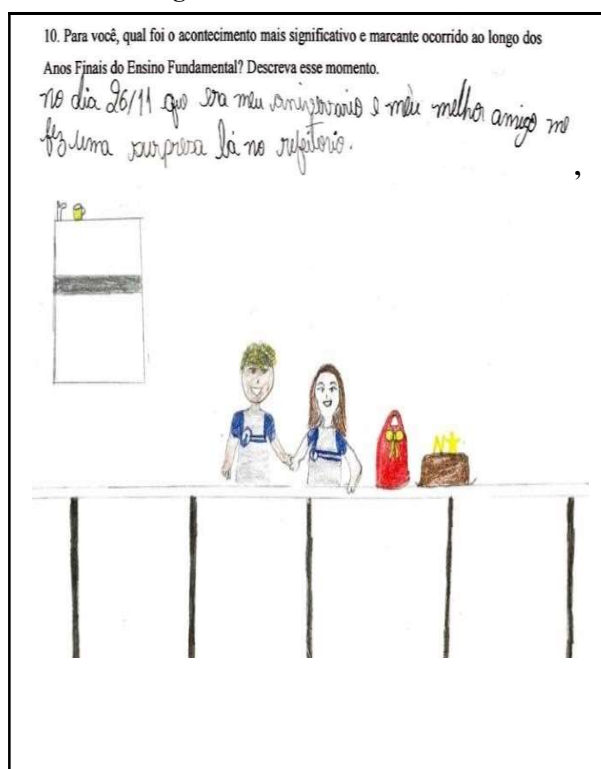
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 24: Recorte 26 - Magnólia

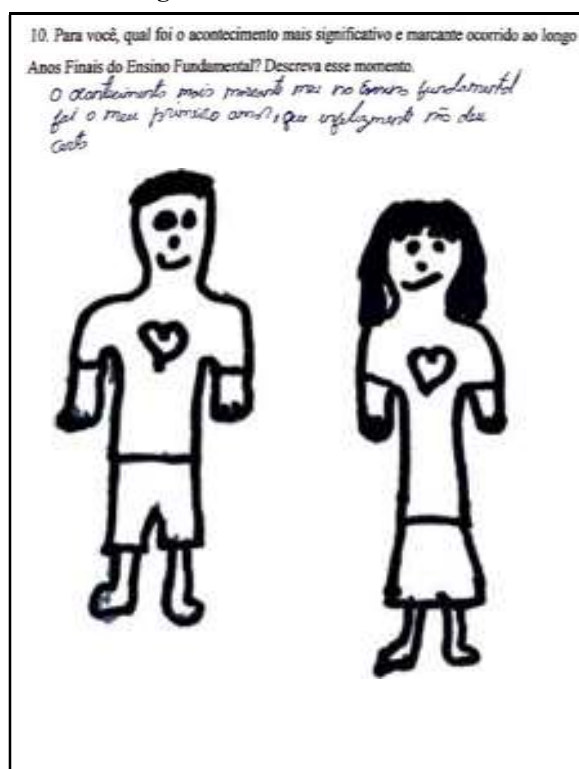
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 25: Recorte 28 - Melissa

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 26: Recorte 31 - Rosa

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 27: Recorte 32 - Sávio

Fonte: Dados da pesquisa

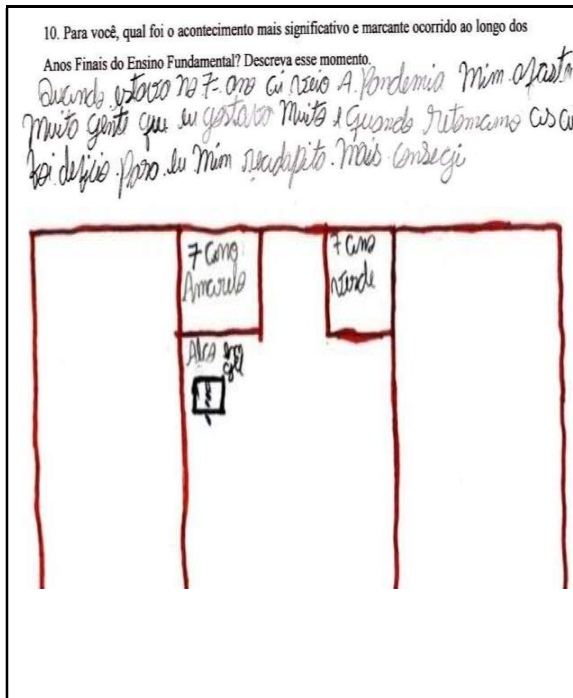
4.2.3. Desenhos das interações promovidas pela escola em outros espaços da cidade: subcategoria intersubjetiva

Figura 28: Recorte 01 - Acácia



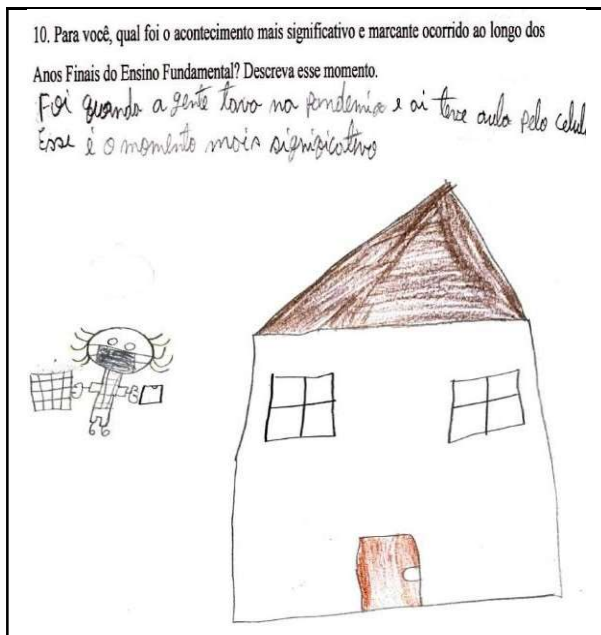
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 29: Recorte 10 - Érico (participante de todas as etapas)



Fonte: Dados da pesquisa

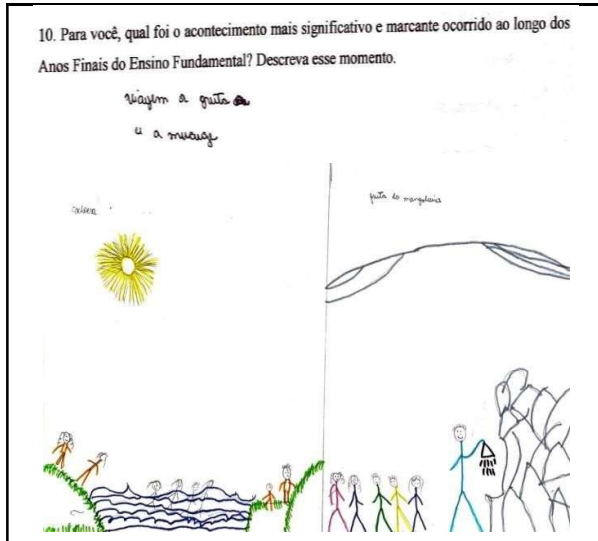
Figura 30: Recorte 33 - Violeta



Fonte: Dados da pesquisa

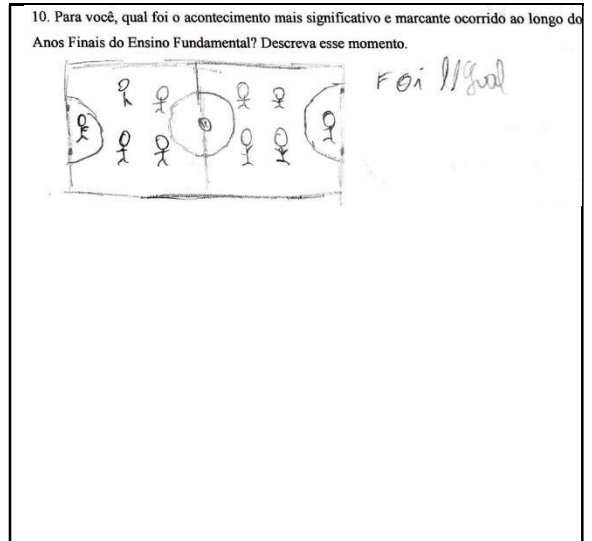
4.2.4. Desenhos das interações promovidas pela escola em outros espaços da cidade: subcategoria intrassubjetivas

Figura 31: Recorte 04 - Amarílis



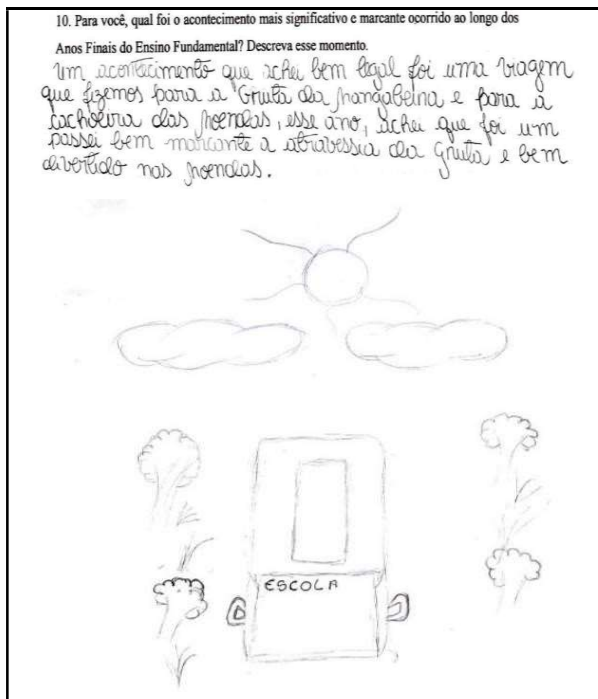
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 32: Recorte 06 - Antúrio



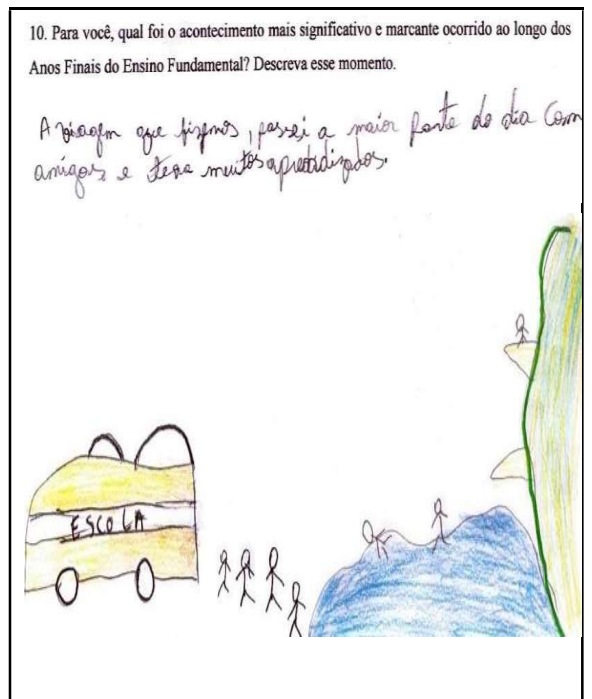
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 33: Recorte 07 - Aurora



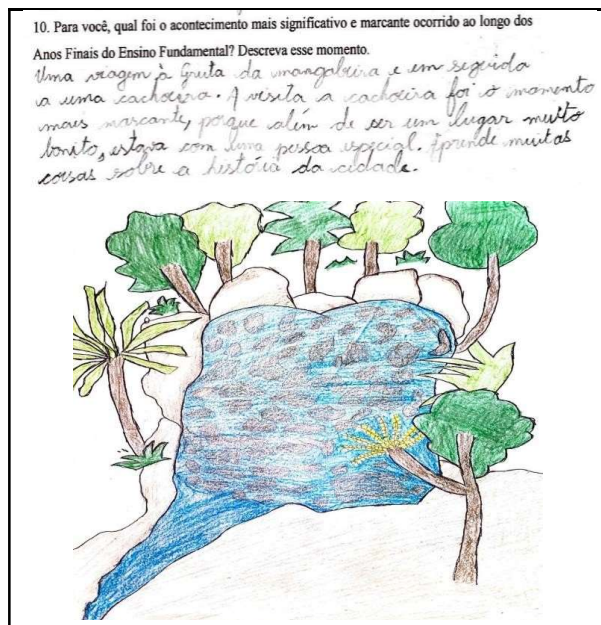
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 34: Recorte 09 - Dália



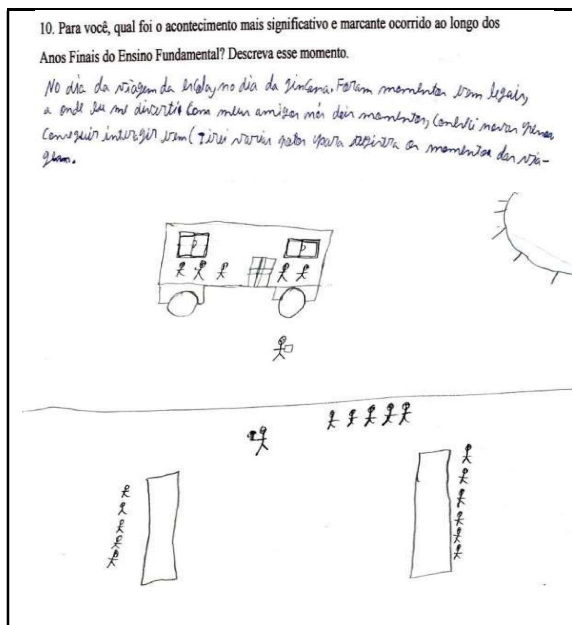
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 35: Recorte 15 - Gardênia (participante de todas as etapas)



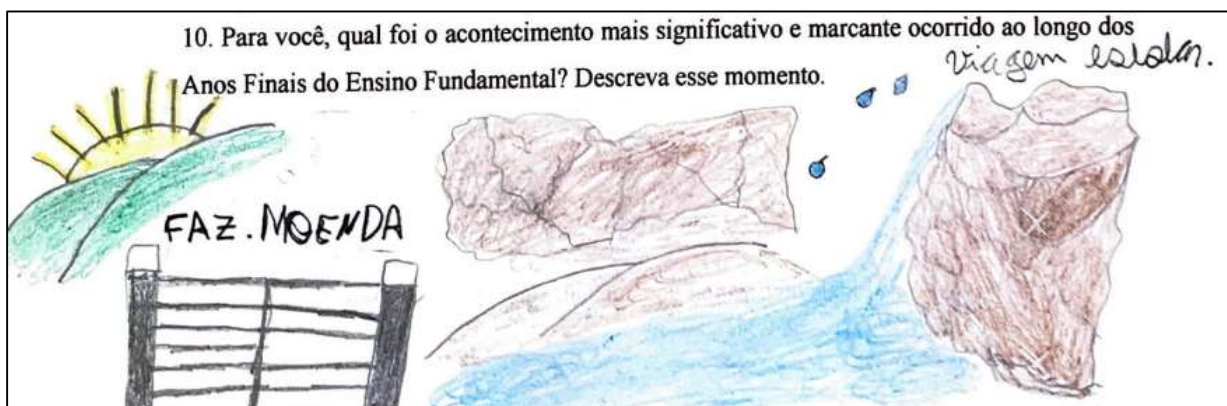
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 36: Recorte 29 - Narciso



Fonte: Dados da pesquisa

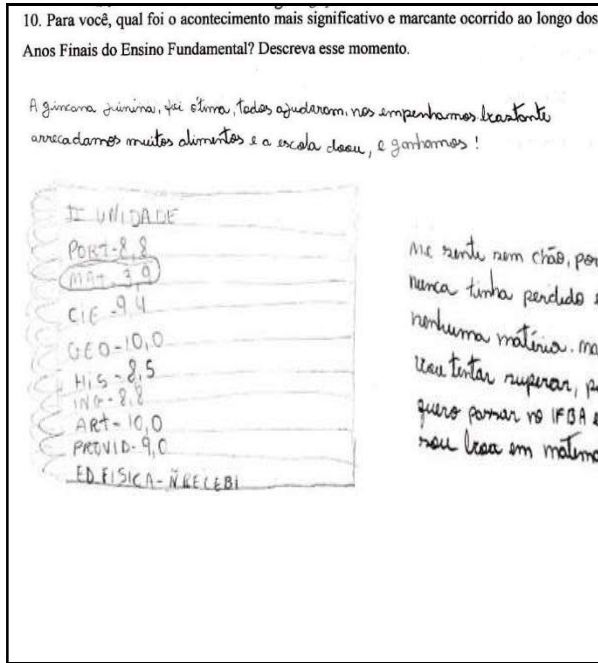
Figura 37: Recorte 34- Yasmin



Fonte: Dados da pesquisa

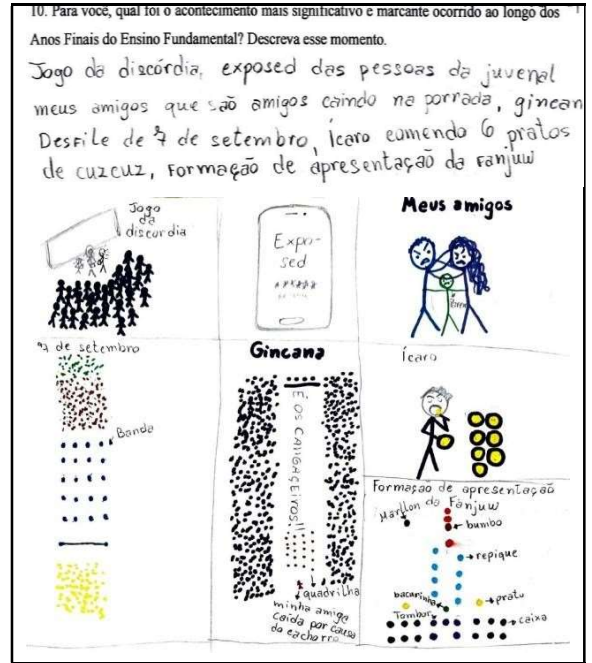
4.2.5. Desenhos das interações mistas: subcategoria “inter e intrassubjetiva”

Figura 38: Recorte 11 - Flora



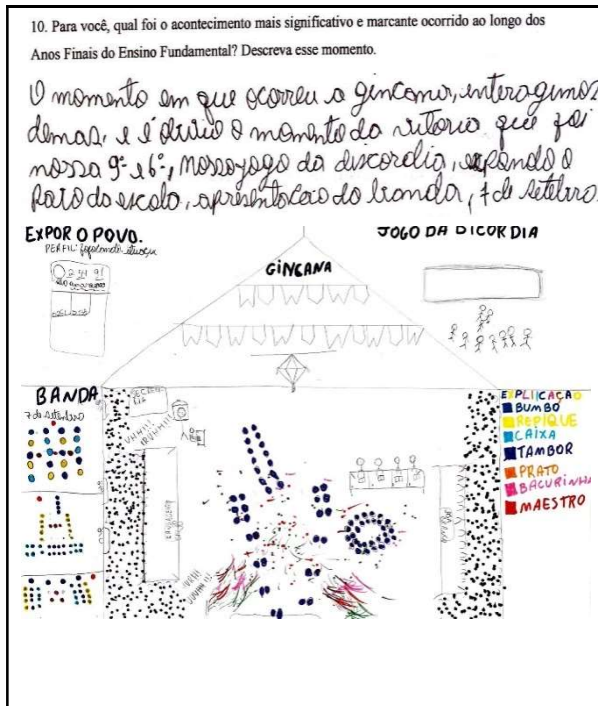
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 39: Recorte 16 - Hortência (participante de todas as etapas)



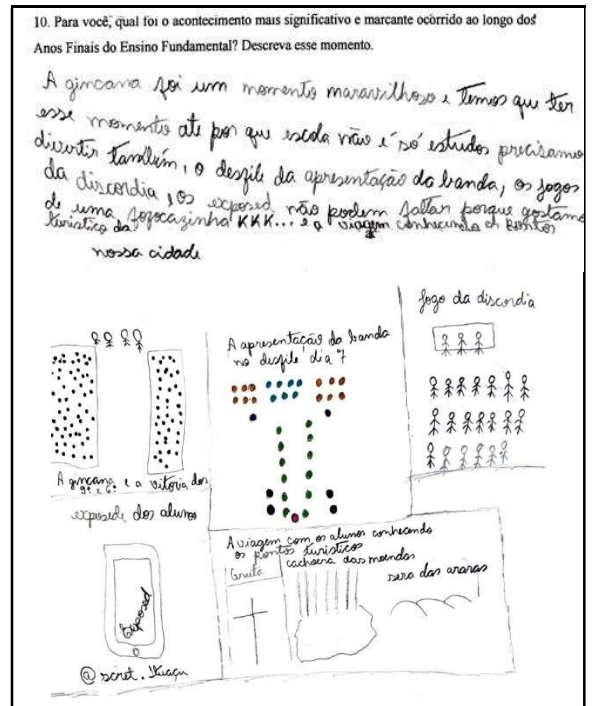
Fonte: Dados da pesquisa

Figura 40: Recorte 18 - Ivy



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 41: Recorte 35 - Zínia



Fonte: Dados da pesquisa

4.3. Entrecruzamento de dados

Representar verbo-visualmente um acontecimento dos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF) considerado significativo e participar das interações estabelecidas nas rodas de conversa configurou-se em uma atividade de suma importância para a visualização de características identitárias dos discentes, revelando sua avaliação da instituição de ensino como um todo, bem como suas posições discursivas com vistas a deixar entrevistados, pontos de convergência e divergência dos dizeres que corroborassem para ampliar a compreensão do contexto analisado e, por conseguinte, sobre os fenômenos estudados. Para Bakhtin/Volochinov (1993, p. 94), “todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que introduz o objeto da compreensão em um novo contexto”.

Nessa abordagem assumimos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (ADD), ancorando-nos, principalmente, na dimensão axiológica para compreendermos as posições dos discentes, procurando assumir uma posição exotópica, entendida como um posicionamento possibilitado pelo excedente de visão humana Bakhtin (2003). Apoiamo-nos, também, nos princípios da Linguística Aplicada Crítica (LAC) como fio condutor para repensar a práxis pedagógica, focalizando na realidade na qual estamos inseridos e estabelecendo, ainda, um diálogo com conceitos discutidos ao longo da dissertação, relacionando, assim, ao protagonismo apresentado nas produções autorais dos estudantes da Escola Municipal Juvenal Wanderley (EMJW).

Assim, “a palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apóia uma das extremidades de mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205). Lemos, então, a necessidade de que uma análise de enunciados não seja descolada de um contexto mais amplo. Dessa forma, a fim de fomentar novas questões e reposicionamentos frente às memórias enunciadas, faz-se necessário reconhecer diferentes pontos de vista, exigindo do pesquisador certo distanciamento em relação aos dados, pois “a distância é a alavanca mais poderosa da compreensão” (BAKHTIN, 2003, p. 366).

Apresentamos, portanto e a seguir, as produções verbos-visuais selecionadas para a análise mais aprofundada. Para enquadrar esse momento de construção da amostragem, usamos como critério a escolha de diferentes modos de valorar a escola.

Nesse fazer, elegemos cinco alunos que participaram de todas as etapas da pesquisa, representando, assim, uma amostragem que nos pareceu suficientemente significativa para a análise dos dados. A amostragem, também, uma representação de todas as categorias e subcategorias.

Quadro 7: Sujeitos eleitos em cada categoria

Categoria: “Interações dentro da escola”	
Subcategoria: “Intersubjetivas”	Subcategoria: “Intrassubjetivas”
Recorte 19: Jacinto	Recorte 05: Angélica
Categoria: “Interações promovidas pela escola em outros espaços da cidade” (10 alunos)	
Subcategoria: “Intersubjetivas”	Subcategoria: “Intrassubjetivas”
Recorte 10: Érico	Recorte 15: Gardênia
Categoria: “Interações mistas”	
Subcategoria: “Inter e intrassubjetivas”	
Recorte 16: Hortência	

Fonte: As autoras

Vale ressaltar que a análise é, também, de natureza dialógica e, em decorrência disso, entendemos que uma análise dessa natureza compreende um estudo metalinguístico, o qual toma “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2013, p. 207), levando em conta “aspectos da vida do discurso [...] que ultrapassam os limites da linguística” (*loc. cit.*). Nessa perspectiva, visamos abordar uma análise que extrapole os fatores da língua enquanto sistema fechado. Com isso, queremos destacar que a construção da amostragem, também foi motivada por nossos atravessamentos como leitoras, mulheres, professoras e tantas outras questões que cooperam para os mistérios daquilo que nos emociona, afeta, incomoda etc. Tudo isso evidencia a “natureza translinguística que se ocupa da dinâmica das práticas socioverbais concretas presentes nas relações dialógicas” (RIBEIRO; RODRIGUES, 2022, p. 02).

Vale ressaltar que a palavra não pode existir apenas como sinal, pois a “pura sinalidade não existe” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 94), assim, a palavra é sempre carregada de conteúdo ideológico. Conforme o Círculo de Bakhtin, o “processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado” (*ibid.*, p. 93). Nesse sentido, intencionamos não nos restringir à mera identificação de aspectos dos e nos textos verbos-visuais, mas a compreensão deles como valência de aspectos semióticos, contextos interativos a fim de demarcar posições axiológicas sobre cada temática abordada. Afinal, a compreensão como “uma forma de diálogo [...]” (*ibid.*, p. 131) será o ponto de partida para que a atitude responsiva se estabeleça e o diálogo se manifeste.

Direcionamos, agora, o nosso olhar para aspectos dos dizeres dos participantes e resumizamos achados dados advindos de algumas posições relacionadas à participação dos

discentes nos instrumentos de pesquisa. As questões respondidas foram¹⁰: i) “P10: Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.” e ii) “P11: Agora, convido você a registrar, em um desenho, esse acontecimento e como você se sentiu”.

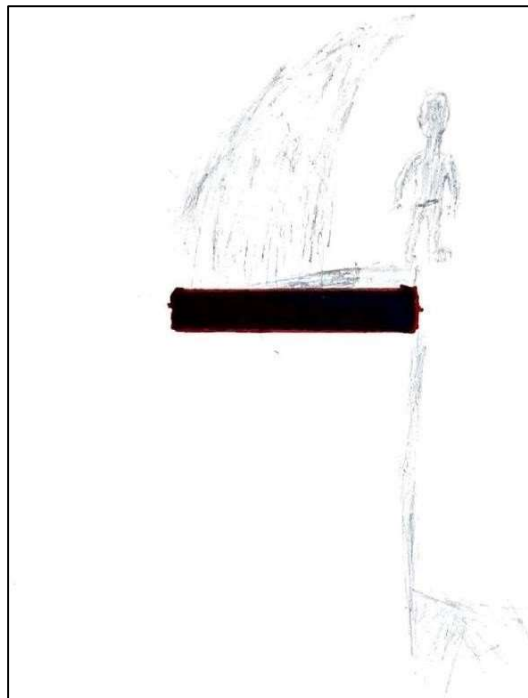
4.3.1. Interações dentro da escola: subcategoria intersubjetiva

Quadro 8: Recorte 19 - Resposta à P10 - Jacinto

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento. *O momento que recebi a nota mais baixa de toda a minha vida, em uma matéria*

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 42: Recorte 19 - Resposta à P11 - Jacinto



Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 9: Recorte 19 - Resposta à P10 digitada - Jacinto

O momento que recebi a nota mais baixa de toda a minha vida, em uma matéria

Fonte: Dados da pesquisa

¹⁰ As questões de número 10 e 11 do questionário referem-se às memórias de vivências dos estudantes, escrita e desenhada, respectivamente, por isso representam a centralidade da pesquisa.

O texto apresenta um desenho aflitivo e preocupante que pode retratar uma ilustração de uma realidade mental subjetiva de desespero ou exagero, visto que, ao observar o desenho, cada leitor tem sua própria avaliação apreciativa. Em sua memória escrita, Jacinto relata a experiência escolar de ter recebido a nota mais baixa em uma disciplina. Dito isso, ao sugerir que o aluno comente seu desenho, na roda de conversa, o mesmo acrescenta:

Quadro 10: Recorte 19 – Turno de fala 01 - Jacinto

1 Jacinto: O desenho foi um **contexto da minha vida que eu me senti encurralado é:: sem saída::** eu me sentia muito como no escuro **a simbolização da luz no escuro** ou seja sem saída a beira de um penhasco com uma cachoeira ou seja que eu poderia me afogar a qualquer hora que eu tenho medo aí

Fonte: Dados da pesquisa

A partir do enunciado do aluno, conseguimos acessar elementos verbais que ele elege para explicar características semióticas do desenho. De um ponto de vista mais descritivo, vemos, um retângulo pintado de preto, sugerindo um penhasco, o desenho a lápis, de modo bastante suave, sendo, provavelmente, seu auto-retrato, que se encontra com apenas um pé fixado ao chão, e a orientação do corpo leva-nos a supor um efeito de instabilidade. Cagnet (2013) recorre a Widlöcher (1965) ao afirmar que, sem demasiadas instruções, “no contexto do desenho livre, ele reflete a visão de seu autor e, por conseguinte, ‘constitui, de certa forma, uma abordagem projetiva’” (CAGNET, 2013, p. 37). Ademais, os rabiscos a lápis sugerem uma relação a reflexos de luz, ou seja, “a simbolização da luz no escuro”, como relatado por ele.

Inferimos que, embora, o aluno vivenciasse um momento extremamente delicado no qual se sentia acuado e com medo, simbolizado no desenho pelo escuro, o mesmo, ao representar a luz, desenhada pelos rabiscos, apesar de sentir-se à beira de um penhasco, ele gerenciou, cronotopicamente, no tempo da memória, esperança de e para superação. Afinal, ele volta, exotopicamente, à memória de um outro pequeno tempo para marcar a força e o lugar daquela memória no cronotopo de hoje, o tempo da pesquisa, e das interações promovidas por cada instrumento de pesquisa.

Na sequência, foi perguntado a Jacinto se ele poderia dizer se havia relação do desenho com a memória de vivência registrada no questionário, o mesmo relatou:

Quadro 11: Recorte 19 – Turno de fala 03 - Jacinto

3 Jacinto: foi quando **eu quase perdi de ano** e eu tirei uma **nota MUITO BAIXA** e por causa disso eu fiquei com medo de perder de ano:: nesse mesmo momento aconteceu várias outras coisas na minha vida (...) **meu pai teve um acidente** com ele muita coisa na minha cabeça e ficou um pouco difícil

Fonte: Dados da pesquisa

O enunciado de Jacinto remete a um cronotopo que supõem a seletividade de uma subjetividade que recorta e descreve aspectos da realidade vivida, aqui representada por tirar uma “nota muito baixa”, demonstrando, ainda, dificuldades provindas de outras situações. Condições essas por ele significadas como importantes para explicar o seu baixo rendimento escolar, o que rompe com suas expectativas, fazendo emergir, ainda mais, preocupações no cronotopo lembrando. As avaliações escolares operam como um mecanismo de poder. Segundo Demo (1999), o tom quantitativo e classificatório da avaliação (assim como o teor repressivo, humilhante e punitivo de qualquer processo avaliativo) deve ser superado, sendo sentido, diferentemente, em diferentes culturas escolares a depender das regras dos diferentes sistemas de ensino (MODL, 2015).

Stella (2007), seguindo a ótica bakhtiniana, certifica que o falante, ao dar vida à palavra (signo ideológico), dialoga diretamente com os valores sociais, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores, “que devem ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor” (STELLA, 2007, p. 178). Assim, considerando a interação com Jacinto, entendemos seu enunciado como uma atitude responsiva. Por conseguinte, é “assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (Bakhtin/Volochinov, 1999, p. 95).

O trânsito por múltiplas territorialidades acarretam impactos nas identidades. Embora nas pessoas, coabitem várias identidades, entendemos a integralidade do ser humano e, por isso, um acontecimento, por exemplo, familiar, tende a repercutir, também, no desempenho escolar. Nesse sentido, não “há como pensarmos em uma identidade dada, fixa, havendo na verdade, uma identidade visada, almejada, uma representação de si enquanto membro de um determinado grupo social, um identificar-se permanente” (RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p. 22).

Durante a interação, foi perguntado a Jacinto se, ao olhar novamente para o desenho, ele mudaria alguma coisa, sendo questionado, também, sobre sua preferência ao desenhar ou escrever.

Quadro 12: Recorte 19 - Turno de fala 05 - Jacinto

5 Jacinto:.. eu creio que talvez normalmente ficaria muitas coisas diferentes mas **agora mesmo eu não mudaria nada não**

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 13: Recorte 19 - Turno de fala 07 - Jacinto

7 Jacinto:.. **normalmente gosto de escrever** porque:: tipo:: desenhar eu sou horrível escrever posso falar um pouco do que aconteceu já o desenho não dá praticamente para entender tudo que eu estou desenhando porque cada um vai ter **a leitura do desenho que pode não ter muito a ver**

Fonte: Dados da pesquisa

Jacinto assumiu que não faria nenhuma alteração no desenho, porém, esclarece que tudo depende do momento, do que está pensando, sentindo e/ou do que se trata. Quanto à preferência por escrever a desenhar a memória, o aluno destaca a sua força na escrita, argumentando que por meio desse recurso ele pode detalhar o ocorrido, enquanto o desenho é uma interpretação mais subjetiva, podendo levar a compreensões distintas que, segundo o aluno, “pode não ter muito haver” com a realidade. Inferimos, desse modo, que cada (re)ação enunciada é caracterizada por uma peculiaridade de situações, devendo levar em conta todo o contexto cronotópico, de modo a sustentar alguma coerência ou, até mesmo, rompê-la e transformá-la na relação com o outro.

Finalizando a dinâmica interacional, a professora-pesquisadora indagou sobre as emoções sentidas ao rememorarem suas lembranças, quando Jacinto externou:

Quadro 14: Recorte 19 - Turno de fala 15 - Jacinto

15 Jacinto.: (...) **as coisas erradas que a gente aprendeu no passado a gente pode aplicar no futuro (...)** **tipo assim cada pessoa dentro da gente depende da hora** se você não está em um momento feliz se alguém está me irritando:: claramente você vai ser uma pessoa agressiva nervosa:: se você está em momento feliz claramente você vai rir como é que eu posso dizer(...) ignorar a pessoa que está fazendo com a outra:: depende do momento muitas vezes é em momentos ruins a gente fica aprendendo a tomar decisões certas (...) tipo:: **você não pode estourar de vez tem que defender o autocontrole** porque poderemos fazer coisas que nem mesmo nós poderíamos notar que nós fizemos porque na hora da raiva a gente perde a noção (...) Tem um ditado que diz (...) que () **“tempos fáceis fazem homens fracos e tempos difíceis fazem homens forte”**

Fonte: Dados da pesquisa

Jacinto, ao afirmar que “as coisas erradas que a gente aprendeu no passado a gente pode aplicar no futuro”, esclarece sua compreensão de que a reflexão sobre o passado configura um recurso para (re)pensar e ressignificar ações presentes e futuras. A “memória é essencial na percepção de si e dos outros” (POLLAK, 1992, p. 03). Nesse sentido, repensar suas vivências escolares faz-se deveras importante, haja vista que a memória está intrinsecamente ligada ao processo de construção da identidade, sendo, neste caso especificamente, a identidade estudantil.

Percebemos que ressonâncias ocorreram não apenas no modo com o aluno protagoniza o diálogo, mas também, com os demais ao participarem desse momento de avaliação via externalização de perspectivas. Nessas interações, “o sujeito depara-se com a sua “realidade”, com a do seu grupo e a da coletividade de um modo geral, gerencia vozes (a sua, a do grupo, a dos outros), e, inevitavelmente, com as marcas ou sob a égide da alteridade, modifica a si e ao meio.” (RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p. 11).

Ao vozear o enunciado “tipo assim cada pessoa dentro da gente depende da hora”,

Jacinto evidencia uma responsividade interessante, isto é, reconhece que dentro da pessoa (co)habitam vários “eus” e, por isso, não há uma identidade permanente, ao contrário, a identidade é mutante, varia de acordo com o momento e a situação. No entanto, o enunciado do aluno deixa pressuposto a necessidade da pessoa se autoconhecer e quanto mais se conhecer, mais se autocontrolará. Logo, Jacinto apresenta uma discussão sobre identidade/identificação.

Outra organização enunciativa, também, interessante é: “você não pode estourar de vez tem que defender o autocontrole”. Ele traz em pauta um aspecto de extrema importância para a vida pessoal e para o convívio em sociedade, o autocontrole que nos remete à ideia de “ser livre significa não ser escravo de si mesmo nem dos seus apetites, o que implica estabelecer consigo mesmo uma certa relação de domínio, de controle [...]” (FOUCAULT, 1984, p. 270).

A propósito, considerando o convívio escolar, é comum o relato de estudantes com comportamentos inadequados, como, por exemplo, indisciplina, agressão física e verbal. Assim, a adoção de práticas educativas que estimulem a habilidade de autocontrole seria uma possibilidade de intervenção com o intuito de melhorar comportamentos inadequados, estabelecendo relações mais conscientes, efetivas e afetivas com seus pares.

Jacinto, ao concluir sua fala, apresenta, ainda, mais um ensinamento, reproduzindo o ditado popular “tempos fáceis fazem homens fracos e tempos difíceis fazem homens fortes”, fazendo, provavelmente, alusão ao provérbio oriental que diz “homens fracos criam tempos difíceis e tempos difíceis geram homens fortes”. A fala do aluno, retomando suas experiências como uma memória ressignificada, ou seja, com a interferência de uma outra subjetividade, no processo de rememoração, levando-nos a entender que as lembranças daquele cronotopo foram superadas, ele saiu da situação ainda mais fortalecido.

Atualizamos aqui a importância da memória para a formação identitária, visto que o passado está, permanentemente, transitando por um processo de verificação e reconstrução. A memória discursiva “vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc (*sic*.) de que sua leitura necessita” (PÊCHEUX, 1999, p. 92 *apud* SIQUEIRA, 2017, p. 92). Nesse viés, nosso discurso é constituído de vários outros discursos, havendo, portanto, uma articulação de outras vivências que foram sendo acumuladas e retrabalhadas ao longo de nossas experiências de vida.

Essa escuta alteritária deixa evidente o quanto nossos alunos têm a dizer. No entanto, às vezes, nós, professores, entramos na sala com o tempo apertado para a realização da nossa proposta de trabalho, negligenciando, dessa forma, momentos como esse que podem favorecer uma relação social mais empática e afetiva.

Quadro 16: Recorte 28 - Resposta à P10 digitada - Angélica

Quando eu estudava no início do 6º ano, eu fazia aula de dança na época e mesmo não dançando muito bem, eu gostava, até que um dia umas meninas do 9º ano que eu nem conhecia, viram um vídeo da aula de dança e me falaram e eu não era boa e se eu não tinha vergonha. Pode parecer simples, mas eu fiquei muito insegura e assustada com a escola e eu não consegui mais falar em público quando não é obrigatório.	Um tempo depois desse acontecimento, numa aula de ciências, a professora estava corrigindo uma atividade e eu acabei respondendo baixinho, mas ela viu e me incentivou a falar mais e depois me elogiou no fim da aula, ela sempre era compreensiva nos trabalhos apresentados e me fez ter mais confiança e hoje eu adoro apresentar trabalhos. Ela não sabe, mais isso me ajudou muito e foi significativo.
---	--

Fonte: Dados da pesquisa

Observando o texto, percebemos que a memória desenhada e descrita por Angélica é por ela dividida em duas cenas. Na primeira, de um lado, duas jovens sentadas e alegres, conforme nota-se em seus traços faciais, e, de outro, sua imagem em pé e triste, fato notável, também, na expressão facial. Na segunda, ilustra-se a professora em pé, em frente à lousa e seu auto-retrato em que se, apresenta sentada, sorridente e em interação com a professora, como demonstra a representação do balão de diálogo.

De acordo com sua memória, o primeiro episódio, ocorrido no refeitório escolar materializa uma interação constrangedora com duas estudantes de outra turma. Embora Angélica não as conhecesse, a mesma foi abordada para receber críticas referentes a um vídeo de dança postado nas redes sociais, situação essa que repercutiu negativamente em seu comportamento, haja vista que, a partir dessa interação, a aluna sentia-se “muito insegura e assustada” a ponto de “não consegui mais falar em público”.

No segundo episódio, em outro cronotopo, é retratada uma interação afetuosa da aluna com a professora de Ciências. A docente, ao corrigir uma atividade e perceber que Angélica a respondeu timidamente, teceu comentários incentivadores e, ao término da aula, reforçou os elogios e estimulou sua participação, sendo compreensiva e aceitando seu modo de falar em tom baixo. Com essa intervenção, a aluna passou a ter mais confiança em si mesma, conseguindo, inclusive, superar seu medo de falar em público. De acordo com o relato da aluna, a atitude da professora a ajudou muito, sendo, para ela, o momento mais significativo dos AFEF. Durante as interações estabelecidas durante a roda de conversa, a professora pesquisadora perguntou a Angélica se ela poderia comentar sobre sua memória:

Quadro 17: Recorte 28 - Turno de fala 01 - Angélica

1 Angélica.: não foi uma coisa importante:: não devia ser mas(...) pra mim foi se eu lembro foi importante:: faz um tempão **foi no 6º ano** foi no início do ano(...) **eu estudava a tarde** e aí apareceu tipo assim tinha duas meninas do 9º ano e aí eu não conhecia elas eu tava saindo da cantina e elas me chamaram:: e aí na época eu fazia aula de dança mas eu nem dançava bem mas eu gostava tipo de dançar e ficar na frente aí já ia gravar e na época e postava em alguns lugaresaí elas viram o vídeo e chamaram e me mostraram o vídeo e ficaram sorrindo de mim e perguntando se eu não tinha vergonha que eu não sabia dançar não tinha ninguém mais eu fiquei triste assim(...) eu havia acabado de entrar na escola então não foi uma experiência muito boa:: foi **uma situação triste e a outra foi FELIZ** aí a professora de ciências na épocae aí ela tava corrigindo a tarefa:: e aí eu tava aqui aí respondi eu sempre falei muito baixo tipo quando eu sei alguma coisa geralmente eu sei responder só que não falo porque eu não gosto de falar muito em público e ela viu eu falando isso então não ouviu e pediu para mim repetir e no final da aula ela ME ELOGIOU E ELA SEMPRE ME ELOGIAVA e essa professora é muito importante porque:: ela sempre nos trabalhos que não falo muito alto ela sempre deixava eu falar baixo sabe explicar isso que eu não conseguia falar alto e eu gostava muito de fazer trabalho de falar uma coisa que eu entendo que tô falando e essas duas coisas estão interligadas porque:: na primeira foi uma coisa quando acabei de chegar e eu não me sentir bem com isso e aí na outra **foi quando eu comecei a me sentir melhor no lugar que falo.**

Fonte: Dados da pesquisa

Angélica apresenta-nos um relato sensível. Percebemos, de início, uma meta-axiologia ao projetar o enunciado “não foi uma coisa importante:: não devia ser mas (...) pra mim foi se eu lembro foi importante”, como o momento mais significativo para si ao longo dos AFEF. No entanto, ao declarar que, embora não deveria ter sido, reafirma a força para ela do episódio, deixando subentendido sua possível ressignificação em outro cronotopo.

Ao citar a ocorrência por ela classificada como “uma situação triste”, notamos interferências negativas causadas pelos comentários das colegas lhe causaram, uma vez que ressonâncias negativas passaram a compor a sua constituição identitária, deixando-a insegura e assustada. De acordo com Goffman (2011), uma interação fracassada, pautada no constrangimento e humilhação, pode desencadear diversas situações de desconforto e, marcando negativamente a identidade da pessoa. Observando a atuação das colegas de Angélica, remetemo-nos à explicação de Goffman (*id.*) ao descrever uma pessoa que, cronicamente, torna a si mesma ou aos outros desconfortáveis na interação como um participante defeituoso devido ao seu efeito daninhoso sobre a vida social. Nesse sentido, uma pessoa defeituosa colabora para o outro “perder a fachada” que significa “estar com a fachada errada, estar fora de fachada, ou estar com a fachada envergonhada” (GOFFMAN, 2011, p. 17).

No segundo quadrante, Angélica valora-se como uma interação “feliz”, a partir da postura empática da professora de Ciências que a ajudou a superar seu bloqueio de falar em público, marcando um tempo em que retorna a apresentar trabalhos em sala de aula de modo confiante. Essa cena possibilita várias reflexões, como a importância de um olhar sensível do professor e a sua mediação nas ocorrências do dia a dia escolar. O texto mostra-nos que o

estímulo positivo da docente foi suficiente para a aluna recuperar sua fachada perdida, superar a frustração experienciada e conseguir externar seu potencial estudantil, ampliando o seu poder de agir. Devemos, desse modo, usar a(s) regra(s) do respeito próprio e da consideração que ocorre(m) quando “a pessoa tende a se conduzir durante um encontro de forma a manter tanto a sua própria fachada quanto as fachadas dos outros participantes” (*ibid.*, p. 19).

Ademais, a cena em análise lembra-nos do poder transformador da linguagem. As interações revelam-nos a possibilidade de produzir dicotomias tanto para o bem como para o mal. Dessa forma, não se pode defender “a língua como um lugar pacífico. A língua é um lugar de muitas dores para muitos de nós” (GABRIEL, 2016, p. 21). Convergindo com essa ideia, Amorim (2006, p. 107) assevera que o diálogo “é muito mais uma arena. Discussões, discordâncias, mas também um profundo entendimento. Mas é um entendimento que altera”. Logo, as interações e interlocuções estabelecidas em sala de aula, bem como as silenciadas, devem ser cuidadosamente observadas, uma vez que a linguagem não “é um instrumento transparente, preciso e claro” (MARCUSCHI, 2004, p. 4), ao contrário, é sempre carregada de intenção.

As relações dialógicas sócio-histórico-culturais refletem e refratam na formação identitária como processo que ganha contornos sempre flexíveis. Ao invés de apegar-se às dificuldades da aluna, a professora optou por valorizar suas potencialidades. Nesse sentido, merece destaque sua postura alteritária, perceptível na fala da aluna: “ela sempre me elogiava e essa professora é muito importante porque ela sempre nos trabalhos que não falo muito alto ela sempre deixava eu falar baixo”. Nesse viés, ao estabelecer uma relação alteritária, de acolhimento e incentivo à discente, a professora “mobiliza representações que irão impactar a composição de sua identidade, seja refutando-as, afastando-as de seu acervo de referência (divergência), seja ratificando-as, operando com o acervo para justificar posicionamentos (convergência)” (RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p. 22).

Nessas investidas, entendemos que a partir da linguagem acontece a tomada e retomada de consciência do sujeito (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). Logo, essa ação apresenta-se de extrema importância, visto que, a partir dessa interação dialógica, a aluna relata que “comecei a me sentir melhor no lugar que falo”, evidenciando seu sentimento de pertencimento ao território escolar. Inferimos, então, que essas dinâmicas interativas corroboram para a construção identitária dos(as) alunos(as), afetando em suas relações com as pessoas, com os conhecimentos e consigo mesmo. Afinal, “o nosso agir é orientado, justificado e embasado no mundo de palavras do outro, palavras que vão nos constituindo axiologicamente, em um movimento dialógico traduzido na relação eu para o outro, outro para mim e nós para eles”

(RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p. 19).

Outra questão interessante a ser observada diz respeito ao enquadre cronotópico presente no texto, isto é, a interligação das relações de tempo e espaço. É perceptível a presença de marcas cronotópicas na produção da aluna ao escrever: “quando eu estudava no início do 6º ano (...) um tempo depois desse acontecimento (...)”; notamos, ainda, ao expressar-se durante as interações na roda de conversa: “Faz um tempão, foi no 6º ano foi no início do ano(...) eu estudava a tarde (...)”. Sobre o conceito cronotopo, Bakhtin (2014, p. 211) assevera que “nele é importante a expressão da indissolubilidade de espaço e de tempo”. Dessa forma, entendemos que tais enunciados enquanto movimento e transcurso, refletem e constituem o referente conceito.

A alternância de tempo e espaço, haja vista a mudança do turno vespertino para o matutino, também proporcionou modificações, uma vez que, a aluna foi apresentada a novas pessoas, novas ideias, novos pensamentos e novas percepções, reverberando, assim, na reavaliação de mundo escolar da estudante e, conseqüentemente, em novas relações interpessoais. Nessa perspectiva, entende-se que o exercício de retomar às memórias de vivências, no plano de enunciação, em voz alta, por escrito o desenhado, demonstra-nos a força ideológica através da qual a palavra se refrata, servindo como indicador da compreensão ativa e responsiva do contexto que se formou os enunciados representados.

Nesse percurso, notamos que a aluna assume posições, modifica posturas, amplia experiências, alarga conhecimentos, expande a linguagem, entre outras ressonâncias próprias desse processo interacional. A partir do diálogo e da interação que o homem se constitui, logo, entendemos que, “somente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o ‘homem no homem’ para outros ou para si mesmo” (BAKHTIN, 2013, p. 292).

Em consonância com Modl e Biavati (2016, p. 107), “consideramos a escola, bem como a sala de aula, como um importante território de vivências, lugar de ação e reação de sujeitos que desempenham cotidianamente seus papéis sociais”. Atualizamos, os conceitos de (des)(re)teritorialidades, entendendo que “os territórios sempre comportam dentro de si vetores de desterritorialização e de reterritorialização.” (HAESBAERT; BRUCE, 2009, p. 14). Na primeira cena, a autora do desenho evidencia seu anterior pertencimento a outra cultura escolar “eu havia acabado de entrar na escola”, sendo exposto por Angélica, nesse percurso, um processo de desterritorialização e reterritorialização respectivamente. Desse modo, neste novo espaço interacional a discente relembra sua experiência considerada constrangedora.

No entanto, a aluna migrou para o turno matutino, transitando, novamente, por novos territórios simbólicos e, conseqüentemente, adentrando em novos espaços e acessando novas

interações. Nesse contexto, ocorreu sua segunda lembrança, sendo, nesta oportunidade, uma lembrança afetiva, visto que a aluna foi afetada por sensações agradáveis. Novamente, nessa dinâmica escolar, notamos a transição da aluna por novos processos de (des)(re)territorialização, situação que leva-nos a entender como os estudantes, tanto na comunidade escolar, como na sociedade como um todo, não estão estagnados, ao contrário, estão transitando, pois, a cada processo simbólico de desterritorialização implica entender que “pensar é desterritorializar” (*loc. cit*), conduzindo, concomitantemente, uma nova reterritorialização.

Feita essa análise, percebemos como nada é permanente. Inferimos, portanto, que territorialidade e identidade são fenômenos que ocorrem concomitantemente, uma vez que vivemos em um contexto cíclico, no qual ciclos abrem-se e fecham-se de modo contínuo, estando todo esse movimento diretamente ligado à nossa (auto)(trans)formação como sujeitos.

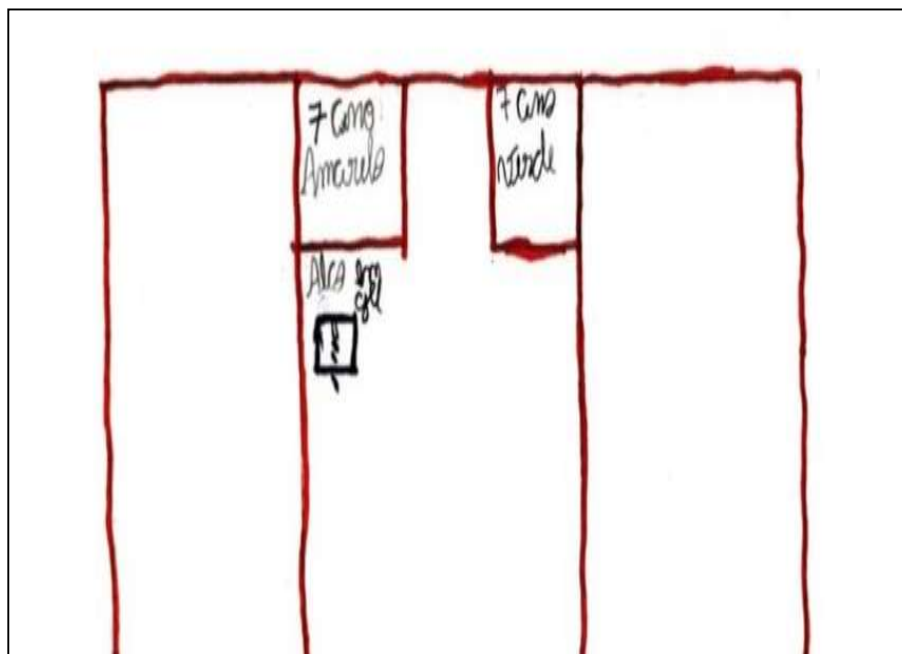
4.3.3. Interações promovidas pela escola em outros espaços da cidade: subcategoria intersubjetiva

Quadro 18: Recorte 10 - Resposta à P10 - Érico

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Quando estive no 7. ano eu rezei A. Pandemia. Mim afastei de muito gente que eu gostava muito e quando retomamos os aulas, foi difícil para eu mim readaptar. Mas consegui

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 44: Recorte 10 - Resposta à P11 - Érico

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 19: Recorte 10 - Resposta à P10 digitada - Érico

Quando estava no 7º ano aí veio A Pandemia mim afastei de
Muito gente que eu gostava muito e quando retomamo as aulas
foi deficio paro eu mim readapita mais consegi

Fonte: Dados da pesquisa

A memória de Érico está cronotopicamente vinculada à pandemia da Covid-19, nela representa-se a escola, mais precisamente, a sala de aula em que o aluno produtor do desenho estudava. Retrata o corredor escolar com realce para duas salas de aula, sendo uma a turma do sétimo ano amarelo e a outra o sétimo ano verde. Na escola retratada no desenho, não há a presença de alunos e nota-se, próximo à porta, uma vasilha contendo álcool gel, conforme orientavam os protocolos de biossegurança da época.

A fim de contextualizar a realidade escolar naquele cronotopo, traçamos, em linhas gerais, um breve comentário sobre como ocorreu o período de suspensão das atividades educativas presenciais na instituição *locus* da pesquisa. No final de 2019, começaram a surgir notícias de pacientes contaminados com um novo Coronavírus. Em pouco tempo, o vírus alastrou-se de forma intensa, fazendo a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar situação de pandemia. Nesse contexto, a referida escola, como a maioria das outras instituições de ensino do nosso país, iniciou normalmente o ano letivo em 2020 e com apenas um mês de aula, no final do mês de março, seguindo decretos impondo o isolamento social como forma de mitigar o contágio, as aulas presenciais foram suspensas.

A princípio, os alunos ficaram sem aulas, retomando as interações didáticas, apenas, em meados do semestre seguinte com as aulas remotas. Em relação a Érico, ele, no primeiro semestre de 2021 estudou o 7º ano com aulas *on-line*, E, no segundo semestre, com aulas híbridas, cursou o 8º ano. No ano letivo de 2022, houve o retorno das aulas presenciais, época em que Érico estava cursando o 9º ano.

Durante as interações ocorridas na roda de conversa, a professora-pesquisadora sugeriu que o aluno fizesse um comentário sobre sua memória de vivência.

Quadro 20: Recorte 10 - Turno de fala 07 - Érico

1 Érico: *Tipo assim quando eu tava no sétimo ano aí veio a pandemia aí quando eu voltei que nós já tava no oitavo ano eu me afastei de todo mundo(...) essa sala do sétimo ano verde antes era o 6º B e eu gostava muito do 6º ano porque a minha convivência com meus colegas era melhor aí no 7º ano foi mudando aí quando chegou no 8º mudou mais e mais e mais ainda porque foi difícil para mim readaptar a convivência com eles entendeu?! (...) eu ficava tímido:: ficava mais no canto da sala aí:: depois eu comecei a pintar amizade em volta de novo aí:: hoje em dia tá normal.*

Fonte: Dados da pesquisa

Em conformidade com o turno de fala 07, o aluno deixa explícito seu sentimento de pertencimento e afeto em relação à comunidade escolar, ao declarar “*eu gostava muito do 6º ano porque a minha convivência com meus colegas era melhor*”. No entanto, seu desenho faz referência ao período em que estudava o sétimo ano, momento em que as aulas foram suspensas de modo abrupto, afastando-o do convívio social com os pares e professores. Certamente, com essa situação, emergiram vários sentimentos como medo, insegurança e solidão: emoções comuns a quem vivenciou o período do grande tempo da pandemia.

Em tempos ditos “normais”, os jovens, em suas rotinas, transitam por diversos territórios com diferentes finalidades, sejam educacionais, sociais, culturais ou econômicas, ocorrendo cotidianamente o processo de (des)(re)territorialização advindas dessas múltiplas interações. Nesse intercâmbio comunicacional, há uma influência mútua entre territorialidade e identidade à medida que os sujeitos transitam por distintos espaços e acessam diferentes discursos. Repentinamente, a pandemia chegou e alterou toda essa rotina, limitando ou impedindo a ação de antigas práticas, impactando, desse modo, no sentimento de pertencimento a essas coletividades e, por conseguinte, gerando mudanças identitárias.

Érico relembra seu retorno à Escola ao declarar “*quando eu voltei que nós já tava no oitavo ano eu me afastei de todo mundo*” e assume ainda “*eu ficava tímido:: ficava mais no canto da sala*”. Após vivenciar um longo período sem aulas presenciais, é compreensível sua dificuldade durante o retorno, uma vez que as orientações e os protocolos de biossegurança recomendavam o distanciamento, uso de máscaras, álcool gel, dentre outros cuidados.

Sendo, o vírus um inimigo invisível, o próximo, devido à possibilidade de transmissão, era visto, até mesmo, como uma ameaça, pairando certa tensão nas interações presenciais. Ademais, a timidez e a insegurança são características presentes na adolescência, fato, também, inibidor das aproximações e interações. Wallon (1995) declara que sentimentos positivos promovem um destravamento da atividade cognitiva e sentimentos negativos a travam.

Acreditamos que “a interação na ambiência da sala de aula reflete o que acontece também fora dos muros da escola” (MODL; BIAVATI, 2016, p. 122). Nesse contexto, para Érico, o oitavo ano foi o período mais difícil. Situação evidenciada no enunciado: “*no 8º mudou mais e mais e mais ainda porque foi difícil para mim readaptar a convivência com eles*”. Demonstramos, aqui, a ênfase dada pelo aluno ao uso repetido do léxico “mais”, advérbio de intensidade, intensificando e valorando a sua dificuldade de readaptação e convivência no ambiente escolar.

É visível a oposição axiológica presente nas lembranças dos enunciados do estudante ao referir-se a distintos enquadres cronotópicos. Enquanto, por um lado, no sexto ano, demonstrava afetividade, evidenciada “por um apego emocional ou uma disposição específica para esse pertencimento” (BENWELL; STOKOE, 2006, p. 25, *apud* BASTOS; RODRIGUES, 2020, p. 817), por outro lado, no oitavo ano, destaca certo estranhamento; porém, na medida em que ocorrem as interações, “o estranhamento cede lugar ao experimentado, o novo ao dado e a palavra do outro passa a ser nossa palavra, ressignificada em novos termos” (RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p. 14).

Apesar das dificuldades relatadas, considerando o cronotopo presente, Érico organiza de modo responsivo e inédito seu enunciado, dizendo que “*hoje em dia tá normal*”. Considerando o deslocamento espaço-tempo, as valorações são atualizadas e como consequência os enunciados/discursos emitidos são remobilizados. Nessa perspectiva, no “mundo atual a identidade e o ‘pertencimento’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidas para a vida inteira, sendo negociáveis e revogáveis” (BAUMAN, 2005, p. 17).

Vale ressaltar que segundo o sociólogo e cientista político Vinícius Souza, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a pandemia, do ponto de vista epistemológico, continua existindo, contudo, do ponto de vista social, estamos vivendo, faz algum tempo, o pós-pandemia. A pandemia está ligada às memórias, individual e coletiva, e não pode ser esquecida como um caminho para evitar a repetição de erros, uma vez que essa asseverou outras crises: institucional e econômica. Santos (2020, p. 7), declara que “a pandemia não é cega e tem alvos privilegiados”, tendo como uma das causas o atual sistema econômico que impera pelo mundo afora. Para ele, a quarentena não só tornou mais visíveis, a

discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam como reforça a injustiça. (*ibid.*, p. 21). Dessa forma, considerando as características do mundo globalizado, entendemos que as condições de enfrentamento da pandemia não foram as mesmas para todos e, por isso, o abismo das desigualdades tende a aumentar, sendo amplamente sentidas na educação.

Durante o momento interacional na roda, foi perguntado se alguém gostaria de compartilhar um pouco de suas vivências nesse período, o colega Jacinto expressou:

Quadro 21: Recorte 19 - Turno de fala 25 - Jacinto

25 Jacinto.: *como foi que eu posso dizer(...) o momento meio DIFÍCIL porque:: tipo assim de uma hora para outra eu passei bastante tempo dentro de casa, eu passava dormindo ou fazendo alguma besteira e eu comecei tipo assim ficar antissocial eu posso dizer para falar a verdade as pessoas que eu falava o dia a dia era minha mãe e meu pai e às vezes nem isso isso me afastou de várias pessoas até mesmo quando eu encontrei essas pessoas eu não conseguia mais ter aquela:: tipo:: pessoas que era bastante amigo não conseguia conservar a amizade totalmente como era antigamente e até mesmo com minha família (...)*
Tipo:: eu mudei um pouco do meu jeito de pensar e:: várias coisas ocorreram no decorrer da pandemia mudou muito meus pensamentos e várias outras coisas é isso

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 21 traz um depoimento emocionante. Jacinto enuncia, de uma forma muito sensível, provocando um silêncio inusitado na sala, já que ao falar, todos iam acompanhando suas palavras e sentindo-nos, também, representadas por elas. Ao valorar o período pandêmico, notamos uma convergência nos enunciados de ambos os colegas ao expressarem seus sentimentos. Como expresso por Jacinto, um “*momento meio DIFÍCIL*” em que ele passou a “*ficar antissocial*” pelo fato do seu convívio limitar-se aos familiares residentes em sua casa. Para ele, o isolamento social proporcionou o seu afastamento de muitas pessoas, inclusive amigos, implicando mudanças inter e intrassubjetivas.

Desse modo, através das declarações dos discentes, podemos acessar traços identitários que correspondem não somente às identidades dos estudantes colaboradores da pesquisa, mas, de certo modo, dos participantes do território escolar como um todo, pois acreditamos que, ao expressarem seus próprios sentimentos, falam, também, em nome da cultura na qual estão inseridos.

Encerrando a roda, a professora pesquisadora sugeriu ao estudante Érico para expressar as ressonâncias provocadas pelo momento de interação.

Quadro 22: Recorte 10 - Turno de fala 44 - Érico

44 Érico.: *Que a gente depende da convivência com o outro para readaptar o mundo:: assim normal igual essa conversa:: assim tipo importante essa questão*

Fonte: Dados da pesquisa

A disposição enunciativa do aluno ratifica a importância da interação sobre temas diversos no cotidiano escolar, validando os efeitos desse intercâmbio comunicativo, uma vez que a convivência fomenta a tomada linguageira de posições, que, por sua vez, incita o diálogo. Nesse sentido, considerando a linguagem em uma perspectiva dialógica, ela promove a comunicação humana e, conseqüentemente, a construção de sentidos. Através dela é possível analisar e compreender representações sociais provindas do discurso, considerando seu contexto e a sua relação com outros discursos. Nesse viés, “o ser humano é um ser de linguagem o que significa compreender que a constituição das identidades realiza-se pelas e nas práticas discursivas” (OLIVEIRA, 2014, p. 55 *apud* BASTOS; RIBEIRO, 2020, p.819).

Sendo assim, a partir do vozeamento exposto “*Que a gente depende da convivência com o outro para readaptar o mundo*”, entendemos que, ao longo do tempo, no decorrer das nossas vivências e experiências, a percepção da realidade e, portanto, do discurso vão sendo constantemente (des)(re)construídos nas relações socialmente estabelecidas, contribuindo significativamente para a (auto)(trans)formação de estudantes mais responsivos.

O recorte em tela abordou de modo mais preciso a pandemia da Covid-19 vivenciada de modo mais intenso nos anos de 2020 e 2021. Essa experiência deixou marcas profundas em nossas memórias. Em níveis variados, todos fomos afetados por esse cenário de insegurança global, devido às perdas, medos e angústias vivenciadas. Ademais, induziu a algumas reflexões, como a vulnerabilidade da vida, a necessidade do cuidado mútuo e a precisão de resistir e agir.

No âmbito educacional, demandas que eram desafiadoras, se complexificaram drasticamente e, por isso, há a necessidade urgente de ações planejadas, articuladas e fundamentadas na pedagogia decolonial, problematizando e valorizando as distintas realidades, favorecendo o diálogo e a participação em prol de um ensino libertador.

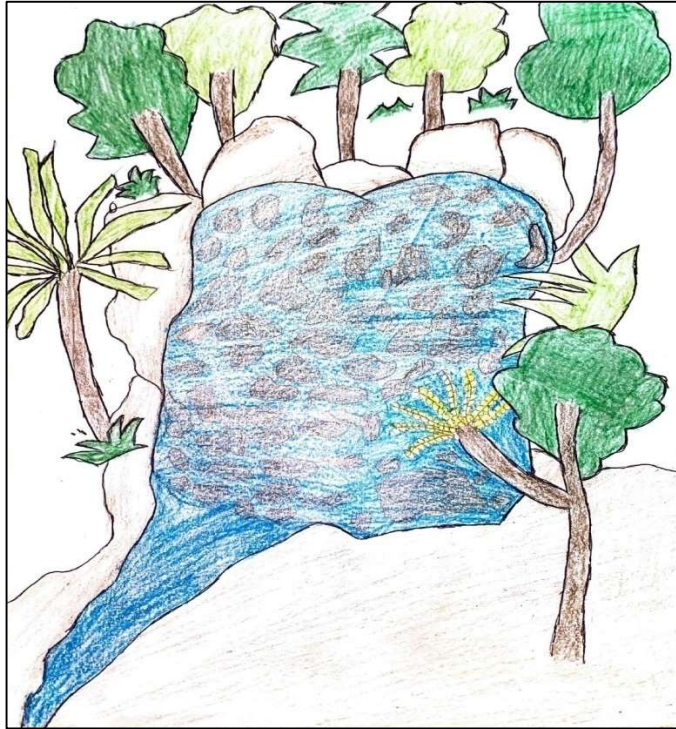
4.3.4. Interações promovidas pela escola em outros espaços da cidade: interações intrassubjetivas

Quadro 23: Recorte 15 - Resposta à P10- Gardênia

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Uma viagem à Gruta da mangabeira e em seguida a uma cachoeira. A visita a cachoeira foi o momento mais marcante, porque além de ser um lugar muito bonito, estava com uma pessoa especial. Aprende muitas coisas sobre a história da cidade.

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 45: Recorte 15 - Resposta à P11 - Gardênia

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 24: Recorte 15 - Resposta à P10 digitada - Gardênia

Uma viagem à Gruta da mangabeira e em seguida a uma cachoeira. A visita a cachoeira foi o momento mais marcante, porque além de ser um lugar muito bonito, estava com uma pessoa especial. Aprendi muitas coisas sobre a história da cidade.

Fonte: Dados da pesquisa

O presente texto diz respeito a uma aula a campo na Gruta da Mangabeira e na Cachoeira das Moendas, pontos turísticos de Ituaçu. No desenho, a discente opta por representar apenas a cachoeira, provavelmente, por ter considerado “*o momento mais marcante*” das suas lembranças dos AFEF. Para Gardênia, foi uma memória especial, devido à beleza dos lugares, por estar em uma companhia especial e por ter aprendido muito sobre a história do município.

Desse modo, considerando seus aspectos semióticos, a imagem apresenta uma riqueza de detalhes, cores vivas, demonstrando ânimo e satisfação ao realizá-la, situação que nos leva a pensar que as significações ideológicas da interação em curso evocam bons sentimentos. Durante as interações ocorridas na roda de conversa, os alunos foram convidados a comentarem sobre as memórias apresentadas por Gardênia:

Quadro 25: Recorte 15 - Turno de fala 01 - Gardênia

1 Gardênia.: *Uma memória feliz (...) foi bom (...) gostei (...) esse dia foi um dia muito legal eu me diverti na viagem toda e assim muita coisa mudou.: de lá para cá*

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 26: Recorte 17 - Turno de fala 01 - Íris

1 Íris.: *Foi um momento legal (...) de descontração*

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 27: Recorte 24 - Turno de fala 01 - Lírio

1 Lírio.: *Boa.: afasta um pouco da escola(...) quebrou a rotina da escola*

Fonte: Dados da pesquisa

Os excertos demonstram, por unanimidade, o quanto essa aula foi significativa para os estudantes. A estudante, em seu enunciado, reforça sua visão apresentada no texto e acrescenta que “*muita coisa mudou de lá para cá*”. Embora, não esclareça sobre tais mudanças, observando sua fisionomia e devido à relação com a memória feliz, subentende-se que foram mudanças positivas. Neste caso, devemos nos atentar a todas as nuances ocorridas nas relações dialógicas, bem como reconhecer o caráter de incompletude da linguagem e perceber que o dizer está substancialmente correlacionado com o não dizer (ORLANDI, 1992). Íris, também, caracterizou positivamente como um momento legal e de descontração e, por último, Lírio a adjetivou como uma memória boa, visto que “*afasta um pouco da escola(...) quebrou a rotina da escola*”.

Apesar de saber que há conteúdos que precisam ser ensinados de maneiras mais rotineiras ou algorítmicas, o enunciado de Lírio leva-nos a crer que a escolha por metodologias dinâmicas, como aulas de campo, gincanas e jogos, conforme exemplificados pelos estudantes merecem uma atenção especial, uma vez que oportunizam experiências pedagógicas, também, fora dos muros da escola.

Memórias como a de Gardênia, mostram a relevância de conhecimentos sobre a história local, o que contribui para desenvolver um sentimento de pertencimento à comunidade na qual se está inserido. Desse modo, tais práticas metodológicas contribuem segundo Le Goff (2013) para que esse vínculo se torne afetivo, possibilitando que os sujeitos passem a enxergarem-se como “sujeitos da história” com direitos e deveres sobre a sua comunidade. Ademais, devemos adotar ações que visem a promoção de um ambiente motivador nas aulas, haja vista que a novidade potencializa o processo de aprendizagem.

Desse modo, é de suma importância que avaliemos que as interações inter e intrassubjetivas estabelecidas dentro do ambiente escolar e, também, promovidas em outros

espaços da cidade, constroem repertórios que contribuem para formação de identidades territoriais. Para Haesbaert (1999, p. 172) “a identidade territorial é uma identidade social definida fundamentalmente através do território, ou seja, dentro de uma relação de apropriação que se dá tanto no campo das idéias(*sic*)quanto no da realidade concreta”

Dessa forma, a cena faz alusão à formação de uma identidade territorial, pois, ao se acessar histórias sobre os pontos turísticos do município, constrói-se uma memória coletiva, cujas informações e interpretações são (com)partilhadas com o seu grupo. Esse processo de apropriação do espaço favorece uma relação de identificação e pertencimento dos alunos, a partir das múltiplas (des)(re)territorializações. Sendo assim, essas atividades ajudam a melhor compreender o contexto escolar, uma vez que se referem às vivências, interações e práticas que dão forma ao espaço.

Ainda sobre a memória da estudante em análise, embora a aula a campo tenha sido uma vivência coletiva, as experiências foram individuais. Notamos, então, a ocorrência simultânea da memória individual, visto que o “primeiro testemunho a que podemos recorrer será sempre o nosso” (HALBWACHS, 2003, p. 29) e da memória coletiva, sendo “como se estivéssemos diante de muitos testemunhos” (*ibid.*, p. 30).

Nessa dinâmica interacional, após o estudante Lírio comentar sua produção referente à gincana escolar, Gardênia teceu o comentário apresentado no Quadro 29:

Quadro 28: Recorte 24 - Turno de fala 04 - Lírio

4 Lírio:.. *a gente ganhou né(...) foi um dia bom que eu acho que vai ser difícil da gente esquecer, apesar de ter muita briga entre as duas salas(...) só que não deu pra terminar essas **grades** aí eu não fiz tudo*

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 29: Recorte 15 - Turno de fala 05 - Gardênia

15 Gardênia:.. *Um detalhe é que todos os desenhos da escola têm uma **grade** (risos) essa escola aqui não é muito legal não (...) mas o negócio da gincana cultural ajudou bastante (...) quebrou o clima ruim da escola (...) sei lá: esse tanto de **grade** deixa a escola mais ruim do que já é*

Fonte: Dados da pesquisa

Ao observar os desenhos dos demais participantes da roda de conversa, Íris e Lírio, e notar, em ambos, a presença de grades, a aluna expõe sua valoração em relação ao ambiente escolar, conforme exposto no seu turno de fala 15. Nesse dizer, a aluna avalia a escola como ruim, situação agravada pela quantidade de grades. No entanto, para ela a realização da “gincana cultural ajudou bastante (...) quebrou o clima ruim da escola”. Devido à recorrência de observações a respeito da infraestrutura escolar, por ser uma escola baixa, com pouca

ventilação, baixa luminosidade, entre outras limitações, inferimos que sua arquitetura seja, realmente, um ponto frágil da educação local.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que melhorias de questões ergonômicas podem ser adotadas a partir do campo físico, cognitivo e ambiental, reduzindo a exposição dos participantes a riscos. Segundo Clot (2010), os ergonomistas estão imersos no cotidiano desses sistemas e, “às vezes, conseguiram, aqui ou ali, fazer evoluir localmente a organização do trabalho para facilitar a saúde dos trabalhadores ou da empresa” (CLOT, 2010, p. 48). Acreditamos que o cuidado ergonômico é um dos princípios para a efetivação de uma educação de boa qualidade.

Ao expressarem seus incômodos com as grades da escola, alguns alunos, ao responderem às demais questões do questionário, a compararam com uma prisão. Compreendemos com Ribeiro e Sobral (2021, p. 7), em conformidade com as leituras do Círculo de Bakhtin, que “toda valoração é ideológica, constitui simbolicamente o mundo segundo os interesses dos sujeitos envolvidos. Como tudo que faz sentido é valorado, tudo é ideológico”. Assim, em relação aos enunciados dos estudantes, fruto das interações discursivas, ao evidenciarem as grades e ao compararem a escola com uma prisão, notamos o dinamismo da interação pela qual a palavra do outro se submete a uma série de refrações.

As axiologias reveladas pelos estudantes remetem, também, às ideias de Foucault (1979) sobre o poder disciplinar, característica marcante das instituições do século XVIII e XIX, visando produzir “corpos dóceis e submissos”. As instituições, incluindo a escola, foram postas a serviço da produção de um ser domesticável, imbuídas pela modernidade de poder disciplinar. Notamos, ainda hoje, no contexto escolar, resquícios desses mecanismos de controle descritos por Foucault, como a divisão do tempo, o controle do espaço, a vigilância via câmeras espalhadas pelo território escolar, às sanções e, ainda, a presença das grades em todas as vias de acesso, que, segundo Gardênia, “(...) *deixa a escola mais ruim*”.

Embora o texto evoque uma memória afetiva, a estudante (ao valorar a escola) declara que ela possui “*um clima ruim*”, fato agravado, como já descrito, devido à presença das grades. No entanto, Gardênia defende que a realização da gincana melhorou o clima da escola. Somado a isso, ocorreu nesse período cronotópico a realização da aula de campo, evento que foi ainda mais significativo para ela. As ideias bakhtinianas consideram a relação do eu e outro, levando em conta o aqui e o agora, mas também, o potencial do cronotopo, do tempo agora e do tempo futuro, assim uma palavra vai ser sempre revisada e reavaliada, não possuindo um fim em si mesmo.

Volóchinov (2017, p. 249) defende que “o ‘discurso alheio’ é o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado”. Notamos, neste dizer, o movimento dinâmico da interação pelo qual a palavra do outro submete-se a uma série de refrações ideológicas e de variações semânticas.

Sendo assim, considerando o conceito de cronotopo, compreendemos que a realização de representações, via registros verbo-visual, constitui-se, de maneira refletida e refratada, através de cada um dos posicionamentos em interação, visto que ao “refratar um acontecimento, a palavra passa, de modo ideológico, a representá-lo enquanto ocorrência histórica e social em determinada configuração espacial e temporal no interior de uma enunciação” (DIAS; BOAS, 2019, p. 86). Desse modo, a todo instante estamos nos valorando, reavaliando e reconfigurando enunciados, haja vista que a identidade não é um recorte, mas está constantemente se metamorfoseando e, com isso, os discursos se modificam.

Observando os desenhos ricos em detalhes, a professora pesquisadora, indagou a estudante sobre a preferência entre escrever ou desenhar, ao executar a atividade.

Quadro 30: Recorte 15 - Turno de fala 08 - Gardênia

8 Gardênia: *Depende da situação(...) por desenho ou por escrita um complementa o outro(...) eu acho:: que por desenho*

Fonte: Dados da pesquisa

Para Gardênia, não há uma forma melhor de expressão, pois uma complementa a outra, o que varia é a situação, como nesse caso específico em que preferiu a ação de desenhar. Para Cagnet (2013), a análise do desenho permite mergulhar nas camadas mais profundas da personalidade, além de que devemos considerar o sujeito em evolução, “cuja organização psíquica é flexível, plástica, e, por isso, é primordial situar essa abordagem no tempo: trata-se de uma fotografia da vida emocional do sujeito em um instante” (COGNET, 2013, p. 35). Essa ideia reforça que a identidade não é um recorte, mas sim relativamente estável.

A BNCC (2017) orienta que a Educação Básica deve promover a formação e o desenvolvimento integral dos estudantes, para que sejam capazes de construir uma sociedade mais equânime, inclusiva, sustentável e responsável. Nessa percepção, o aspecto afetivo do ensino não pode vir desvinculado do cognitivo, Wallon (1992) fala-nos que a constituição afetiva e cognitiva em harmonia é imprescindível para que haja sentido e prazer na aprendizagem. Inferimos, portanto, que os professores(as), juntamente com a coordenação e equipe diretiva, ao planejarem a realização de atividades como as lembradas (aula a campo,

gincana e jogos), estão articulando aspectos afetivos a cognitivos e, assim, confluindo em seu desenvolvimento.

4.3.5. Interações mistas: subcategoria inter e intrassubjetiva

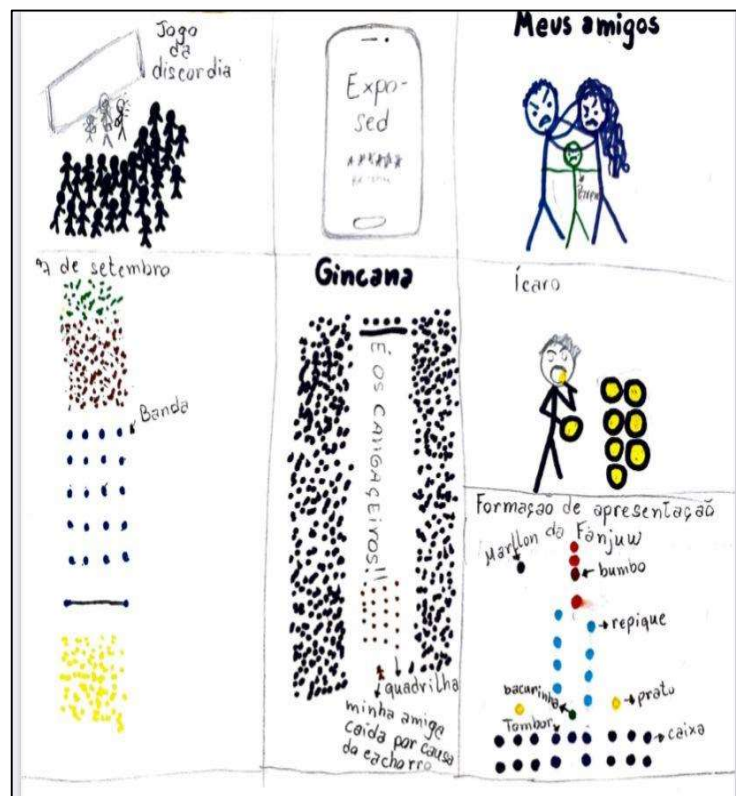
Quadro 31: Recorte 16 - Resposta à P10 - Hortência

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Jogo da discórdia, exposed das pessoas da Juvenil meus amigos que são amigos caindo na porrada, gincana Desfile de 7 de setembro, Ícaro comendo 6 pratos de cuzcuz, formação de apresentação da Fanjuw

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 46: Recorte 16 - Resposta à P11 - Hortência



Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 32: Recorte 16 - Resposta à P10 digitada - Hortência

Jogo da discórdia, exposed das pessoas da Juvenil meus amigos que são amigos caindo na porrada, gincana desfile de 7 de setembro, Ícaro comendo 6 pratos de cuzcuz, formação de apresentação da Fanjuw

Fonte: Dados da pesquisa

A aluna Hortência apresenta, em suas memórias de vivências dos AFEF, diferentes acontecimentos, representados em sete cenas. As três primeiras, na parte superior, dizem respeito ao jogo da discórdia, ao *exposed* das pessoas da escola e à uma briga entre seus amigos. As demais, na parte inferior, referem-se ao desfile de Sete de Setembro, a gincana escolar, ao colega comendo vários pratos de cuscuz e à formação para a apresentação da FANJUW (Fanfarra da Escola Municipal Juvenal Wanderley).

Embora a aluna tenha apresentado uma variedade de situações em seu texto verbo-visual, sua participação nas interações durante a roda de conversa foi marcada por falas pontuais e de timbre baixo, demonstrando sua timidez. Além disso, ao sugerir que comentasse sobre suas memórias e os sentimentos despertados, Hortência restringiu sua fala a algumas cenas:

Quadro 33: Recorte 16 - Turno de fala 01 - Hortência

1 Hortência.: *dessa aqui não me causou alegria falava de mim também (...) quando a gente vai apresentar a gente faz essa formação.: aí eu fico lá atrás(...) as pessoas de tambor tá escrito() esse esse tipo.: assim... ele estava brincando aí começou uma briga do nada(...) aí todo mundo começou abrindo isso é muito engraçado () a gincana foi bom só que o que achei mais engraçado foi quando a gente entrou pra dançar a quadrilha e minha amiga caiu () tirando as duas primeiras eu estava bem feliz... porque essas falou de mim*

Fonte: Dados da pesquisa

Após o enunciado de Hortência explicando o seu desenho e o porquê das duas primeiras cenas não a deixarem feliz, a professorapesquisadora, com intuito de estabelecer uma compreensão mais responsiva, pediu para que, se possível, os participantes da roda de conversa falassem mais um pouco sobre esses acontecimentos, momento no qual disseram:

Quadro 34: Recorte 03 - Turno de fala 02 - Alisson

2 Alisson.: *falaram até que foi eu... mas tipo assim... todo mundo apareceu só eu não apareci, aí que o pessoal falou que fui eu mesmo... mais não foi*

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 35: Recorte 16 - Turno de fala 03 - Hortência

3 Hortência.: *falou do meu cabelo*

Fonte: Dados da pesquisa

Quadro 36: Recorte 28 - Turno de fala 03 - Melissa

3 Melissa.: *gerou medo de aparecer com meu nome(...) e muita.: curiosidade de saber quem era*

Fonte: Dados da pesquisa

No primeiro momento, temos o “Jogo da discórdia”, brincadeira, extra escolar e combatida pela escola, na qual os alunos fazem bilhetes anônimos com conteúdo vexatório

sobre seus colegas. Posteriormente, reúnem os papéis e, então, como visto na imagem, são lidos para todos.

A segunda memória assemelha-se a primeira, contudo, em um ambiente virtual. O “*Exposed*” refere-se a um perfil anônimo no Instagram, no qual fofocas e vídeos falando sobre alunos eram publicados. Baseados nos relatos dos estudantes, percebemos que essas ocorrências deixaram-nos mais agitados, naquele cronotopo interferindo, inclusive, no desempenho escolar, afinal, lidar com a exposição é difícil para todos, sobretudo para um jovem. Hortência demonstrou-se chateada por ter falado do seu cabelo. Segundo Álisson, pelo fato de seu nome não ter sido exposto, houve colegas que o julgaram responsável pela ação. Para Melissa, por sua vez, essas atitudes geraram medo de ser exposta e, também, curiosidade para descobrir o autor dessa brincadeira. Repitamo-nos “não se pode afirmar a língua como um lugar pacífico. A língua é um lugar de muitas dores para muitos de nós” (GABRIEL, 2016, p. 23).

Assim, ao produzir dicotomias, a linguagem possibilita lutas e, também, resistências. É válido ressaltar que a exposição alheia da imagem ao constrangimento é passível de investigação e punição para os envolvidos. Diante disso, a instituição escolar deve ficar atenta a situações como essas, com o intuito de podar esse tipo de ações, evitando rótulos e o constrangimento de alunos, consequências essas que podem, inclusive, causar danos psicológicos aos estudantes e interferir no desempenho cognitivo e intelectual.

Na terceira cena apresentada, vemos uma briga sobre a qual Hortência relata: “*ele estava brincando aí começou uma briga do nada (...) aí todo mundo começou abrindo isso é muito engraçado*”. Apesar de a autora do relato considerar o ocorrido como um fato engraçado, notamos no desenho os sinais de raiva nas expressões faciais dos envolvidos. Ademais, não há graça em atitudes de agressões físicas, pelo contrário, devem ser banidas de nossas vivências dentro e fora do ambiente escolar. Contudo, percebemos uma terceira pessoa tentando separá-los, assumindo, assim, uma postura empática e condizente com as expectativas educacionais. Convergente as ideias de Modl e Biavati (2016, p. 123), é preciso “desvelar as experiências e comportamentos em salas de aula que permanecem ignoradas e invisibilizadas. Essas questões precisam, então, ser desobvializadas e desnaturalizada, visando melhor compreender e atuar no chão da escola”. Afinal, compreendemos que, na escola, lugar no qual nossas vozes polifônicas são também emitidas, as nossas identidades vão sendo (des)(re)construídas no entrelaçar das experiências vividas no desenvolvimento das atividades dentro e fora do território escolar.

Na cena seguinte do desfile de Sete de Setembro, notamos uma interligação com a última formação de apresentação do FANJUW. Sobre esses eventos, Hortência fez a seguinte declaração: “*quando a gente vai apresentar a gente faz essa formação:: aí eu fico lá atrás(...)*”

as pessoas de tambor tá escrito”. A escola anualmente realiza o desfile cívico e possui uma fanfarra com a participação dos alunos, cuja preparação para esse evento se inicia cerca de dois meses antes. Nesse sentido, a aluna enuncia, no quadro final, a sua participação nos ensaios como uma recordação afetiva, demonstrando os instrumentos (bumbo, repique, prato, caixa e tambor), demarcando sua posição e o instrumento por ela tocado, isto é, o tambor. Quanto à outra cena, nela representa o desfile cívico, tendo ao centro a apresentação da FANJUW.

Dessa forma, é reforçada a importância da escola ao promover atividades que incentivem a interação entre os estudantes. Infelizmente, ainda hoje, segundo Osti e Tassoni (2019), o trabalho docente em sala de aula considera a dimensão cognitiva do aluno, desconsiderando o aspecto afetivo. As autoras, sob a influência de Vigotski, defendem “a integração da dimensão afetiva e da cognitiva, demonstrando que as emoções mantêm relações com outras funções psicológicas superiores” (OSTI; TASSONI, 2019, p. 208). Nesse viés, acionar a afetividade, que é constitutiva do processo de formação humana, corrobora para que as relações vividas no contexto escolar tenham impacto significativo na aprendizagem.

Ao centro, temos o desenho referente à gincana escolar. Para representá-la, a aluna desenha o pátio da escola, local onde são realizadas as apresentações, com as equipes concorrentes, a mesa dos jurados, os alunos posicionados para apresentação da quadrilha e, em destaque, o nome da equipe: Cangaceiros. Nessa lembrança, a aluna realça a queda de sua amiga devido à presença de um cachorro. Por fim, Hortência rememora seu colega comendo vários pratos de cuscuz, sendo, ambas as lembranças, cômicas para a aluna.

Sendo assim, percebemos o dinamismo da aluna ao participar das atividades promovidas na e pela escola. Dentre as diversas formas para se atingir um objetivo, defrontamo-nos, frequentemente, com alternativas que envolvem o controle do espaço, assim, a escola, espaço multicultural, passa a ser palco de experiências desses alunos. Segundo Raffestin (1993), o espaço antecede o território, sendo a ação antrópica que transforma o espaço em território. Para o autor, essa passagem sempre “acontece no campo das relações de poder e de denominação” (FAFFESTIN, 1993, p. 144). Desse modo, o território é o resultado das várias territorializações que operam sobre ele, cujas relações de poder acontecem de maneira diluída nas relações de interação ocorridas no contexto escolar. Como docentes, precisamos tomar mais consciência sobre “como a sala de aula e a escola se tornam *locus* de experiência consigo, com os outros e com/nas instituições” (MODL; BIAVATI, 2016, p. 125), visando, de modo mais assertivo, revelar sentimentos que componham e caracterize o olhar coletivo dos estudantes.

Desse modo, as relações mantidas no território escolar estabelecem uma relação de pertencimento e de identificação. Espera-se que as atividades promovidas na e pela escola,

assim como demonstrado por Hortência, tornem-se memórias positivas para a coletividade de alunos que participam, dentre elas, das atividades de gincana, jogos, passeios, desfiles, entre outras. Para Pollak (1992, p. 201), os acontecimentos dividem-se entre os “vividos pessoalmente” pelos sujeitos e os “vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente perceber” Mesmo não havendo participado dos acontecimentos da coletividade, diante da amplitude da construção da memória coletiva “é quase impossível que ela (a pessoa) consiga saber se participou ou não” (*loc. cit.*), havendo, então, um entrelaçamento entre as memórias, por isso, ocorrem simultaneamente memórias individuais e coletivas.

Notamos, ainda, que os dizeres da aluna falam menos de si e mais sobre relações interpessoais. Hortência, ao enunciar que “*tirando as duas primeiras eu estava bem feliz (...) porque essas falou de mim*”, deixa pressuposto que caso não houvesse mencionado seu nome, seria, também, uma lembrança feliz ou engraçada. Situação que remete ao conceito de alteridade, visto que ressaltamos “a nossa identidade diante da alteridade dos integrantes do grupo de pertença (movimento intragrupal) e, mais do que isso, dirigimo-nos, alteritariamente, aos integrantes de outros grupos sociais para ressaltar traços de nosso grupo de pertença (movimento intergrupalo)” (RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p. 3).

Para tanto, as relações estabelecidas nas múltiplas interações ocorridas na rotina escolar devem compreender a imperfeição e vulnerabilidade humana, sendo capaz de se colocar no lugar de outro, proporcionando um ambiente de confiança em todas as situações.

A alteridade é de indubitável importância e significação na convivência escolar para a promoção de relações saudáveis em que o indivíduo possa sensibilizar-se com o próximo, considerando a perspectiva alheia, independentemente de sua posição em seu meio social. Afinal, atitudes empáticas geram empatia e o convívio escolar corresponde a uma excelente oportunidade para estimular esse tipo de postura, podendo ser desenvolvida através da prática.

Finalizamos as análises com a certeza de que outras axiologias podem ainda ser mobilizadas, entretanto, as valorações aqui expostas foram realizadas de modo responsivo e responsável. Conforme Bakhtin/Volochinov (1999), compreender “é por à palavra do locutor uma contrapalavra”, para isso se efetivar, seguimos os ensinamentos bakhtinianos, procuramos apropriar da “palavra alheia” somando as nossas experiências e convertendo-a em “palavra própria alheia” para, então, gerar um novo dizer, de modo inédito e criativo. Afinal, essas “palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2003, p. 295). Em consonância com o autor, toda compreensão é responsiva e favorece o elo que constitui a interação. Vale destacar que na esteira dos estudos de Bakhtin, a responsividade pode ocorrer em diferentes modos de

compreensão: a responsiva imediata, respondendo prontamente ao outro, escrito ou oralmente, a responsiva silenciosa, quando, embora não responda verbalmente, demonstra em sua ação sua compreensão, e a responsiva retardada, que, ainda que não responda imediatamente a algo, sua atualização ocorre posteriormente na fala ou no comportamento em outras situações de interação social.

Dito isso, acreditamos na relevância deste estudo, ao retomarmos as memórias de vivências dos AFEF dos estudantes colaboradores da pesquisa no contexto da EMJW, haja vista a possibilidade de ressignificação de suas experiências vividas promovidas pelo estudo. Defendemos, também, que, mesmo os alunos que não demonstraram imediatamente sua compreensão, foram afetados pelas interações ocorridas que poderão, de modo “retardado”, demonstrar sua compreensão responsiva, visto que as vozes continuaram ressoando por algum tempo.

4.4. Enlaces discursivos

Finalizada a etapa de análise e triangulação, ao realizar o exercício de “olhar o objeto sob seus diversos ângulos, comparar os resultados” (MINAYO, 2012, p. 625) provindos dos instrumentos utilizados, acreditamos na riqueza dessa composição metodológica. Ressaltamos que o percurso, aqui delineado, oportunizou tanto a nós pesquisadoras, quanto aos sujeitos colaboradores, uma experiência prazerosa, vívida e lúdica, dado que o investimento metodológico transformou-se em prósperos momentos de reflexões e de conhecimentos.

Ao cruzarmos os dados advindos das respostas ao questionário com as enunciações nas rodas de conversa, conseguimos uma visão mais acurada sobre a forma como os participantes da pesquisa compreendem a cultura escolar, observando como os fatores internos e externos ao sujeito, refletem em seus comportamentos continuamos na escola e “com” a escola. Além disso, para a realização da atividade fanalítica ocorreu por meio da releitura dos conceitos centrais da pesquisa, bem como sobre princípios da ADD, proporcionando novas visões e compreensões a fim de atualizá-las a partir das memórias apresentadas.

Dessa forma, é necessário, ainda, enfatizar que o ponto nevrálgico de como podemos mobilizar esses achados de trabalho está não somente vinculado a identificar as limitações e os desafios que precisam ser superados, mas também, em (re)pensar possibilidades de intervenção, de tomadas de decisões e sobre o que modificar ou permanecer práticas e posturas na escola-*locus*, considerando as características identitárias de nossos estudantes e suas distintas realidades. É salutar, também, a compreensão de que a sala de aula configura-se como um

espaço histórico-cultural essencialmente interacional e dialógico, em que relações alteritárias devem ser estabelecidas de um ponto de vista mais metacognitivo.

Para tanto, reflexões sobre as vivências escolares, constituem um rico exercício para o aluno melhor representar seu território escolar, bem como rever e ressignificar as situações enunciadas, fazendo dessa experiência uma possibilidade de aprender, um pouco mais, a lidar consigo próprio, com seus pares, com a hierarquia, projetando, com isso, suas experiências futuras.

Bauman (2001) cunhou a noção de modernidade líquida a partir da fluidez característica do território na contemporaneidade e sua consequente fluidez das identidades. Dessa forma, é válido incentivar o sentimento de pertencimento do sujeito estudante ao território escolar e buscar construir memórias positivas que reverberem em processos de reconstrução identitária. Frente ao exposto, acreditamos que debruçar sobre os conceitos de memórias, identidades e (des)(re)territorialidades, bem como acessar as memórias de vivências estudantis alargaram os conhecimentos, científico e empírico, de todos nós participantes da pesquisa.

4.5. Descobertas e reenquadres

Debruçamo-nos, ao longo do mestrado, em conceitos caros à Educação, cujas aprendizagens com os conceitos primários e secundários da pesquisa, com a LA, com a ADD e com as interações e interlocuções estabelecidas com os professores, colegas e alunos estão pulsantes. Assim, não apenas concordamos como também nos sentimos motivadas com a sensibilidade dos geógrafos Nogué e Romero (2006) ao defenderem que “hay que saber mirar lo que no se ve¹¹”.

Quanto a esses conceitos, realizamos várias e significativas discussões, possuindo, contudo, algumas vozes que ressoaram com mais ênfase, a saber: necessidade em desautomatizar, desnaturalizar e desobvializar em prol de novos olhares, novas interpretações e novas perspectivas, assumindo, assim, um olhar exotópico para nós mesmos e para o outro; adotar palavras e ações em consonância com as propostas interculturais; promover a capacidade de expressão e reflexão em nossos estudantes, ouvindo e valorizando as vozes provindas dos multipertencimentos; atentar-se às relações de poder presentes nas micro e macro relações sociais; assumir a práxis pedagógica com compromisso ético e adotar convicções com responsabilidades e, por último; compreender que somos constituídos na linguagem e que não

¹¹Você tem que saber olhar para o que você não pode ver (tradução nossa).

existe neutralidade em seu uso. Amparadas em tais ensinamentos, vemos a importância e necessidade de o professor estar constantemente ampliando seus saberes de modo transdisciplinar, a fim de adotar uma postura crítica e alteritária, ou seja, comprometida com o bem estar social.

Dentro dessa perspectiva, vem à tona a convicção de que são grandes os desafios docentes. Desse modo, elegemos alguns princípios que deve(m) estar intrinsecamente imbuídos em nossa práxis pedagógica em prol de uma pedagogia decolonial e libertadora. Visamos, com isso, contemplar um dos objetivos elencados no início deste estudo.

- i.* A cultura escolar constitui um ambiente composto por diversos sujeitos, sendo esse mosaico de identidades, produtor da sua cultura local com características ora semelhantes, ora diversas de outras instituições escolares. Nesse sentido, (re)conhecer essa diversidade identitária é de suma importância para nós professores (re)pensarmos nossas práticas docentes. Além disso, ao valorizar as diferenças, promovemos o estabelecimento de atmosferas interacionais respeitadas e, conseqüentemente, a formação de estudantes mais autônomos e emancipados;
- ii.* A vida é dialógica por natureza (Bakhtin, 2011). Entendemos, portanto, que a língua não é estática e, dessa forma, a língua(gem) é uma forma de representação valorada do mundo, a fim de valorar interesses e sobrepor suas ideologias, revelando suas posições/valorações nas diversas interações e contextos em que se encontra. Nesse viés, toda valoração é ideológica, constitui simbolicamente o mundo segundo os interesses dos sujeitos envolvidos. “Como tudo que faz sentido é valorado, tudo é ideológico” (RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p. 7). Possuir essa clareza, certamente, ajudará em nossas atuações cotidianas, sobretudo, em nossas interações e interlocuções estabelecidas em sala de aula;
- iii.* As identidades são plásticas, isto é, são constantemente reformuladas nas interações com o outro, sejam eles seus pares, professores, funcionários da escola, familiares e/ou comunidade como um todo. Não há, portanto, “identidade, a priori, mas uma representação identitária assumida, refletida e refratada na teia do discurso, como fruto de lugares sociais assumidos diante do deslocamento do sujeito-membro em relação a seu grupo de pertença” (RIBEIRO; SOBRAL, 2021, p. 8-9);
- iv.* As múltiplas territorialidades que se deixam entrever em uma cultura escolar local, referem-se às relações sociais, econômicas, políticas e culturais de um indivíduo ou de um grupo social. Entendemos que nesse processo, ocorre um contínuo movimento de (des)(re)territorialização presente na rotina da escola. Nesse fazer, cabe à comunidade

escolar, como um todo, adotar ações de acolhimento, inclusão e empatia com seus alunos, a fim de estimular o sentimento de pertencimento, despertando o interesse e a motivação na busca de novos saberes;

- v. A memória tem papel fundamental ao despertar o sentimento de pertencimento em seu lugar no mundo. A escola reúne estudantes provindos de multipertencimentos e, por isso, devemos estimular a ocorrência de memórias positivas e contribuir para a sua (auto)(trans)formação, a fim de reverberar em suas experiências futuras. A memória alimenta a identidade que se constrói não apenas com características próprias. Dessa forma, seu avivamento corrobora não só para o resgate da história, considerando a formação cultural, econômica, social e ética de um povo, como, também, para constituição identitária de cada estudante;
- vi. A LA em sua abordagem crítica e com seu caráter transdisciplinar, está voltada para a produção de conhecimentos que extrapolam os limites escolares, mobilizando uma visão de linguagem imbricada com as práticas cotidianas dos sujeitos em diversos contextos sociais. Sendo assim, é imprescindível a compreensão de que trabalhar com a linguagem significa, necessariamente, intervir diretamente na realidade social da qual fazemos parte, uma vez que é “intervindo na linguagem que fazemos valer reivindicações e aspirações políticas” (RAJAGOPALAN, 2007, p. 16);
- vii. Para Freire (1998), a educação não pode ser transformada em um “conformismo social”, deve ser uma educação transformadora, sendo, o professor, uma liderança revolucionária. Contudo, com intuito de que esse ideal não se torne um clichê, é preciso um professor criativo e dedicado à práxis docente em busca de ações alinhadas a uma educação que seja, de fato, alicerçada na ética, na alteridade e na equidade. Devemos, para isso, trilhar os caminhos da LA e da pedagogia decolonial.

Assim, intencionamos provocar a criatividade, aguçar a (re)leitura da pesquisa e a busca de ideias e sugestões metodológicas, considerando as especificidades de cada sala de aula, bem como compreender a nossa realidade como marcada por um processo histórico e sociológico de opressão e colonização, fornecendo a nós, professore(a)s, a identificação de que nosso lugar de fala é distinto do lugar a partir do qual o conhecimento hegemônico é enunciado. Dessa forma, uma práxis educativa guiada por tais princípios propõe pensamentos divergentes ao pensamento hegemônico e, portanto, convergentes às expectativas da pedagogia decolonial.

Logo, a execução das práticas citadas requer o planejamento por parte de todo o coletivo de trabalho, a fim de tratar as questões relacionadas à educação como prioridade, levando a sério seus projetos, suas metas e seus objetivos. De modo que façam da educação o caminho

para a promoção da inclusão em todos os seus aspectos, seja a inclusão ao acesso ao saber social, tecnológica ou estrutural.

Quanto ao professor, é interessante, também, buscar conhecer a BNCC, documento que define e orienta o conhecimento que os alunos da Educação Básica devem desenvolver progressivamente ao longo de sua formação, conhecer não somente com o intuito de segui-lo, mas também, de questioná-lo a fim de exercer uma prática mais consciente e condizente com a realidade, sabendo posicionar-se criticamente frente ao contexto da comunidade escolar na qual se atua. Dessa forma, em consonância com Freire (1995), inferimos que a educação é de fundamental importância, pois oferece condições mais amplas para o conhecimento, libertando assim os dominados, a fim de não aceitarem as condições que os dominadores lhes impõem.

PALAVRAS (IN)CONCLUSIVAS

“A maior riqueza do homem é a sua incompletude”.
Manoel de Barros

O estudo que gerou estes escritos nasceu do desejo de melhor compreender uma realidade escolar muito querida para a professora pesquisadora. Revisitar conhecimentos, ampliar repertórios e, conseqüentemente, aprimorar a práxis pedagógica. Para isso, trabalhamos com temáticas relevantes tanto para a formação individual quanto para formação do grupo, sendo, neste caso específico, discentes da EMJW. Nessa perspectiva, estamos em consonância com a ideia de que o pedagogo crítico é um ativista, um militante que, por menor e mais localizada que seja sua ação, pode “desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 106). Ao assumir nossa identidade docente, estabelecemos relações interativas e dialógicas entre sujeitos, que se dão por meio da linguagem, entre o eu e o outro como em um espiral que se expande e se amplia num contínuo sem fim.

Desse modo, os estudos realizados contribuíram substancialmente para a compreensão de que somos atravessados ideologicamente por nossas experiências e vivências diárias, dando-nos maiores condições para exercer a docência. É mister ressaltar que, dadas as transformações do mundo contemporâneo e as juventudes que hoje adentram a escola, a etapa da Educação Básica – Anos Finais do Ensino Fundamental, requer mudanças que visem à formação de jovens para lidarem com a realidade em constante transformação, atendendo a seus anseios enquanto cidadãos em suas singularidades.

A realização dessa atividade para a professora pesquisadora configura-se como uma espécie de um exercício de autoconfrontação, “dispositivo metodológico que busca colocar o trabalhador, no caso professores, em situação de confronto com a própria atividade realizada” (BASTOS; RIBEIRO, 2020, p. 818). Esse fazer promove um ponto de vista exotópico ao assumir uma interpretação axiológica que incita profundas reflexões, fazendo repensar ações, posturas e escolhas adotadas. Assim, acessar os dizeres discentes sobre si e suas experiências, bem como compreender os significados que eles atribuem a essa travessia estudantil, constitui um momento de grande importância não somente para os estudantes, como, também, para nós professores(a)s, uma vez que há a possibilidade de suscitar e mobilizar outras pautas no e para o diálogo educacional.

Esse período cronotópico, correspondente ao mestrado, foi, para a professora pesquisadora, de suma relevância para o processo de (des)(re)construção da sua identidade

docente. Durante todo o percurso, houve grandes desafios, exigindo muita dedicação e disciplina, o que proporciona findar essa trajetória com um imenso sentimento de gratidão. O contexto da sala de aula, as interações com os discentes, com os responsáveis e com o coletivo de trabalho como um todo foi ressignificado, passando, desse modo, por várias alterações, mudando a maneira de pensar, sentir e proceder. Assim, sob a perspectiva teórica da LA e da ADD, o contexto escolar foi (re)(des)coberto. Agora, mais ciente da complexidade do ser professor(a), o desafio é retornar com novas lentes ao laboratório, que é a sala de aula, e assumir-se em uma prática mais consciente e condizente com todas as transformações, aqui, enunciadas.

Este trabalho buscou refletir sobre a seguinte problemática: “Que memórias de vivências na escola, os estudantes, colaboradores da pesquisa enunciam? O que isso (não)reflete sobre a relação memórias, identidades e territorialidades?”. Para isso, recorreremos aos seguintes instrumentos de pesquisa: dados advindos do questionário (desenhos e respostas escritas) e cenas de transcrição das rodas de conversa. Além disso, realizamos a oficina pedagógica, com a intenção de proporcionar uma aproximação mais intimista com os estudantes, sendo, também, uma oportunidade de trazer a teoria para prática em um espaço mais ampliado de construção coletiva de saberes, de confrontação e intercâmbio de experiências, visando alargar os conhecimentos discentes de um número maior de sujeitos.

Dentre as atividades realizadas durante a oficina, houve a apreciação da música “Metamorfose Ambulante” de Raul Seixas, a fim de promover uma reflexão sobre o caráter metamórfico da percepção da realidade e, conseqüentemente, das identidades. Nesse fazer, juntamente com a participação dos alunos, essa abordagem foi relacionada ao conceito de “Modernidade líquida” de Bauman (2001) ao referir ao período de grande fluidez, marcada por rápidas mudanças evidenciado, também, por Hall (2006) ao defender a ideia de que a identidade trata-se de “uma celebração móvel”, pois está continuamente sendo metamorfoseada. Nessa perspectiva, parafraseando Raul Seixas, retomamos a reflexão em torno do tema identidade e declaramos que não se surpreenda caso no futuro viermos a dizer “o oposto do que eu disse antes” porque “prefiro ser essa metamorfose ambulante [...]”.

Vale ressaltar a relevância das rodas de conversa terem sido realizadas posteriormente aos questionários respondidos pelos alunos que configurou uma oportunidade dos estudantes, de modo mais exotópico, retomarem e comentarem suas memórias enunciadas e desenhadas anteriormente, bem como ouvirem e interagirem com as recordações de seus pares, reposicionando-se, também, sobre os territórios em cada memória referenciados e reconstruídos. Admitimos, conforme a perspectiva dialógica do discurso, que as interações

discursivas promovidas por cada um dos instrumentos mobilizaram categorias bakhtinianas, como a exotopia, a axiologia, a responsividade e a cronotopia, observando as relações de poder reveladas e os atravessamentos ideológicos constitutivo em cada identidade ali representada.

Entre os objetivos da pesquisa, o principal constituiu-se em analisar em textos verbos-visuais memórias de vivências de estudantes do 9º ano de uma Escola Municipal de Ituaçu-BA e suas ressonâncias na percepção de si como alunos. Por meio da metodologia adotada, conseguimos acessar traços identitários dos estudantes que geralmente passam despercebidos aos olhos dos professores no dia a dia interacional, sendo para a professora pesquisadora uma oportunidade de perceber o ambiente escolar sob uma nova ótica.

Em relação aos objetivos secundários, visamos compreender os conceitos de memórias, identidades e territorialidades, notando a relevância para (auto)(trans)formação de estudantes mais conscientes e emancipados. Percebemos que, além desses conceitos, nota-se a adição de temáticas que nos habilitam didatizar discussões amplas e prazerosas. Tivemos, ainda, o objetivo de identificar, através das respostas dos questionários e das interações nas rodas de conversa, sentimentos e emoções expressas pelos estudantes em relação aos AFEF. Para referenciar suas posições, elegemos três categorias de análises que nomeamos “interações dentro da escola”, “interações promovidas pela escola em outros espaços da cidade” e “interações mistas”. A pesquisa demonstra que a maioria dos alunos, ou seja, 22 alunos referenciaram os momentos interacionais ocorridos fora da sala de aula como mais marcantes, dando maior ênfase para as gincanas, aulas de campo e os jogos.

Ademais, contemplando o terceiro objetivo específico, a pesquisa mostrou-se uma ocasião para refletir acerca da práxis pedagógica de modo mais sensível, (re)pensando novas ações com o intuito de contribuir para a superação das fragilidades observadas. Nesse sentido, o estudo deixa evidente a necessidade de se praticar uma escuta mais cuidadosa, haja vista que os discentes têm muito a nos dizer. Ao relatarem suas vivências e, também, ao ouvirem a de seus pares provocamos ressonâncias em suas construções identitárias, impactando, por consequência, suas próximas experiências, visto que “a atividade individual se desenvolve *na* atividade social” (CLOT, 2010, p. 61).

Assumindo a posição de professora, foi extremamente importante a realização da atividade de ouvir os relatos estudantis, por favorecer um excedente de visão, afinal, passamos a enxergar a escola não somente sob a ótica docente, mas também, sob a perspectiva dos alunos. Esse exercício serve de reflexão para repensar o *métier* docente, assim como, a integralidade das ações do coletivo de trabalho, acolhendo as situações satisfatórias e levando-nos a repensar e a reexistir às experiências que não foram prósperas. Consideramos essa ação

significativamente frutífera, pois temos muito a aprender ao promover essas interações dialógicas com os discentes, haja vista que elas revelam emoções, sentimentos e expectativas muitas vezes silenciadas por não terem oportunidades de expressá-las. Afinal, “o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 1994, p. 51).

Segundo Minayo, a pesquisa constitui um “ciclo que nunca se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimentos afirmativos e provoca mais questões para aprofundamento posterior” (MINAYO, 2001, p. 27). O estudo não é algo rígido, por isso, apesar do planejamento realizado, poderá passar por flexibilizações, afinal, a pesquisa qualitativa é sempre surpreendente. Nesse sentido, após a qualificação, por orientação dos professores que compunham a banca, foram necessários novas leituras e alguns ajustes, a fim de atender às sugestões que visavam o aprimoramento do investimento aqui concluído.

Com o verso “a maior riqueza do homem é a sua incompletude”, retirado do poema “Biografia do Orvalho”, de Manoel de Barros, referenciamos o sentimento que reflete e refrata essa caminhada, o de incompletude. Acreditamos que outros investimentos devem ser realizados e ampliados no chão da escola, visto que, somente assim, uma pesquisa consegue cumprir, de fato, seu papel social. Dessa forma, pretendemos que esta dissertação seja fonte de estudos e inspiração para novas pesquisas na área, quiçá ouvindo as vozes dos docentes.

Destarte, vale ressaltar a necessidade da adoção de práticas decoloniais que sugerem ações mais humanizadas e mais críticas no campo das Ciências Sociais, levando-nos a questionar valores da cultura eurocêntrica. Os problemas da educação não serão resolvidos apenas dentro da escola, já que não raro, o professor não tem condições de resolver tudo sozinho. É preciso que haja interação de profissionais de diferentes áreas, sobretudo participação e atuação da família e, assim, estabelecemos metas e prioridades, com objetivos claros para serem alcançados em curto, médio e longo prazo.

Por fim, acreditamos que a pesquisa, aqui desenvolvida, cumpriu os objetivos propostos, haja vista que notamos, por parte da maioria dos alunos, um bom envolvimento nas atividades e esperamos que, até mesmo os estudantes que não participaram ativamente, tenham sido, de alguma forma, afetados pelas temáticas abordadas, pois suas vozes continuarão ressoando por algum tempo.

REFERÊNCIAS

ACHARD, P. et al. **Papel da Memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999

ADAMY, Edlamar Kátia. *et. al.* Validação na teoria fundamentada nos dados: rodas de conversa como estratégia metodológica. In: **Revista Brasileira de Enfermagem** [Internet]. P. 3299-3304, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/5ZfVsKjNX6znX3rZPgVWmTz/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 28. nov. 2022.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2006. P. 95-114.

ANGROSINO, M. V. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. 484 páginas.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: A Teoria do Romance**. Tradução Aurora Fornonni Bernardini et al. 7. Ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Os Gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Ed. 34, [1951-1953] 2016.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes de política e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BASTOS, Rafael Lira Gomes; RODRIGUES, Pollyanne Bicalho. A relação entre linguagem e identidade sob uma perspectiva dialógica. *Domínios de Linguagem / Uberlândia / vol. 14, n. 3/ jul. – set. 2020, p. 809-829 DOI: 10.14393/DL43-v14n3a2020-4*

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**. de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BODART, Criatiano; MARCHIORI, Cassiane. Memória, identidade e resistência: o desenvolvimento econômico como ameaça. **Revista Resgate** - vol. XIX, Nº 23 - jan./jun. 2011, p. 76-86.

BRAIT, Beth. **Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica/ Looking and Reading: Verbal-Visuality from a Dialogical Perspective**. Bakhtiniana, São Paulo, 8 (2): 43-66, Jul./Dez. 2013, p. 42-65.

BRAIT, B. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. **Entre o colonial e o decolonial: A Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputas/ Diogo Alchorne Brazão – São Gonçalo: 2018**. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Helenice Aparecida Bastos Rocha Dissertação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. Departamento de História, 2018.

BURKE, Peter. **Variedades de história cultural**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CAMPOS, M. I. B. A questão arquitetônica em Bakhtin: um olhar para materiais didáticos de língua portuguesa. **Filol. Linguíst. Port.**, n. 14 (2), p. 247-263, 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CANDAU, V.M. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho**. Novameria/PUC-Rio. 1999. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso em: 15/01/2019.

CELANI, M. A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2016, p. 543-555.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COELHO, Fernanda de Castro Batista. **A construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos: um alemão e um brasileiro**. 2011. 266f. Tese (Doutorado em Linguística e em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

COGNET, Georges. **Compreender e interpretar desenhos infantis / tradução de Stephania Matousek**. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

DEMO, P. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar em vez de enfrentar problemas. Campinas, SP, Autores Associados, 1999.

DIAS, F. L.; de C. BOAS, T. V. UMA RELAÇÃO ENTRE O CRONOTOPO E A PALAVRA: apontamentos epistemológicos e esboços analíticos. **Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas**, Serra Talhada, 6: 75-97, Jan./Dez. 2019

DUARTE, D. M., Santos, K. M. dos, & Lima, D. C. de. O professor frente aos dilemas da abordagem de aspectos culturais na aula de língua inglesa: a interculturalidade em discussão. **Fólio - Revista De Letras**, 2018 Recuperado de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3573>

FANON, F. Racismo e Cultura. In: FANON, F. **Em defesa da Revolução Africana**. Lisboa: Sá da Costa, 1980.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FLEURI, Reinaldo M. Intercultura e educação. Texto oferecido como subsídio à conferência O desafio dialógico nas relações interculturais apresentada no VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire Caminhando para uma cidadania multicultural, na cidade do Porto (Portugal), em 19 a 22 de setembro de 2004. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 23, 2005.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1844359/mod_resource/content/1/T2%20-%20Forquin_saberes_escolares.pdf Acesso em: 10 jun. 2021.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984 – **Ética, sexualidade, política/ Michel Foucault: organização e seleção de textos Manoel Barros da Mota**. Tradução: Elisa Monteiro, Inês Austran Dourado Barbosa. – 2 ed. – Rio de Janeiro, Forense Universitária, (Ditos e escritos V), 2006.

FOUCAULT, Michel, 2005. Aula de 28 de janeiro de 1976. Em: **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)** Tradução Maria Ermantina Galvão, São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 75-98.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade (entrevista com H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Muller, em 20 de janeiro de 1984), **Concordia. Revista internacional de filosofia**, nº 6, julho-dezembro de 1984, ps. 99-116.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 1979. p. 295.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 36. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 47ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005 (1970)

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**- saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós-funcional. **Cadernos de Pesquisa**, 46(159), 104-130, 2016. Disponível em: <https://publicações.fcc.org.br/cp/article/view/3551> Acesso em: 10. ago. 2021.

GIDDENS, Anthony, 1938. **Modernidade identidade**. Tradução, Plínio Dentzien. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2002

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. Capítulo III: Educar e reinventar o poder. In: **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 1995, p. 49-67.

GOFFMAN, Erving. Capítulo I: Estigma e identidade social. In: **Estigma – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução: Mathias Lambert. 4. Ed Publicação Original: 1891. Data da digitalização: 2004, p. 5-37.

GOFFMAN, Herving. Capítulo I: Sobre a preservação da fachada - Uma análise dos elementos rituais na interação social. In: **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face** I Erving Goffman ; tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GREGOLIN, Maria do Rosario Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. ALFA: **Revista de Linguística**, v. 39, 1995 - A análise do discurso Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/107724>>.

GUIMARÃES, Ordálvio Souza. **Ituaçu: Bandeirantes e Sertanistas na Chapada Diamantina**. Salvador: [s/n], 2004.

HAESBAERT, R. e BRUCE, G. A Desterritorialização na Obra de Deleuze e Guattari. **GEOgraphia**, 4(7), 2009, 7-22.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina**. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO; Niterói : Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2002.v4i7.a13419>

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ª Ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2014.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**, 2010.

Disponível: <www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=291720>; Acesso em: 05 abr. 2022.

LE GOFF, Jacques, 1924. **História e memória** / Jacques - tradução Bernardo Leitão e Irene Ferreira - Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990, p. 366-419.

LIMA JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S. de.; SANTOS, A. C. O. dos.; SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológica na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, 2021, p. 36-51.

LOUREIRO, Camila Wolpato; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Seria possível uma epistemologia freiriana decolonial? Da “cultura do silêncio” ao “Dizer a sua palavra”. **Roteiro**, vol. 44, núm. 3, e17527, 2019.

MARCUSCHI, L. A. O Léxico: Lista, Rede ou Cognição Social? In: Ligia Negri: Maria José Foltran e Roberta Pires de Oliveira (orgs.). 2004. **Sentido e Significação. Em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, PP. 263-284.

MASCARENHAS, Maíra. Simmel e Goffman: contribuições para o estudo das relações sociais no ambiente escolar. **Intratextos**, Rio de Janeiro, 4(1): 2012, 240-257.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução: Marta Lança. Portugal, Antígona, 2014, p. 25 à 74.

MINAYO, Maria Cecília de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, 2012, p. 621-626.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. Capítulo I. In: **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v. 9, n. 22, dez. 2021, p. 521-539.

MARSIGLIA, R.M.G; GOMES, M.H.A. (Org.). **O clássico e o novo: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro, Fiocruz: 2003, p. 117-142.

MINAYO, M.C.S.; MINAYO-GÓMEZ, C. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: **Goldenberg**, 2012.

MODL, Fernanda Castro; BIAVATI, Nádia Dolores Fernandes. Cultura escolar e desnaturalização do olhar: a vinheta narrativa e(m) suas contribuições para um contraponto intercultural. **Fólio - Revista de Letras**, v. 8, 2016, p. 99-125.

MODL, Fernanda de C; BIAVATI, Nádia D. F; LEURQUIN, Eulália. Cenas de uma atividade de leitura em um contexto de ensino-aprendizagem de português como língua de herança: apontamentos interculturais. **Fólio – Revista de Letras**, v. 12, n.1 jan/jun 2020

MOLD, Fernanda de Castro; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. (Re)construção identitária em movimento de referenciação: representações sociais sobre o professor na formação inicial. **Nanada**, Porto Alegre, n.24. 1º semestre 2015a.

MODL, Fernanda de Castro. Interação didática: apontamentos (inter) culturais sobre o uso da palavra e a formação do sujeito aluno. **Revista SCRIPTA**, Belo Horizonte, 2º semestre de 2015b, p.1-26.

MOITA LOPES, L. P. da, & FABRÍCIO, B. F. (2019). Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, 17(4), 711–723. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NÓVOA, Antônio (org.). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Portugal: Edições Dom Quixote, 1999.

OSTI, A; TASSONI. E. C. M. Afetividade percebida e sentida: representações de alunos do Ensino Fundamental. **Cad. Pesqui.**, São Paulo: v. 49, n 174, p. 204-220, out/dez. 2019

NOGUÉ, J.; ROMERO, J. Otras geografías, otros tiempos, nuevas y viejas preguntas, viejas y nuevas respuestas. In: NOGUÉ, J., ROMERO, J. (direc). **Las Otras Geografías**. Valencia: Tirant La Blanch, 2006, p. 15-49.

OLIVEIRA, J. F., LIBÂNEO, J. C. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. In: **Revista Fragmentos de Cultura**, v. 8, n.3, p. 597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª Edição. Campinas SP: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI. Eni P. Maio de 1968: Os silêncios da memória. In: **O papel da memória**. ACHARD, Pierre [et. al]. Tradução e introdução: José Horta Nunes. Campinas-SP, Pontes. 1999, 59-69

PATRÍCIO, M. **Lições de axiologia educacional**. Universidade Aberta. Lisboa, 1993.

PAVLOSKI, Evanir. Identidades instáveis: os fragmentos do sujeito moderno. In: **Identidade e subjetividade: configurações contemporâneas**. Pascoalina B. de O. Saleh; Rosana A. Harmuch (organizadoras). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: **O papel da memória**. ACHARD, Pierre [et. al]. Tradução e introdução: José Horta Nunes. Campinas-SP, Pontes. 1999, 49-58.

PEDRO, A. P. (2014). Ética, moral, axiologia e valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. **Kriterion**, Belo Horizonte, 55(130), 483–498. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2014000200002>

PENNA, Carla. **O campo dos afetos: fontes de sofrimento, fontes de reconhecimento.** Dimensões pessoais e coletivas. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Cad. Psicanál. (CPRJ), RJ, v. 39, n. 37, p. 11-27, jul/dez. 2017

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. Em: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67–84.

POLLAK, Michael. A memória e identidade social. In: Conferência concedida no CPDOC transcrita e traduzida por Monique Augras, Ed: Dora Rocha. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PORTO e SAMPAIO. Bakhtin e Pêcheux: leitura dialogada. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 89-106, jan./jun., 2013

RAFFESTIN, Claude. 3ª Parte: O território e o poder. Capítulo 1 – O que é território? In: **Por uma geografia do poder.** Tradução: Maria Cecília França. Editora Ática S.A, São Paulo, 1993, p. 143 à 163.

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

RIBEIRO, J. de M. R., & ANDRADE, V. S. (2020). Identidades docentes e discentes da educação básica: tessituras de si. **Plurais Revista Multidisciplinar**, 4(1), 219-236. <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2019.v4.n1.219-236>

RIBEIRO, Pollyane Bicalho; RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. **Relações dialógico-valorativas da profissão docente em charges virtuais: revisitando representações sociais/** Periodico Horizontes – USF – Itatiba, SP, 2022. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1278>

RIBEIRO, Pollyane Bicalho; RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. Eu, o outro (Outro) e o vazio na constituição da representação identitária. I, other (Other) and emptiness in the constitution of identity representation. **D.E.L.T.A.**, 37-1, 2021 (1-25): 2021370110, p. 1-25 <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2021370110>

SACK, Robert. **Human territoriality: its theory and history.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, B. S; MENESES, M. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus.** Edições ALMEDINA, S.A, 2020.

SANTOS, Jefferson da Silva **a dimensão axiológica no desenvolvimento e implementação de atividades didático-pedagógicas via tema gerador.** Ilhéus-BA: UESC, 2020.

SANTOS, Milton *et al.* **Território e sociedade:** entrevista com Milton Santos. SP: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SAQUET, Marcos A; FUINI, Lucas L; MELLO, Marcia C. de O. Territorialidades em transição: do exclusivismo estatal à multiterritorialidade. **Revista de Ciências Humanas**, vol. 17, n. 2, jul./dez. 2017.

SAQUET, Marcos Aurélio; BRISKIEVICZ, Michele. Territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, v.1, n.31, 2009, p.03-16.

SENA, A. E. L. L., &LIMA, D. C. de. Eles são ricos, mais educados, honestos e bonitos: os estereótipos de estrangeiros de países anglófonos em narrativas de educandos brasileiros. **Fólio - Revista De Letras**, 2018 Recuperado de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3332>

SILVA, Giuslane Francisca da. A memória coletiva de Maurice Halbwachs, tradução de Beatriz Sidou. **Revista do corpo discente do PPG-História da UFRGS**. Aedos, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 247-253, Ago. 2016

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73 - 102.

SIQUEIRA, Vinícius. O sujeito. In: **Análise do Discurso: Conceitos fundamentais de Michel Pêcheux**. 1ª Edição, 2017, Edição Colunas Tortas, Mauá-SP, 2017, p. 65-79.

SOARES. Cecília C. Moreira Memória Afro, Identidade, Territorialidade e Espaços Museais. **ReCil – Repositório Científico Lusófona – Cadernos Sociomuseologia Nova série 09-2017 (Vol. 53)**. O Programa da Pós-Graduação em Museologia da UFB. Disponível em: <https://1library.org/document/ye3vww7q-memoria-afro-identidade-territorialidade-e-espacos-museais.html> Acesso em 10.06.2022

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAITH, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007. P. 177-190.

VIEIRA, E; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?**. 4. Ed. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, v. 26, n. 83, 2018.

VANDENBERGHE, Frédéric. Do estruturalismo ao culturalismo: a filosofia das formas simbólicas de Ernest Cassirer. **Revista Sociedade e Estado – Volume 33, Número 3**, Setembro/Dezembro 2018.

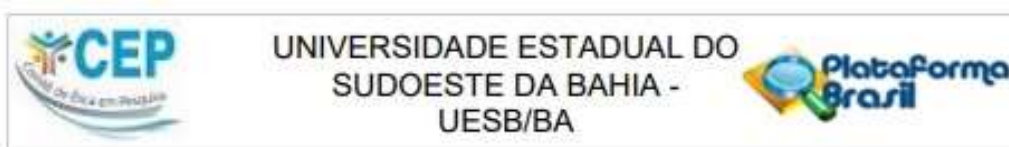
VOLÓCHINOV, V. **Marxismo filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e KaterinaVólkova Américo. SP: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem** Publicado sob o nome de M. Bakhtin (Volochinov). Tradução do francês de Michel Lahud e outros. 9. ed. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002 [1929].

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa, Editorial Estampa, 1975.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

ANEXO 1 – Parecer consubstanciado do CEP/CONEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INTERFACES ENTRE IDENTIDADE DISCENTE E TERRITORIALIDADE: ressonâncias dessa interação na cultura escolar e na memória dos estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola de Ituaçu-BA

Pesquisador: MARIA DO ALIVIO PESSOA CAIRES PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59899922.9.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

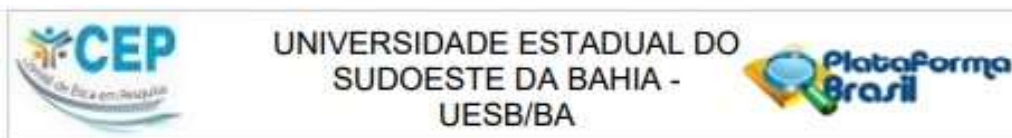
Número do Parecer: 5.593.970

Apresentação do Projeto:

Apresentado pela pesquisadora como a seguir: "O presente estudo visa compreender as nuances da cultura escolar no contexto da escola analisada, valendo-se das características identitárias dos seus estudantes. Busca, com isso, identificar ações que fundamentam as relações de (con)vivência dos sujeitos escolares e suas relações de intimidade e pertencimento ao território no qual estão inseridos. Devido à desmistificação da solidez e da imutabilidade das identidades pessoais, esse contexto tem favorecido novas configurações sociais que exige, sobretudo, das comunidades escolares um olhar mais sensível e cuidadoso para com a diversidade que a mesma compõe. Dessa forma, é fundamental a compreensão desses conceitos a fim repensar a práxis pedagógica com o intuito de criar memórias positivas em seus estudantes. Frente a isso, verifica-se a necessidade de preconizar a adoção de práticas decoloniais que questionem os valores referenciados pela cultura eurocêntrica. Esse projeto será discutido à luz de teóricos como Rafestin (1993); Freire (1995, 1998, 2015); Foucault (1996, 2005); Novoa (1999); Pêcheux (1999); Silva (2000); Rajagopalan (2003); Goffman (2004, 2011); Santos (2005); Hall (2006); Haesbaert (2009, 2021); Fanon (2008); Le Goff (2013); Ball (2014);

Mbembe (2014); Modl (2015, 2016, 2020); Fuini, Saquet e Mello (2017); Walsh, Oliveira e Candau (2018); Moita Lopes (2019) dentre outros autores que consubstanciaram esse estudo. Desse modo, a pesquisa estará ancorada na Linguística Aplicada por seu caráter transdisciplinar e por

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.593.970

compreender a linguagem de modo im-bricado com as práticas cotidianas dos sujeitos em contextos sociais diversificados. Assim, o percurso metodológico estará amparado na pesquisa qualitativa, baseado na abordagem etnográfica e, para isso, utilizará a hermenêutica como fonte de análise, trazendo contribuições para a construção do problema de pesquisa, a análise de dados e sua respectiva interpretação.*

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar as nuances da cultura escolar valendo-se das múltiplas territorialidades presentes no contexto estudantil, percebendo suas influências na formação identitária dos sujeitos estudantes.

Objetivo Secundário:

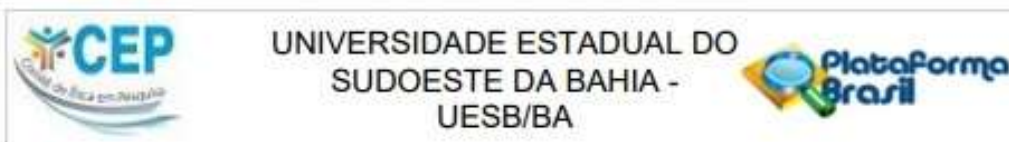
- Estudar os conceitos de identidade, territorialidade e memória observando elementos que interligam estas concepções, verificando sua relevância no cotidiano dos entes escolares;
- Identificar se as perspectivas teóricas da instituição analisada condizem com as práticas adotadas no dia-a-dia da cultura escolar;
- Perceber se os estudantes sentem-se representados e acolhidos pelas atividades propostas no cotidiano escolar;
- Contribuir para a compreensão de possíveis razões da construção de memórias, positivas ou negativas, dos estudantes durante seu percurso estudantil e, também, para o aprimoramento de estratégias para o trabalho com essa temática.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados pela pesquisadora no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil, na versão2, conforme se segue:

- Riscos: "Este estudo apresenta risco mínimo, podendo ocorrer indisposição ao responder as questões do questionário; incômodo com a exposição da imagem e embarço ao relatar suas experiências. Contudo, com o intuito de atenuar qualquer desconforto que possam ocorrer, os sujeitos colaboradores irão dispor de um expressivo intervalo de tempo para responderem as questões adequando às suas rotinas e devolver, posteriormente, em prazo acordado entre as partes. Será ressaltado também, que as questões abordadas e informações prestadas serão de uso exclusivo da pesquisa e que haverá a preservação dos dados coletados, da confidencialidade e do anonimato dos indivíduos pesquisados.*"

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIÉ
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.993.970

- **Benefícios:** "Há o fato da escola tornar-se palco da pesquisa, possibilitando ao pesquisador uma melhor compreensão da realidade ao analisar os traços identitários dos estudantes, o que corresponde não somente às identidades discentes desses sujeitos pesquisados, mas, de certo modo, à cultura escolar local como um todo, pois acreditamos que ao falarem de si mesmo, conseqüentemente, falarão, também, em nome da cultura que estão inseridos. Além disso, proporcionará aos participantes a aquisição de novos conhecimentos acerca das temáticas abordadas, bem como reflexões pedagógicas a todos os envolvidos na comunidade escolar. Desse modo, identificar os acertos e observar os possíveis equívocos ocorridos na cultura escolar é fundamental para (re)ver as possibilidades de melhorias, afinal compartilhamos com a ideia de que para mudar é preciso, antes, compreender."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados pela pesquisadora na versão 2, conforme se segue:

- PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1939594.pdf em 09/07/2022 – OK
- 2versao_Projeto.pdf em 09/07/2022 – OK
- 2versao_TALE_CEP_12_a_17_anos.pdf em 09/07/2022 – OK
- 2versao_TCLE_CEP.pdf em 09/07/2022 – OK

Recomendações:

Ver conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

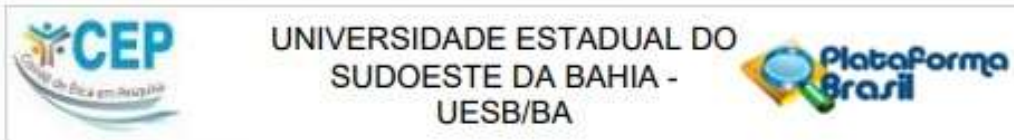
A pesquisadora atendeu às pendências mencionadas no parecer 5.512.077. Precisa apenas estar atenta à seguinte solicitação:

Relatórios: - Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião por videoconferência, autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB autorizou a

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.993.970

aprovação por ad referendum assim que as pendências fossem sanadas. Portanto, fica aprovado o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1939594.pdf	09/07/2022 21:01:08		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2versao_Projeto.pdf	09/07/2022 21:00:14	MARIA DO ALIVIO PESSOA CAIRES PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2versao_TALE_CEP_12_a_17_anos.pdf	09/07/2022 20:59:48	MARIA DO ALIVIO PESSOA CAIRES PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2versao_TCLE_CEP.pdf	09/07/2022 20:59:25	MARIA DO ALIVIO PESSOA CAIRES PEREIRA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	05/05/2022 15:38:39	MARIA DO ALIVIO PESSOA CAIRES PEREIRA	Aceito
Outros	Termo_uso_de_imagens.pdf	05/05/2022 15:38:09	MARIA DO ALIVIO PESSOA CAIRES PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_coleta_dados.pdf	05/05/2022 15:36:59	MARIA DO ALIVIO PESSOA CAIRES PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Geral.pdf	05/05/2022 15:36:42	MARIA DO ALIVIO PESSOA CAIRES PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_ass.pdf	05/05/2022 15:36:02	MARIA DO ALIVIO PESSOA CAIRES PEREIRA	Aceito

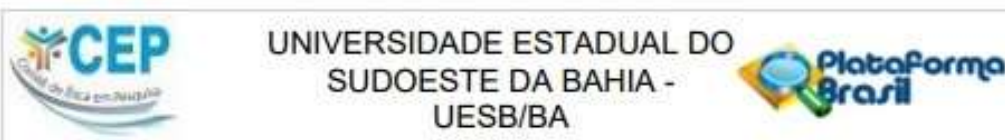
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
 Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
 UF: BA Município: JEQUIE
 Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-8683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.993.970

JEQUIÉ, 21 de Agosto de 2022

Assinado por:
Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIÉ
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

ANEXO 2 - TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL
Mestranda: Maria do Alívio Pessoa Caires Pereira
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Modl

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Bom dia, Senhor (a) responsável pelo(a) aluno(a) _____.

Sou Maria do Alívio Pessoa Caires Pereira, professora efetiva no regime de 40 horas da Escola Municipal Juvenal Wanderley, no momento, visando o meu aperfeiçoamento profissional, estou estudando no Programa de Pós-Graduação em Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, e gostaria de pedir a sua autorização para que o(a) seu(sua) filho(a) participe do projeto de pesquisa intitulado “MEMÓRIAS, IDENTIDADES E TERRITORIALIDADES: ressonâncias dessa interação nas falas de alunos do 9º ano em uma escola de Ituaçu-Bahia”. Com esse estudo, procuro analisar, através de narrativas de estudantes, sentimentos e emoções vivenciadas nessa etapa da vida estudantil e suas ressonâncias na percepção de si como aluno.

Dessa forma, para a realização da pesquisa, o(a) aluno(a) participará de três momentos na escola, sendo um por semana. O primeiro será para responder a um questionário contendo algumas questões. Com base nos questionários, alguns estudantes serão convidados para participarem para uma roda de conversa, um espaço bem bacana para aprofundamento de algumas questões relacionado à educação, e o terceiro encontro, será uma Oficina Pedagógica oferecida para toda a turma.

Gostaríamos de esclarecer que o(a) que seu(sua) filho(a) disser ficará armazenado em local apropriado e colocado à disposição por um período de cinco anos, passado este período o material será destruído. Ao final da pesquisa, os resultados do trabalho serão utilizados para a construção de uma dissertação de mestrado por mim e publicado para livre acesso de todos. Esclareço, ainda, que a pesquisa não terá nenhum custo, nem para você nem para seu(sua) filho(a). As imagens e o nome dele(a) não serão divulgados de forma alguma e lhe asseguro que o estudo não oferece(rá) riscos.

Qualquer dúvida pode entrar em contato comigo pelo número 981081391 ou pelo email duapessoa@hotmail.com, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa agora ou a qualquer momento.

Conto com a participação de(a) seu(sua) filho(a) para juntos trabalharmos em prol da nossa educação! Esteja certo(a) de que a pesquisa tem como objetivo apenas contribuir para uma educação cada vez melhor e a sua aceitação é o primeiro passo para isso. Caso você concorde em colaborar, assine, por favor, no local abaixo reservado, declarando, assim, o seu consentimento livre e esclarecido.

Desde já, agradeço sua atenção,

Assinatura do participante da pesquisa
Ituaçu, 05 de Outubro de 2022.

ANEXO 3 – TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS
(Para participantes entre 12 e 17 anos de idade)

Olá!

Este documento é um CONVITE para que você participe de uma pesquisa. Por favor, leia, com atenção, este documento e me diga se você concorda. Se concordar, te pedirei para assinar na caixa onde tem escrito "Rubrica" em todas as páginas e, também, lá no final, na linha "Assinatura do Participante".

O seu pai, mãe ou outro responsável precisará ler e assinar um documento bem parecido com este, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que o pesquisador lhe entregará. Sem isso você não pode participar da pesquisa, ok?! Desde já, obrigado!

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Maria de Alvío Pessoa Cairas Pereira*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDA: *Fernanda de Castro Modj*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?**2.1. TÍTULO DA PESQUISA**

INTERFACES ENTRE IDENTIDADE DISCENTE E TERRITORIALIDADE: ressonâncias dessa interação na cultura escolar e na memória dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola de Ituaçu-BA

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Com o intuito de reconhecer e valorizar as diferentes culturas que integram a comunidade escolar, evitando, com isso, ações de preconceito e exclusão.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Averiguar se as propostas da escolas atendem e acolhem a diversidade cultural dos estudantes que compõem a comunidade escolar.

3. O QUE VOCÊ TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)**3.1 O QUE SERÁ FEITO:**

Você responderá um questionário composto por um formulário de 12 perguntas sobre suas vivências ao longo dos anos do Ensino Fundamental.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Na unidade de ensino em que você estuda entre os dias 01.08.2022 à 31.08.2022.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

Dois sessões de 30 minutos cada

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA? (Riscos da pesquisa)

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, podemos dizer que o risco é

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepq@uesb.edu.br

Rubricas:

Seja consciente: leia, imprima este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. ☺

página 1

★ MÍNIMO ◐ MODERADO ◑ ALTO

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Poderá ocorrer um pequeno desconforto ao responder o questionário, por ter que ficar sentado, por no máximo, 30 minutos em cada sessão.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

O questionário poderá ser respondido, posteriormente, em casa e entregue conforme prazo combinado.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Melhor compreensão da realidade escolar e, com isso, possibilitará novas estratégias para evitar cometer equívocos anteriores e, assim, propor uma convivência mais respeitosa.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Pesquisa relevante para comunidade escolar e para a sociedade como um todo, pois a partir das reflexões ocorridas na escola, possibilitará repensar a rotina de outras instituições de ensino.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE VOCÊ E O SEU RESPONSÁVEL PODEM QUERER SABER: (Direitos dos participantes)

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Da pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.

6.9. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

Seja
consciente
de
integrar
esta
discussão
para, se
necessário,
fazer a
revisão
do
projeto.

página 2

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Maria do Altívio Pessoa Caires Pereira

Endereço: *Rua Dr. Luiz Edson Gouveia, s/n, centro, Ituaçu-BA*

Fone: (77) 98108-1391 / E-mail: duaaltivopessoa@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP), Jequiézinho, Jequié-BA, CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante)

Declaro que estou ciente e concordo em participar deste estudo. Além disso, confirmo ter recebido uma via deste Termo de Assentimento e asseguro que tive a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.

Seja
conscien
te ao
inscrir
esta
docume
nto, se
necessá
rio, use a
frente e
o verso
do
papel. ☺

9. COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

LOCAL, Clique aqui para inserir uma data.

Assinatura do(a) pesquisador

Página 3

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié
(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Rubricas:

APÊNDICE 1 – Planejamento Didático Detalhado da Metodologia de Pesquisa

Instrumentos	Ação de trabalho	Duração	Estratégia
Carta convite (Turma A e turma B)	<ul style="list-style-type: none"> - Saudação e acolhimento da turma; - Leitura e reflexão de uma mensagem; - Leitura da carta convite e, posterior momento de interlocução, visando sanar as possíveis dúvidas; - Entrega de carta endereçada aos pais e/ou responsáveis com o Termo de Consentimento e Esclarecido (TCLE) para autorização do responsável, que deverá ser entregue posteriormente. 	1 hora/aula (50min) em cada turma	Oralidade
Questionário	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a todos participantes, reforçando a relevância da pesquisa; - Falar o objetivo desse instrumento e, em seguida, distribuí-los para que sejam respondidos; 	1 hora/aula (50min)	Oralidade Questionário
Narrativas de vivências enunciadas em rodas de conversas (Três rodas com três participantes cada)	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento e agradecimento pela presença; - A professora pesquisadora mediará o diálogo entre os estudantes que estarão sentados em círculo. A priori, os alunos deverão narrar, individualmente, suas memórias de vivências, citadas, anteriormente, no questionário; - Após os estudantes vozearem suas lembranças, a mediadora ocasionará um ambiente confiável e descontraído para um bate-papo e troca de ideias e opiniões entre os estudantes, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentidos sobre as experiências dos partícipes; - As rodas de conversas serão distribuídas em três momentos com a participação de três estudantes em cada uma, a fim de proporcionar uma participação mais efetiva dos sujeitos colaboradores da pesquisa; - Após as interlocuções, será reservado um momento para socialização com lanche coletivo. 	Cada roda será no intervalo de uma hora/aula. Totalizando 3 horas/aulas	Oralidade (interação dialógica)
Oficina	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento e boas vindas; - Apresentação do tema da oficina e objetivos esperados; - Entrega do material didático (bloco de anotações, lápis e caneta); - Audição e breve reflexão de uma música relacionada à temática abordada; - Narrar um pouco sobre minhas vivências durante os anos finais do Ensino Fundamental, com a intenção de aproximar e adquirir a confiança dos participantes; - Momento de contextualização dos conceitos centrais da pesquisa – memórias, identidades, e territorialidades, com a utilização de slides, para visualização de imagens, charges, tirinhas, citações, etc; - Mediar momento de interlocução (os estudantes poderão socializar as suas percepções acerca dos conceitos abordados, bem como sanar as possíveis dúvidas sobre o discursivizado pela mestrandia); - Dinâmica em grupo, “caixa surpresa”; - Justificativa da aposta para o desenvolvimento da pesquisa, falando sobre sua relevância para a comunidade escolar e como possibilidade para (re)pensar a prática pedagógica; - Encerramento com a socialização de um lanche coletivo. 	Total:2 horas/aulas	Oralidade Slides (interação dialógica)

APÊNDICE 2 – Carta convite

Ituaçu, outubro de 2022.

Saudações,

A nossa vida é feita de ciclos e, constantemente, estamos iniciando ou encerrando novas experiências. Vocês, por exemplo, daqui a alguns meses, estarão findando o ano letivo, ou seja, irão concluir o 9º ano, última série do Ensino Fundamental e estarão, dessa forma, finalizando um importante período estudantil. Na sequência, deverão cursar o Ensino Médio, outra relevante etapa, na qual novas experiências serão vivenciadas, afinal, vocês participarão de uma nova realidade, pois será uma nova escola, novos professores e, quem sabe, até novos colegas.

Bem, com certeza, vocês sairão daqui carregando muitos aprendizados, conhecimentos e recordações desses anos vividos e compartilhados com colegas e amigos da sala de aula e de outras turmas, com os professores, direção e demais funcionários da escola. Certamente, há momentos registrados que serão levados para a vida inteira.

Como vocês sabem, sou professora dessa nossa instituição de ensino e, no momento, encontro-me afastada das atividades laborais para cursar o mestrado. Estou buscando o aperfeiçoamento e a qualificação profissional e espero, dessa forma, retornar para minha prática como uma professora mais preparada para exercer minha profissão.

Atualmente, estamos elaborando a dissertação do mestrado que tem como título “Memórias, identidades e territorialidades: ressonâncias dessa interação nas falas de alunos do 9º ano de uma escola de Ituaçu-BA”. Desse modo, a nossa Escola Municipal Juvenal Wanderley foi escolhida como o *locus* da pesquisa e selecionamos discentes do 9º ano, para serem os sujeitos colaboradores do estudo, pelo fato de estarem concluindo essa etapa estudantil e, por isso, possuírem uma visão mais ampla acerca de estar na escola, esperando-se que possam expressar com maior propriedade e clareza sobre suas memórias de vivências na escola.

Venho, aqui, hoje, convidá-los para participarem da pesquisa, na qual falaremos sobre memórias que ficaram registradas no decorrer desse período de estudo. Desse modo, o chamado é para você vozear, ou seja, narrar alguma memória, acontecimento e/ou algo marcante que tenha ocorrido no contexto escolar no decorrer desses quatro anos do Ensino Fundamental II, e que tenha impactado seus sentimentos, comportamentos, pensamentos, enfim, seu cotidiano de alguma forma. Organizaremos, também, uma oficina para vocês participarem, finalizando, assim, nossa programação. Ressalto, ainda, que as questões abordadas e informações prestadas serão de uso exclusivo da pesquisa e que haverá a preservação dos dados coletados, da confidencialidade e do anonimato dos sujeitos colaboradores.

Acredito que vocês devem estar se perguntando “como isso ocorrerá?”, fiquem tranquilos porque explicarei tudo direitinho oralmente. Além desse contato inicial, teremos mais três encontros, sendo um por semana. O primeiro momento será para responder um questionário discursivo contendo dez questões. Com base nos questionários, alguns de vocês serão convidados para participarem das narrativas de vivências enunciadas em roda de conversa, que será mediada por mim, professora pesquisadora. Já, o terceiro encontro, teremos uma oficina, também, ministrada por mim, em que trataremos sobre os conceitos memória(s), identidade(s) e territorialidade(s), questões caras para nossa (trans)(auto)formação identitária e para a percepção de si como aluno.

Tendo certeza de que vocês vivenciaram situações relevantes e muito interessantes durante esses anos de estudos e, algumas vezes, devido à rotina escolar, não tiveram a oportunidade de externar seus sentimentos, suas ideias e suas opiniões, eis, agora, uma oportunidade. Sendo assim, gostaria de saber quem entre vocês tem o interesse de contribuir com a pesquisa, narrando situações por você vivenciada, lembrando-os que será um momento de descontração, nada forçado e procurarei fazer o máximo para que se sintam à vontade, preparando, para isso, um ambiente acolhedor para esse registro acontecer. Peço, então, a você que tem o interesse de contribuir com a efetivação da pesquisa, que se manifeste para que seus responsáveis sejam contactados.

Agradeço, desde já, pela atenção a mim dispensada.

Abraço afetuoso,

Maria do Alívio Pessoa Caires Pereira
Professora Pesquisadora
UESB – PPGCEL
Turma 2021

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO



Olá, querido(a) estudante!!!

A seguir, convido você a conversar comigo a partir de algumas questões, vamos lá?!

Por favor, procure responder às questões da melhor forma possível.

Sua participação é muito importante para mim☺!

Lembre-se de que o seu nome não será revelado em nenhum momento da pesquisa, chamamos isso de sigilo e anonimato.

Vamos às respostas e, qualquer dúvida, é só chamar☺!

Local: Escola Municipal Juvenal Wanderley

Data: _____

1. Seu nome: _____

2. Sua idade: _____ Sexo: _____

() Masculino

() Feminino

3. Sobre os Anos Finais do Ensino Fundamental, cursei nesta instituição:

() Todos os anos

() A maioria dos anos

() Menos de 3 anos

4. Você trabalha?

() Não

() Sim. Se sim, em que você trabalha? _____

Complete, por favor:

5. Para mim, a escola representa um lugar...

6. Considero-me um(a) estudante...

7. As características que mais aprecio em um(a) professor(a) são...

8. Já as características em um(a) professor(a) de que menos gosto são

9. Você se sente representado(a) nas atividades promovidas pelos professores ao longo do ano letivo?

() Sim

() Não

Comente sua resposta, por favor.

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

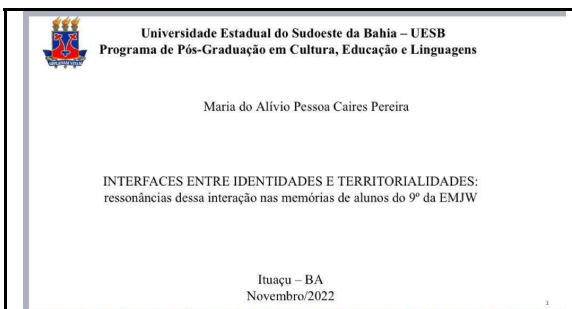
11. Agora, convido você a registrar, em um desenho, esse acontecimento e como você se sentiu.

12. Querido(a) estudante, o que mais você gostaria de me dizer? Fique à vontade, seria uma alegria ler um recadinho seu.

APÊNDICE 4 – Detalhamento da Oficina Pedagógica


A seguir, a apresentação acerca do empreendimento executado na realização da Oficina Pedagógica, detalharemos o passo a passo da execução, demonstrando a amostragem dos slides utilizados com respectivo comentário sobre o que foi didatizado.

Primeiro slide:

	<p>No primeiro slide, foi apresentado o título da oficina “INTERFACES ENTRE IDENTIDADES E TERRITORIALIDADES: ressonâncias dessa interação nas memórias de alunos do 9º da EMJW”. Momento de acolhida, agradecimento e apresentação dos conceitos que serão trabalhados.</p>
---	---

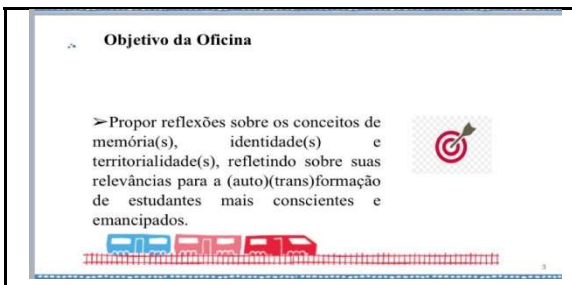
Fonte: As autoras

Segundo slide:

	<p>Nesse slide, falei brevemente sobre minha formação, atuação na EMJW e relatei o desejo e motivação para trabalhar com as temáticas aqui abordadas e narrei, também o contexto em que o projeto foi elaborado.</p>
---	--


Fonte: As autoras

Terceiro slide:

	<p>Aqui foi lido o objetivo da oficina, demonstrando que a intenção seria alargar os conhecimentos dos estudantes, relacionando os conceitos aqui elencados ao que foi experienciado nas etapas anteriores da pesquisa.</p>
---	---


Fonte: As autoras

Quarto slide:

<p>Identidade(s), qual(is) é(são) a(s) sua(s)?</p> 	<p>Momento de interlocução em que a presente imagem seria utilizada para instigar os saberes prévios dos estudantes, por meio de perguntas como: “você já pensou sobre sua identidade ou sobre suas identidades?”, “A pessoa possui uma ou várias identidades?”.</p>
--	--


Fonte: As autoras

Quinto slide:

<p>TRÊS CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE</p>  <p>STUART HALL</p> <p>HALL, Stuart. <i>A identidade cultural na pós-modernidade</i>. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. Ed. RJ: DP&A, 2006.</p> <p>SUJEITO DO ILUMINISMO “indivíduo totalmente centrado, unificado dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo (...)” (HALL, 2006, p. 10-11)</p> <p>SUJEITO SOCIOLÓGICO “a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade.” (HALL, 2006, p. 11)</p> <p>SUJEITO PÓS-MODERNO “conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente (...) É definida historicamente, e não biologicamente.” (HALL, 2006, p. 12-13)</p>	<p>Momento de socialização sobre o conceito identidade, fundamentado em Hall(2006), falando brevemente de distintas concepções de identidade, buscando relacionar a temática abordada à nossas vivências e experiências.</p>
--	--


Fonte: As autoras

Sexto slide:

<p>EFEITO DA GLOBALIZAÇÃO NA IDENTIDADE</p> <p>“Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado.” (HALL, 2006, p. 88)</p> 	<p>Neste slide, buscamos relacionar os impactos da globalização em nosso cotidiano, demonstrando que o globo está em ação, causando ressonâncias em nossas formações identitárias, visto que assim como influenciados, somos influenciados pelas distintas culturas.</p>
--	--


Fonte: As autoras

Sétimo slide:

<p>Eu e minha(s) identidade(s)</p> 	<p>A partir dessa imagem comentamos sobre o hibridismo identitário e, também, sobre a “crise de identitária” Hall (2006). Ademais, demonstramos a íntima relação do conceito de identidade e memória, que pode ser considerada como um elemento legitimador da identidade, uma vez que ela é mais do que um arquivo de informações do passado, mas, sim, uma referência na e para construção e reconstrução das identidades.</p>
--	--


Fonte: As autoras

Oitavo slide:

<div style="text-align: center; background-color: #e91e63; color: white; padding: 5px;">Memória(s)</div> <p>“A memória é um conceito crucial” (LE GOFF, 1990)</p> <p>“A memória “não é obra de indivíduos isolados” (Pollak, 1992)</p> <p>“Para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras” (HALBWACHS, 2006, p. 72)</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p>O momento referido foi de contextualização sobre o conceito de memória, utilizando, para isso, citações de renomados autores. Demonstramos, nesse sentido, a interseção entre memória e história e sua relevância para compreender melhor o presente e fazer perspectivas para o futuro. Apoiado em Halbwachs (2006), apresentamos o conceito de memória coletiva, tendo em vista que as memórias não podem coexistir isoladas de um grupo social.</p>
--	---

Fonte: As autoras

Nono slide:

<div style="text-align: center; background-color: #e91e63; color: white; padding: 5px;">Memória(s)</div> <div style="text-align: center;">  </div>	<p>Neste slide, tem-se como objetivo instigar a percepção dos alunos, indagando qual dos dois homens está correto. Com essa atividade, procurei mostrar as diferentes percepções que cada um pode possuir em uma determinada situação.</p>
---	--


Fonte: As autoras

Décimo slide:

<div style="text-align: center;">Territorialidade</div> <p>“traz uma ampliação do conceito de território, sendo, a princípio, diferente do que muitos pensam, originado na biologia, no século XVIII”. (Rafestin, 1993)</p> <p>“a criação do território se dá através de agenciamentos, do processo de desterritorialização e reterritorialização” (Haesbaert e Bruce, 2009, p. 13)</p>	<p>No atual, demonstramos a ampliação do conceito de território que tornou-se um conceito multiescalar, envolvendo conceitos geopolíticos e as relações sociais assim como os processos de territorialidade e reterritorialização.</p>
--	--


Fonte: As autoras

Décimo primeiro slide:

<div style="text-align: center;">Territorialidade</div> <div style="text-align: center;">  </div>	<p>Demonstramos, neste momento, imagens significativas do nosso município, visando exaltar nossos pontos turísticos, destacando a EMJW, e de exemplificarmos que nossa vida é formada por ciclos e, por isso, o processo de desterritorialização e reterritorialização são processos contínuos e indissociáveis.</p>
---	--


Fonte: As autoras

Décimo segundo slide

 <p>Metamorfose Ambulante Raul Seixas</p> <p>... Prefiro ser essa metamorfose ambulante Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo</p> <p>... En quero dizer agora o oposto do que eu disse antes Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo</p> <p>... Sobre o que é o amor Sobre o que eu nem sei quem sou Se hoje eu sou estrela amanhã já se apagou Lhe tenho amor Lhe tenho horror Lhe faço amor Eu sou um ator</p> <p>... En vou desdizer aquilo tudo que eu lhe disse antes Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo</p> <p>... É chato chegar a um objetivo num instante En quero viver essa metamorfose ambulante Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo</p>	<p>Escolhemos a música “Metamorfose ambulante” de Raul Seixas, a fim de promover uma reflexão sobre o caráter metamórfico da percepção da realidade e, conseqüentemente, da identidade, incitando a participação dos alunos. Se a identidade é formada pelos contatos sociais cada vez mais transitórios, por conseqüência, somos influenciados em nossa forma de pensar e agir, ou seja, constantemente nossas identidades são metamorfoseadas.</p>
---	--


Fonte: As autoras

Décimo terceiro slide:

 <p>Caixa surpresa</p>	<p>Dessa vez, convidamos cinco alunos para participarem da dinâmica da “caixa surpresa” que prontamente aceitaram participar. A tarefa consistia em cada aluno pegar um papelzinho que estava numerado de um a cinco com uma respectiva tarefa.</p>
---	---

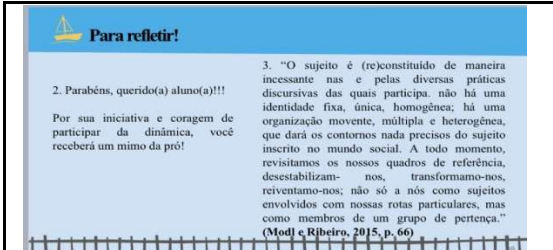
Fonte: As autoras

Décimo quarto slide:

 <p>Para refletir!</p> <p>Pode ser que o ponto de vista do outro não seja o mesmo que o seu.</p>	<p>Desse modo, o estudante, ao pegar o papel contendo o número um, teria como tarefa analisar as imagens ao lado, escolher uma e fazer um breve comentário relacionando à temática abordada durante a realização da oficina. Nesse fazer, a aluna participante escolheu e comentou a segunda imagem.</p>
--	--


Fonte: As autoras

Décimo quinto slide:

 <p>Para refletir!</p> <p>2. Parabéns, querido(a) aluno(a)!!! Por sua iniciativa e coragem de participar da dinâmica, você receberá um mimo da pró!</p> <p>3. “O sujeito é (re)constituído de maneira incessante nas e pelas diversas práticas discursivas das quais participa, não há uma identidade fixa, única, homogênea; há uma organização movente, múltipla e heterogênea, que dará os contornos nada precisos do sujeito inscrito no mundo social. A todo momento, revisitamos os nossos quadros de referência, desestabilizam- nos, transformamo-nos, reiventamo-nos; não só a nós como sujeitos envolvidos com nossas rotas particulares, mas como membros de um grupo de pertença.” (Mod e Ribeiro, 2015, p. 66)</p>	<p>Seguindo a atividade, a aluna que pegou o papel com o número dois, ao ler sua atividade, descobriu que ganharia um mimo por sua iniciativa de participar da atividade. Posteriormente, o estudante que pegou o número três teria que ler e fazer um breve comentário sobre a citação exposta.</p>
---	--



Fonte: As autoras

Décimo sexto slide:

<p> Para refletir!</p> <p>4. Querido(a) aluno(a),</p> <p>Gostaria de ouvir um breve comentário sobre o que você achou da experiência de ter participado desta Oficina Pedagógica.</p> <p>5.</p> <p>“Não sou perfeito Estou ainda sendo feito E por ter muito defeito Vivo em constante construção (...)”</p> <p>(Lamento dos imperfeitos - Pe. Fábio de Melo e Lucy Alves)</p>	<p>A tarefa para o aluno que pegasse o número quatro seria para ler a questão e, em seguida, externar suas impressões e opiniões em relação à oficina realizada. E, por fim, o bilhete com o número cinco teria como tarefa ler e comentar o trecho da música “Lamento dos imperfeitos”. Desse modo, entendemos que houve uma satisfatória participação dos estudantes.</p>
--	---


Fonte: As autoras

Décimo sétimo slide

<p> Para refletir!</p> 	<p>Já finalizando o evento, comentei a charge que fala sobre a “Ditadura da felicidade”, procurando relacionar ao uso demasiado das tecnologias às crises identitárias. Ao lado, a figura de um espiral que foi relacionado ao nosso processo de aprendizagem, isto é, começando de um ponto e podendo ir, aos poucos, expandindo-se de forma contínua e processual.</p>
---	--

Fonte: As autoras

Décimo oitavo slide

	<p>Por fim, o encerramento, agradecimento pela escuta e pela participação de todos. Devido ao tempo limitado, orientei aos alunos que observassem e fizessem a leitura da imagem que exemplifica uma ação de inclusão e empatia, enquanto isso, distribuir os bombons para os estudantes.</p>
---	---

Fonte: As autoras

O desenvolvimento da oficina pedagógica com os sujeitos de pesquisa emergiu um caminho profícuo nesse empreendimento investigativo. Além dos dizeres da mestrandia na oficina, foram bastante significativas as posições enunciadas pelos estudantes durante esse momento de interação. Dessa forma, o satisfatório engajamento dos participantes no decorrer dos trabalhos com os instrumentos de pesquisa, leva-nos a crer que o investimento aqui proposto permitiu aos mesmos acessarem novas experiências e novos conceitos, reconhecendo

que a vida de cada um é marcada e transformada por vários fatores a todo tempo e, por isso, estamos constantemente nos formando e transformando.

APÊNDICE 5 – MEMÓRIA ESCRITA, DIGITADA E DESENHADA

Memória 1: Recorte 01 - Aluna Acácia

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

nenhum, até agora.

nenhum até agora



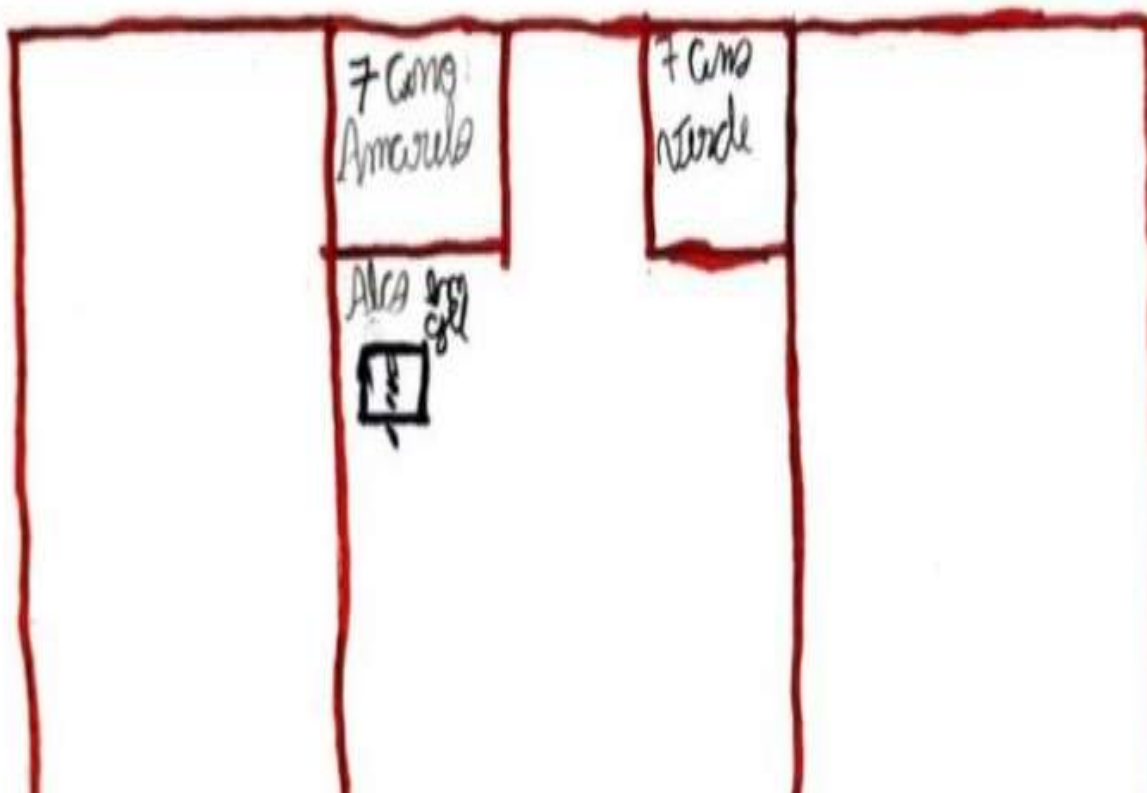
Fonte: Dados da pesquisa

Memória 2: Recorte 10 - Aluno Érico

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Quando estavo no 7º ano eu veio a Pandemia mim afastei de muito gente que eu gostava muito e quando retomamos as aulas foi defício para eu mim readapito. mais consegui

Quando estavo no 7º ano eu veio a Pandemia mim afastei de muito gente que eu gostava muito e quando retomamos as aulas Foi defício para eu mim readapita mais consegui



Fonte: Dados da pesquisa

Memória 3: Recorte 05 - Aluna Angélica

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos ^{quando} Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento. ^{não é obrigatório}

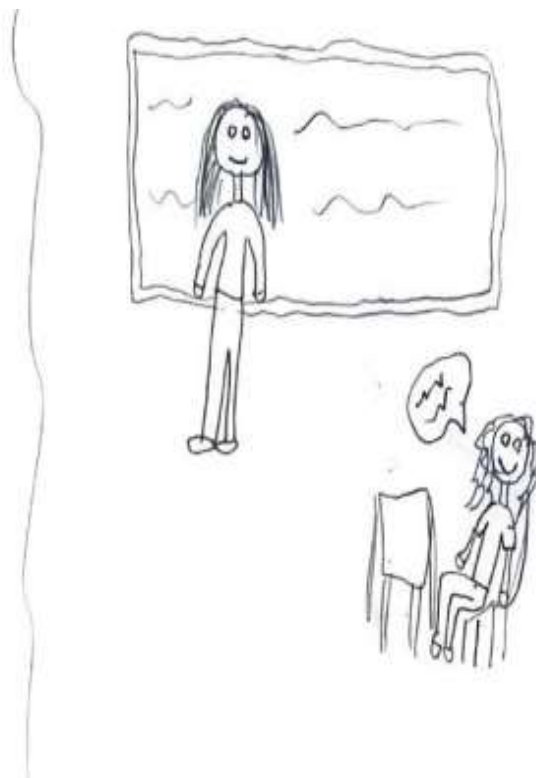
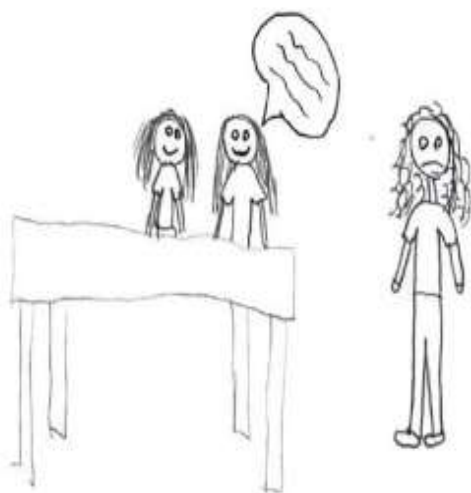
Quando eu estava no início do 6º ano, eu fazia aula de dança na época e mesmo não dançando muito bem, eu gostava, até que um dia umas meninas do 9º ano que eu nem conhecia, viram um vídeo da aula de dança e me falaram e eu não era boa e se eu não tinha vergonha. Pode parecer simples, mas eu fiquei muito insegura e assustada com a escola e eu não consegui mais falar em público quando não é obrigatório.

Um tempo depois desse acontecimento, numa aula de ciências, a professora estava corrigindo uma atividade e eu acabei respondendo baixinho, mas ela viu e me incentivou a falar mais e depois me elogiou no fim da aula, ela sempre era compreensiva nos trabalhos apresentados e me fez ter mais confiança e hoje eu adoro apresentar trabalhos. Ela não sabe, mais isso me ajudou muito e foi significativo.

quando não é obrigatório falar em público.

Quando eu estudava no início do 6º ano, eu fazia aula de dança na época e mesmo não dançando muito bem, eu gostava, até que um dia umas meninas do 9º ano que eu nem conhecia, viram um vídeo da aula de dança e me falaram e eu não era boa e se eu não tinha vergonha. Pode parecer simples, mas eu fiquei muito insegura e assustada com a escola e eu não consegui mais falar em público quando não é obrigatório.

Um tempo depois desse acontecimento, Numa aula de ciências, a professora estava Corrigindo uma atividade e eu acabei respondendo baixinho, mas ela viu e me incentivou a falar mais e depois me elogiou no fim da aula, ela sempre era compreensiva nos trabalhos apresentados e me fez ter mais confiança e hoje eu adoro apresentar trabalhos. Ela não sabe, mais isso me ajudou muito e foi significativo.



Fonte: Dados da pesquisa

Memória 4: Recorte 11 - Aluna Flora

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

A gincana junina, foi ótima, todos ajudaram, nos empenhamos bastante arrecadamos muitos alimentos e a escola doou, e ganhamos!

A gincana junina, foi ótima, todos ajudaram, nos empenhamos bastante arrecadamos muitos alimentos e a escola doou, e ganhamos!

II UNIDADE	
PORT	8,8
MAT	3,9
CIE	9,4
GEO	10,0
HIS	8,5
ING	8,8
ART	10,0
PROVID	9,0
ED FISICA	NÃO RECEBI

Me sinto sem chão, porque nunca tinha perdido em nenhuma matéria. mas vou tentar superar, porque quero passar no IFBA e não vou deixar em matemática

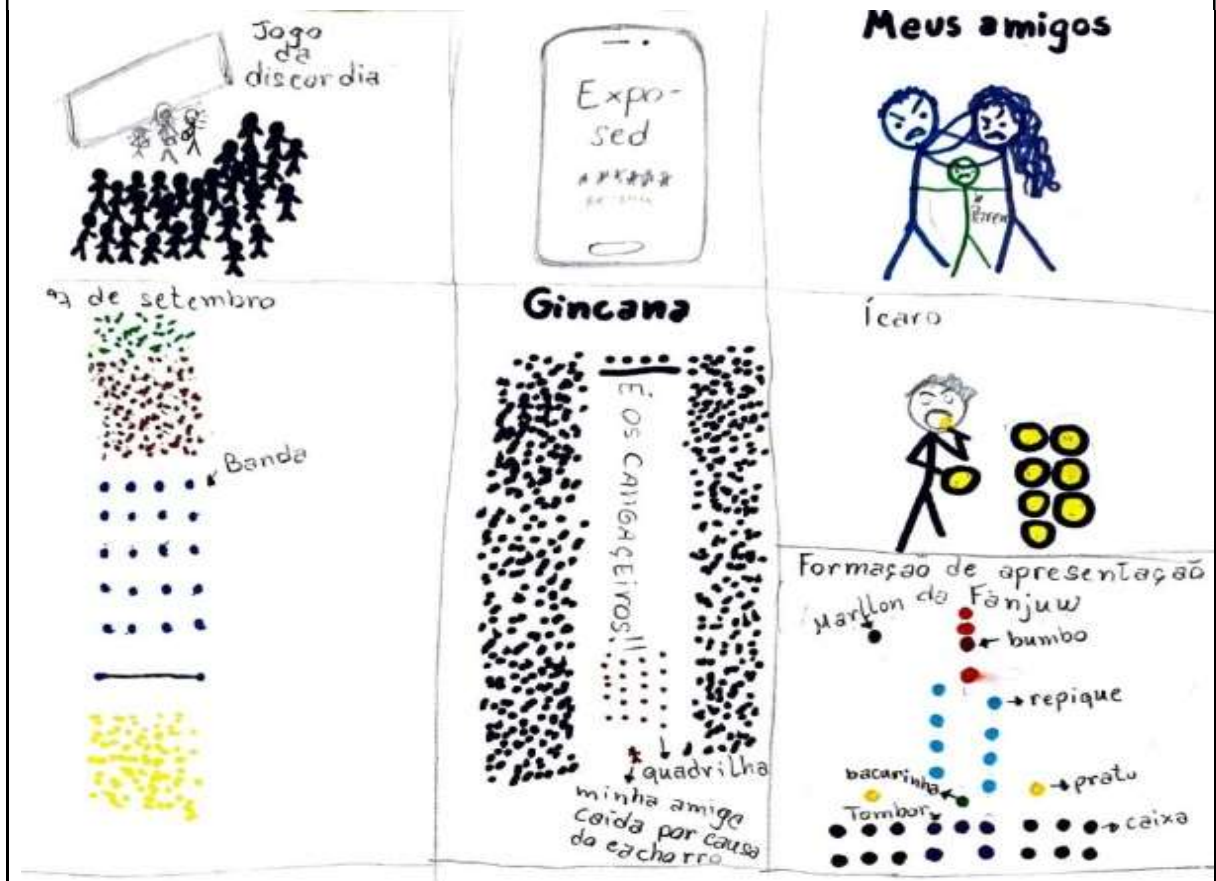
Fonte: Dados da pesquisa

Memória 5: Recorte 16 - Aluna Hortência

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Jogo da discórdia, exposed das pessoas da juvenil meus amigos que são amigos caindo na porrada, gincana Desfile de 7 de setembro, Ícaro comendo 6 pratos de cuzcuz, formação de apresentação da Fanjuw

Jogo da discórdia, exposed das pessoas da Juvenil meus amigos que são amigos caindo na porrada, gincana desfile de 7 de setembro, Ícaro comendo 6 pratos de cuzcuz, formação de apresentação da Fanjuw



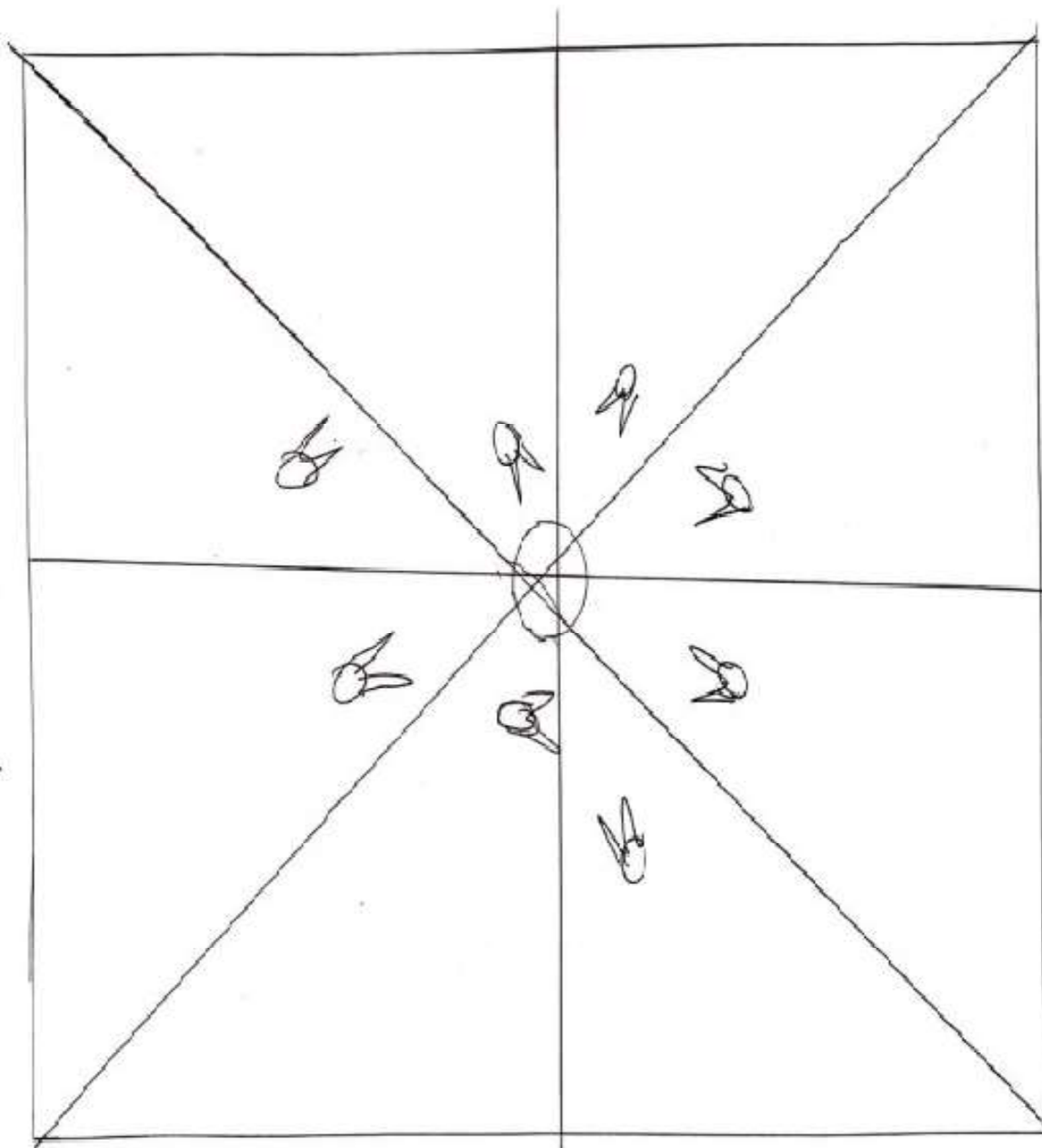
Fonte: Dados da pesquisa

Memória 6: Recorte 30 - Aluno Oleandro

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Um Simbulo de macumba Na mesa

um Simbulo de macumba Na mesa



Fonte: Dados da pesquisa

Memória 7: Recorte 27 - Aluna Margarida

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

A aula vaga Foi muito boa me diverti bastante :)
na Biblioteca

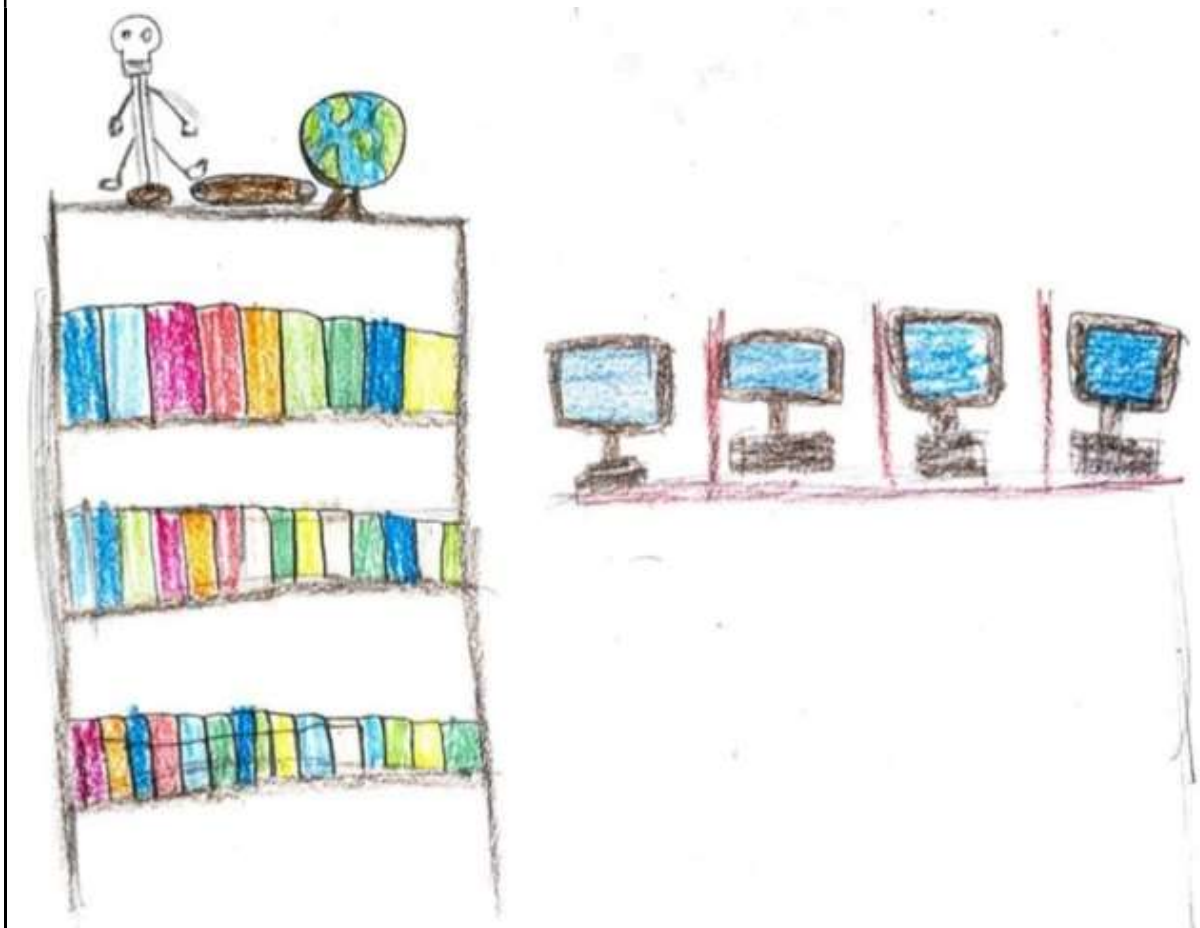
Eu me sinto muito bem no Juvenal esse ano mas eu tenho um certo trauma de ficar aqui por conta dos anos anteriores

A aula vaga Foi muito boa me diverti bastante :)

na Biblioteca

Eu me sinto muito bem no Juvenal esse ano mas eu tenho um certo trauma

De ficara aqui por conta dos anos anteriores



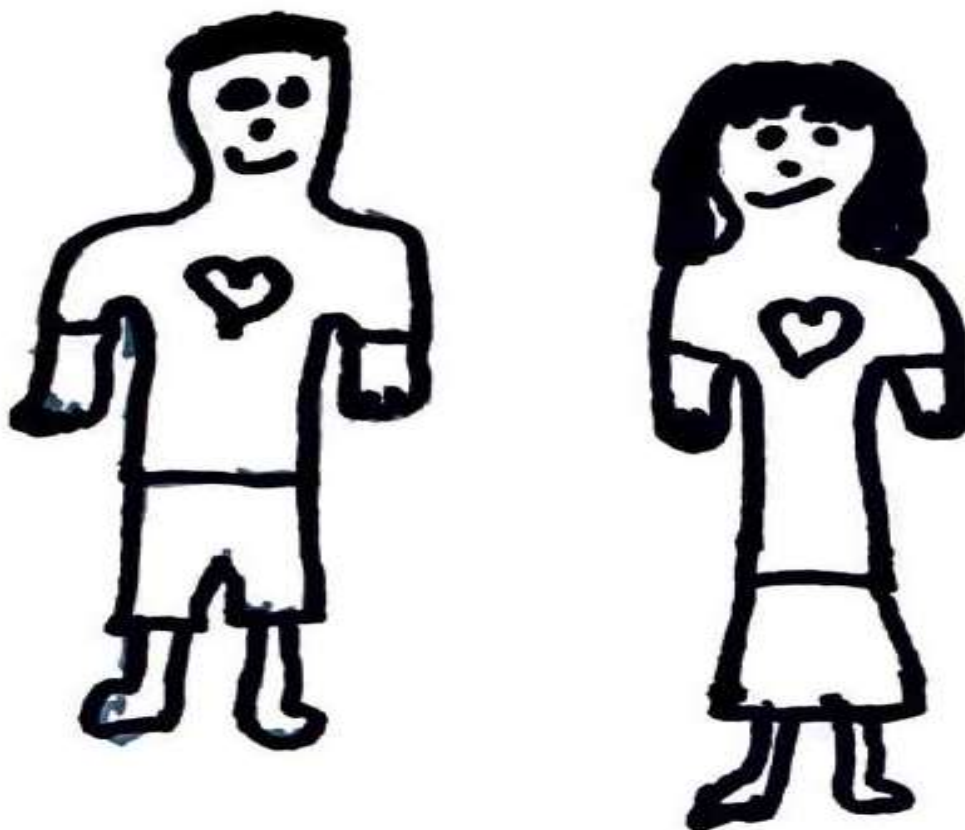
Fonte: Dados da pesquisa

Memória 8: Recorte 32 - Aluno Sávio

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

O acontecimento mais marcante meu no Ensino fundamental foi o meu primeiro amor, que infelizmente não deu certo

O acontecimento mais marcante meu no Ensino fundamental foi o meu primeiro amor, que infelizmente não deu certo



Fonte: Dados da pesquisa

Memória 9: Recorte 33 - Aluno Violeta

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Foi quando a gente tava na pandemia e ai teve aula pelo celular
Esse é o momento mais significativo

Foi quando a gente tava na pandemia e ai teve aula pelo celular
Esse é o momento mais significativo

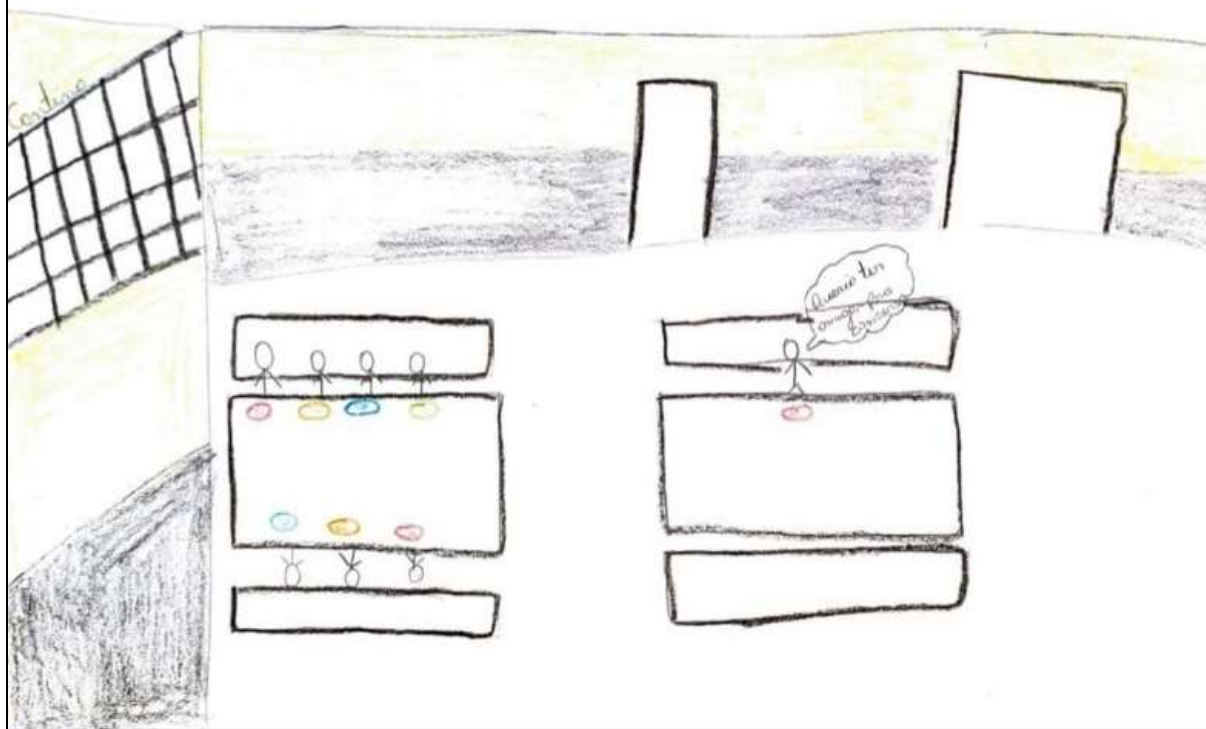


Fonte: Dados da pesquisa

Memória 10: Recorte 17 - Aluna Íris

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento. eu não tenho um dia muito marcante não, o tena sim um dia que eu me senti bem triste por que eu não tinha ninguém pro ser meu amigo e eu ficavo vendo o tanto de amigos que algumas pessoas tinha e eu me perguntava por que eu não tinha também

eu não tinha um dia muito marcante não, o tena sim um dia que eu me senti bem triste por que eu não tinha ninguém pro ser meu amigo e eu ficavo vendo o tanto de amigos que algumas pessoas tinha e eu me perguntava por que eu não tinha também



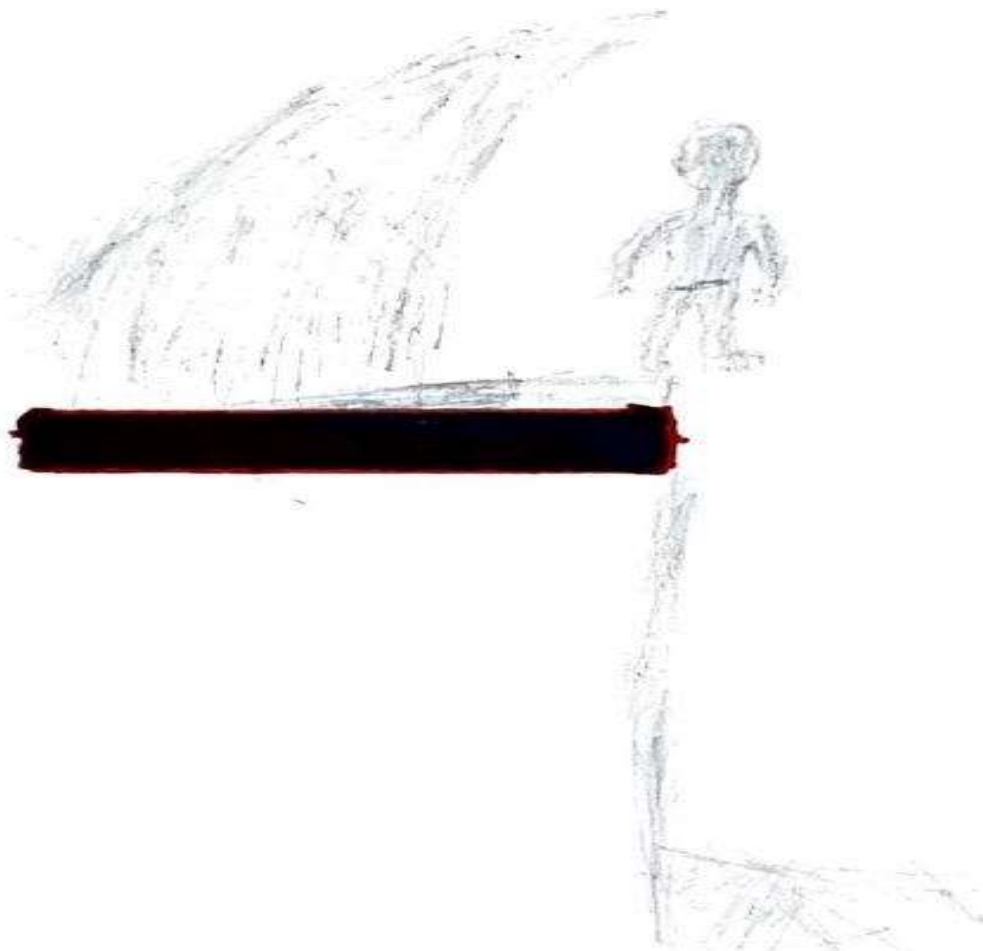
Fonte: Dados da pesquisa

Memória 11: Recorte 19 - Aluno Jacinto

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos

Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento. *O momento que recebi a nota mais baixa de toda a minha vida, em uma matéria*

O momento que recebi a nota mais baixa de toda a minha vida, em uma matéria



Fonte: Dados da pesquisa

Memória 12: Recorte13 - Aluno Florian

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo do Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Quando eu não falei direito com uma menina que ~~eu~~ eu gosto muito

Quando eu não falei direito com uma menina que ~~eu~~ eu gostavo muito.



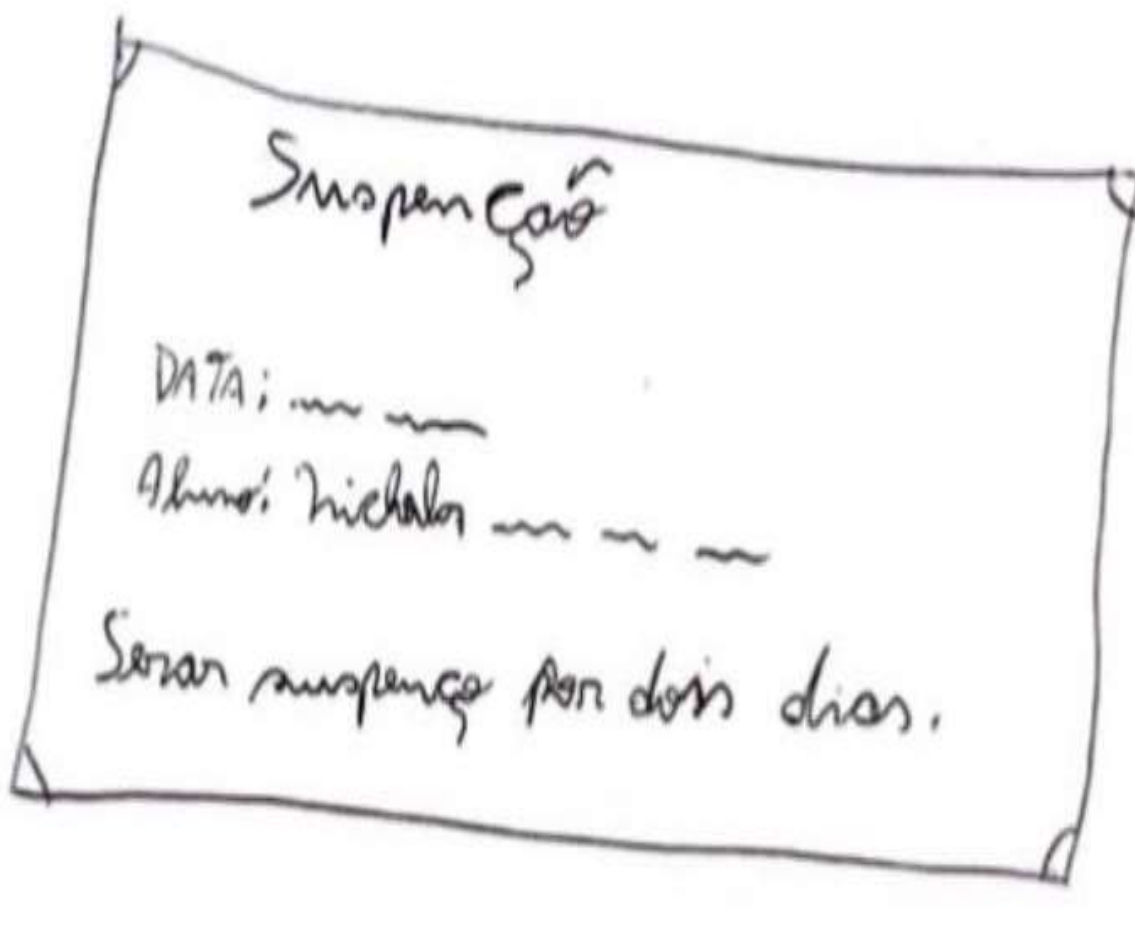
Fonte: Dados da pesquisa

Memória 13: Recorte 12 - Aluno Florêncio

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

a minha suspensão.

a minha suspensão.



Fonte: Dados da pesquisa

Memória 14: Recorte 03 - Aluno Álisson

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo do Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Quando chamo minha mãe por vim no escola.

Quando chamo minha mãe por vim no escola.



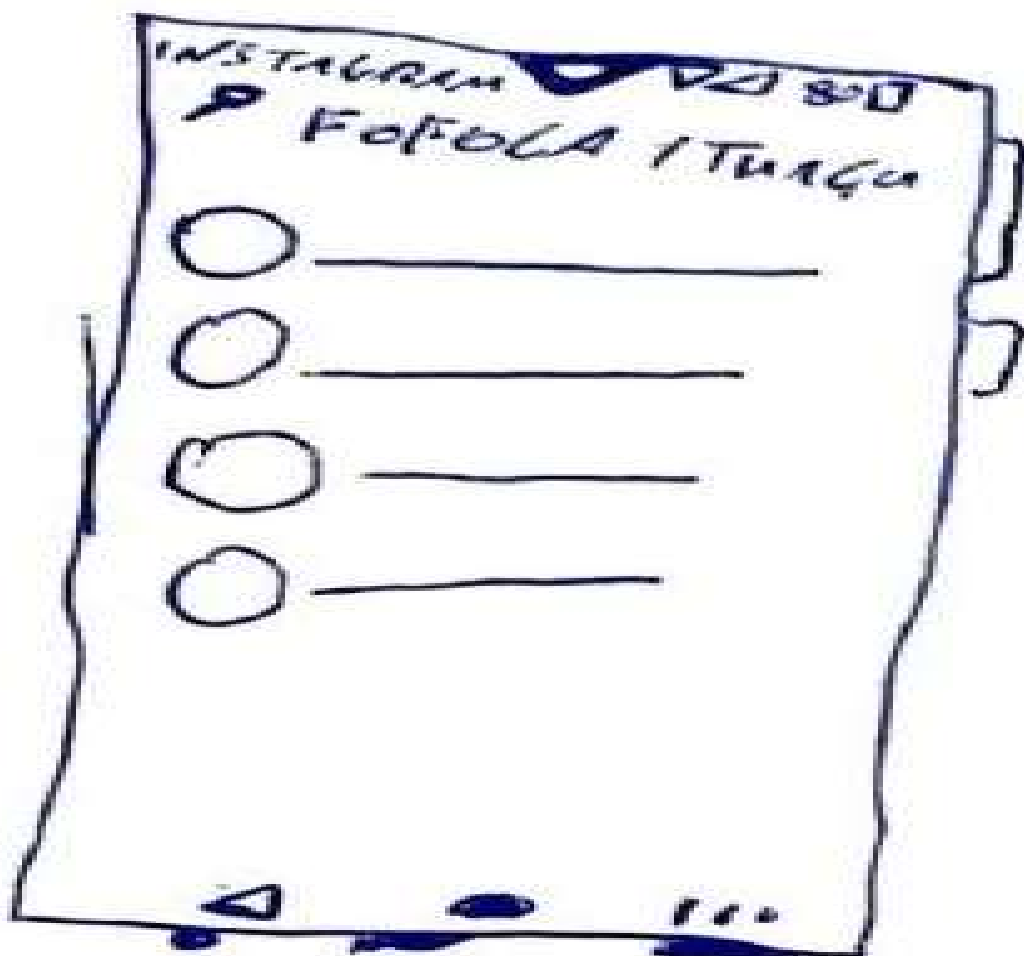
Fonte: Dados da pesquisa

Memória 15: Recorte 08 - Aluno Celestino

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Site de fofocas, falando dos outros. Acho isso muito errado

Site de fofocas, falando dos outros. Acho isso muito errado



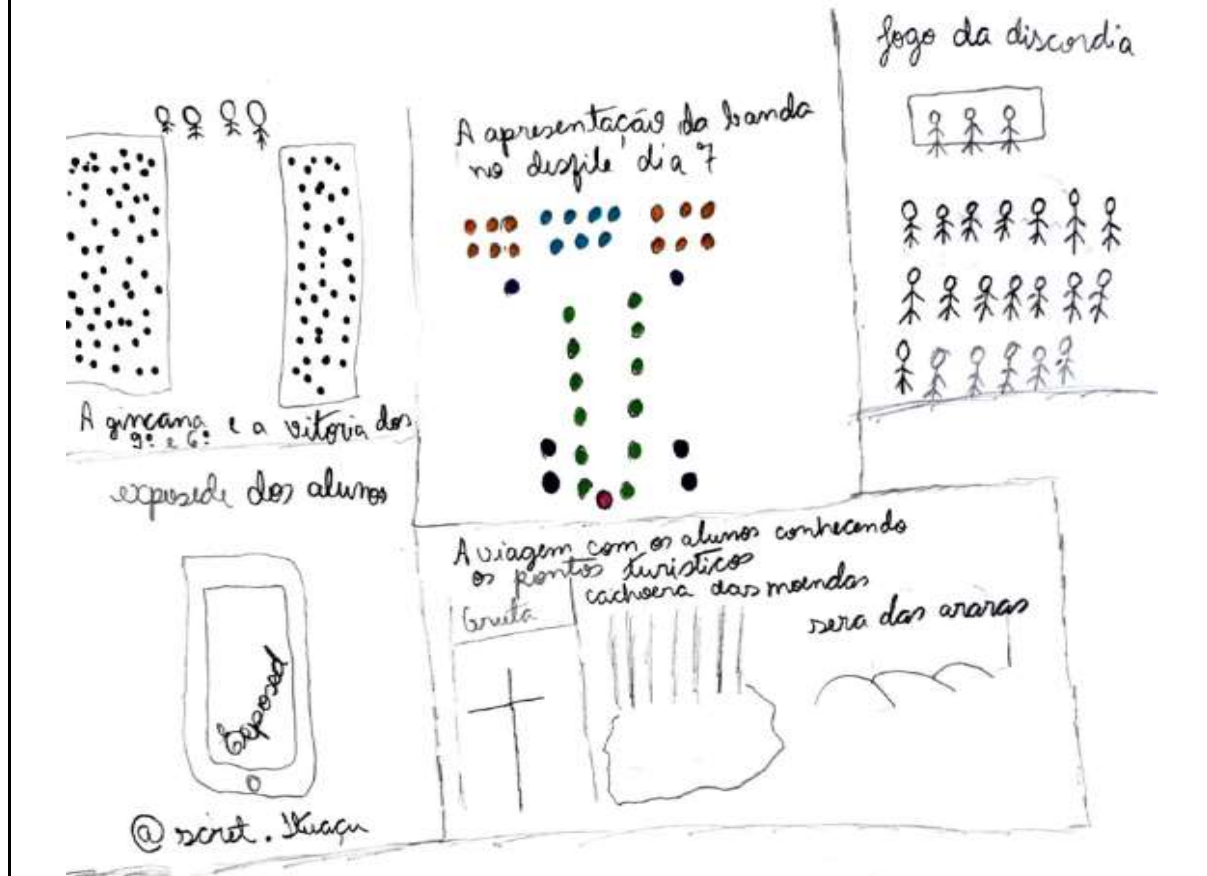
Fonte: Dados da pesquisa

Memória 16: Recorte 35 - Aluna Zínia

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

A gincana foi um momento maravilhoso e temos que ter esse momento até por que escola não é só estudos precisamos divertir também, o desfile da apresentação da banda, os jogos da discórdia, os exposed não podem faltar porque gostamos de uma fofocazinha kkk... e a viagem conhecendo os pontos turísticos da nossa cidade

A gincana foi um momento maravilhoso e temos que ter esse momento até por que escola não é só estudos precisamos divertir também, o desfile da apresentação da banda, os jogos da discórdia e os exposed não podem faltar porque gostamos de uma fofocazinha kkk... e a viagem conhecendo os pontos turístico da nossa cidade



Fonte: Dados da pesquisa

Memória 17: Recorte 34 - Aluna Yasmim



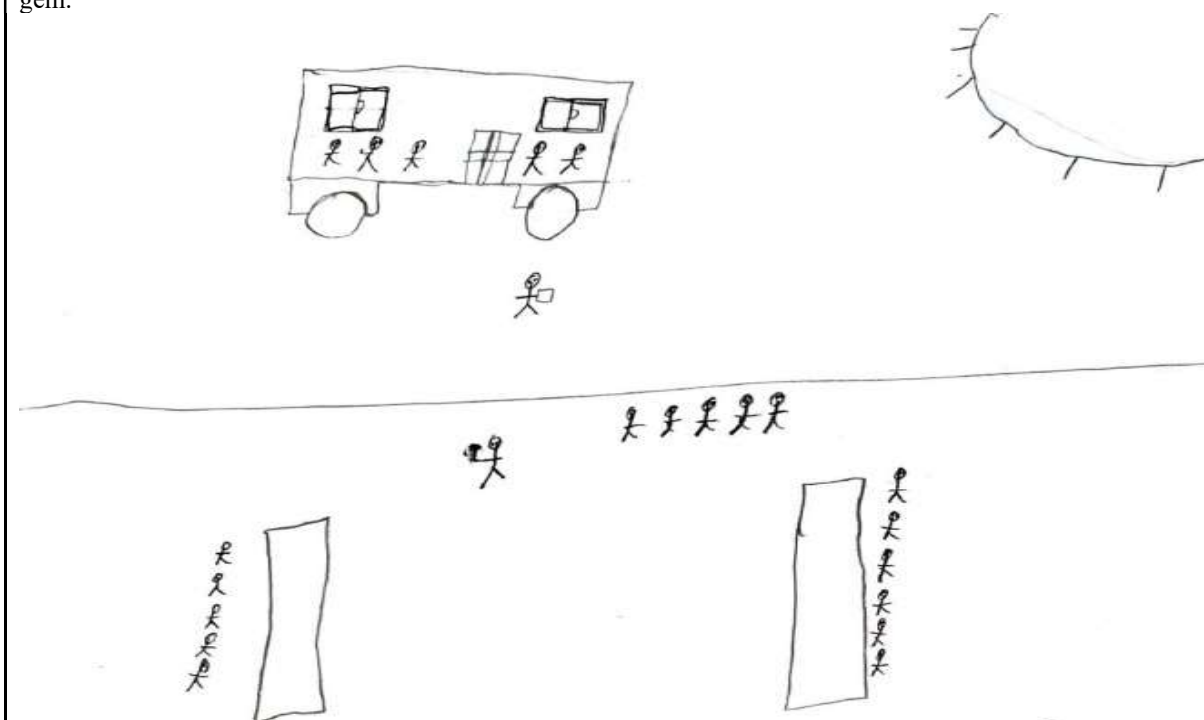
Fonte: Dados da pesquisa

Memória 18: Recorte 29 - Aluna Narciso

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

No dia da viagem da escola, no dia da gincana. Foram momentos bem legais, a onde eu me diverti com meus amigos nós dois momentos, conheci novas pessoas conseguir interagir bem (Tirei varias fotos para registra os momentos das viagens).

No dia da viagem da escola, no dia da gincana. Foram momentos bem legais, a onde eu me diverti com meus amigos nós dois momentos, conheci novas pessoas conseguir interagir bem (Tirei varias fotos para registra os momentos das viagens).



Fonte: Dados da pesquisa

Memória 19: Recorte 31 - Aluna Rosa

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

no dia 26/11 que era meu aniversário e meu melhor amigo me fez uma surpresa lá no refeitório.

no dia 26/11 que era meu aniversário e meu melhor amigo me fez uma surpresa lá no refeitório.



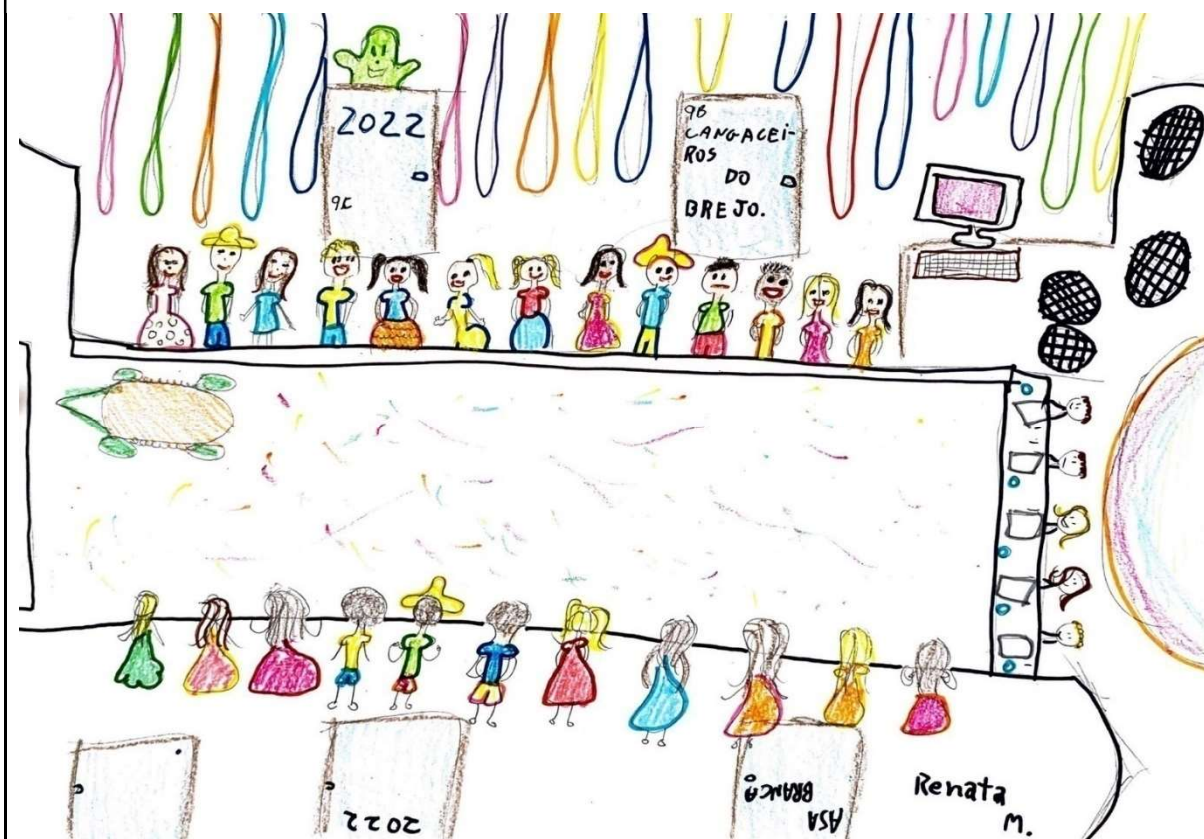
Fonte: Dados da pesquisa

Memória 20: Recorte 28 - Aluna Melissa

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

A gincana 2022, foi um momento de muita alegria, nervosismo e adrenalina.

A gincana 2022, foi um momento de muita alegria, nervosismo e adrenalina



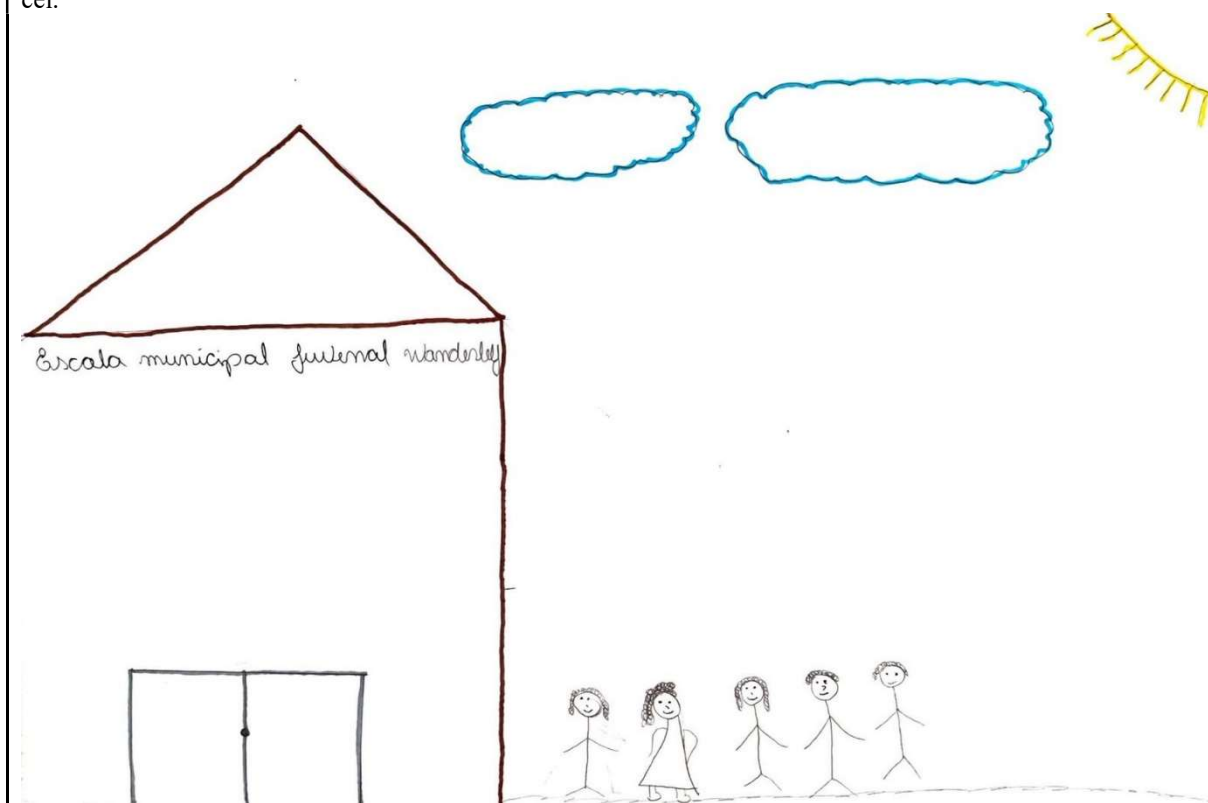
Fonte: Dados da pesquisa

Memória 21: Recorte 26 - Aluna Magnólia

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

No dia da gincana, esse dia foi muito bom um dos dias que mais gritei com meus colegas, e no último da gincana que teve uma festa, foi um dia incrível que me diverti bastante, dançei.

No dia da gincana, esse dia foi muito bom um dos dias que mais gritei com meus colegas, e no último da gincana que teve uma festa, foi um dia incrível que me diverti bastante, dançei.



Fonte: Dados da pesquisa

Memória 22: Recorte 24 - Aluno Lírio

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Foi a gincama da Festa Junina e
tambem os Jogos.

Foi a gincana da Festa Junina e
Tambem os Jogos.



Fonte: Dados da pesquisa

Memória 23: Recorte 25 - Aluno Lisianto

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Quando passei de ano no 6º ano

Quando passei de ano no 6º ano



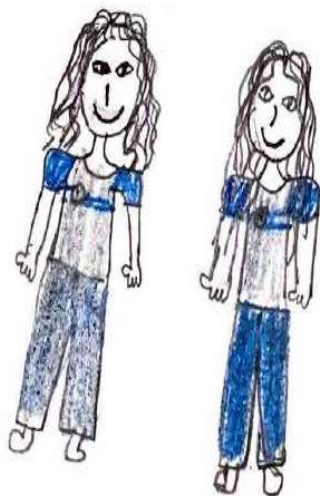
Fonte: Dados da pesquisa

Memória 24: Recorte 23 - Aluna Lilian

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Quando conheci minha melhor amiga

Quando conheci minha melhor amiga



Fonte: Dados da pesquisa

Memória 25: Recorte 22 - Aluna Jasmim

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Por ser meu último ano na escola eu estou aproveitando bastante. Já criei um vínculo muito forte com alguns funcionários, então estou meio triste por estar saindo. Principalmente com a secretária Vanuza, tá pensando em levar ela na minha mochila 😊

Por ser meu último ano na escola eu estou aproveitando bastante. Já criei um vínculo muito forte com alguns funcionários, então Estou meio triste por estar saindo. Principalmente com a secretária Vanuza, to pensando em levar ela na minha mochila



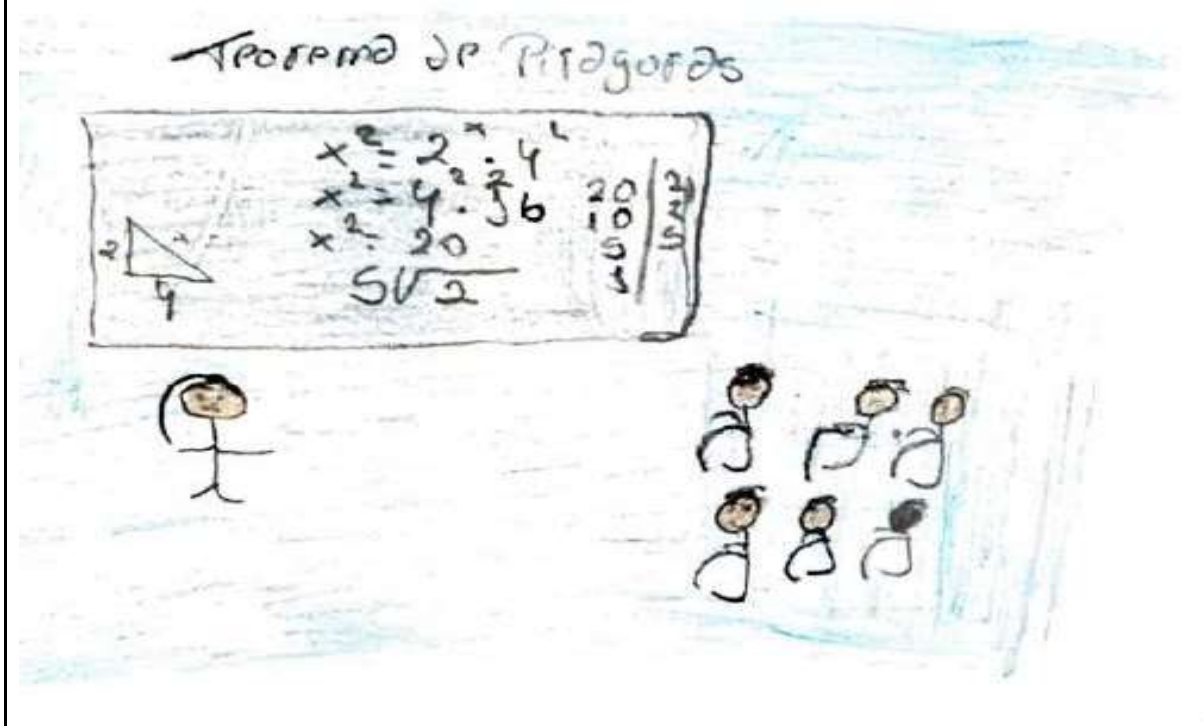
Fonte: Dados da pesquisa

Memória 26: Recorte 20 - Aluno Jacobino

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Foi ter aprendido sobre o Teorema de Tales e Teorema de Pitágoras

Foi ter aprendido sobre o Teorema de Tales e Teorema de Pitágoras



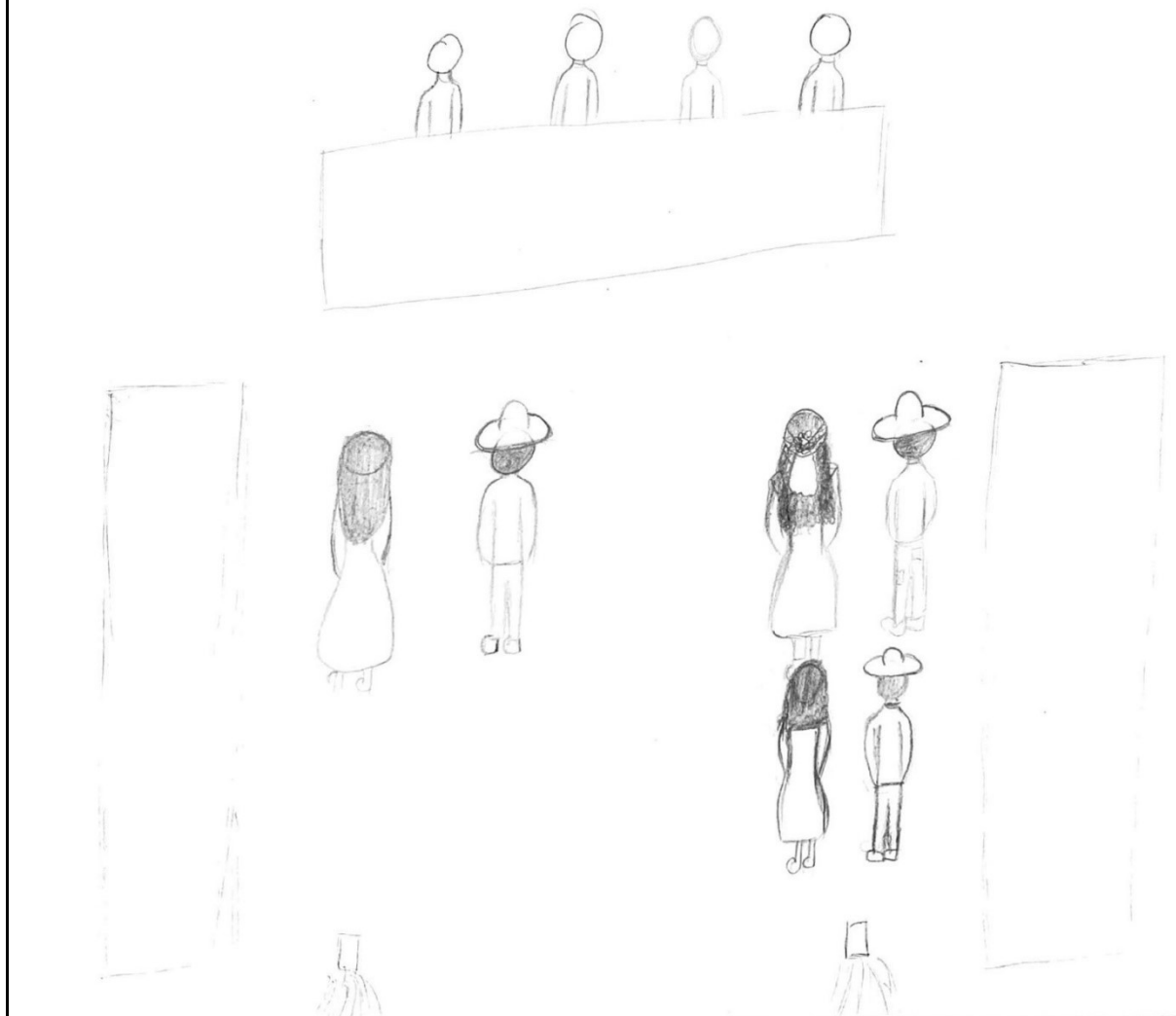
Fonte: Dados da pesquisa

Memória 27: Recorte 21 - Aluna Jade

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

As gincanas, pois ficamos afastados 2 anos da escola e no 6º ano não tivemos gincana, mas no 9º Ano foi muito boa, inclusive, ganhamos.

As gincanas, pois, ficamos afastados 2 anos da escola e no 6º ano Não tivemos gincana, mas no 9º Ano foi muito boa, inclusive, ganhamos.



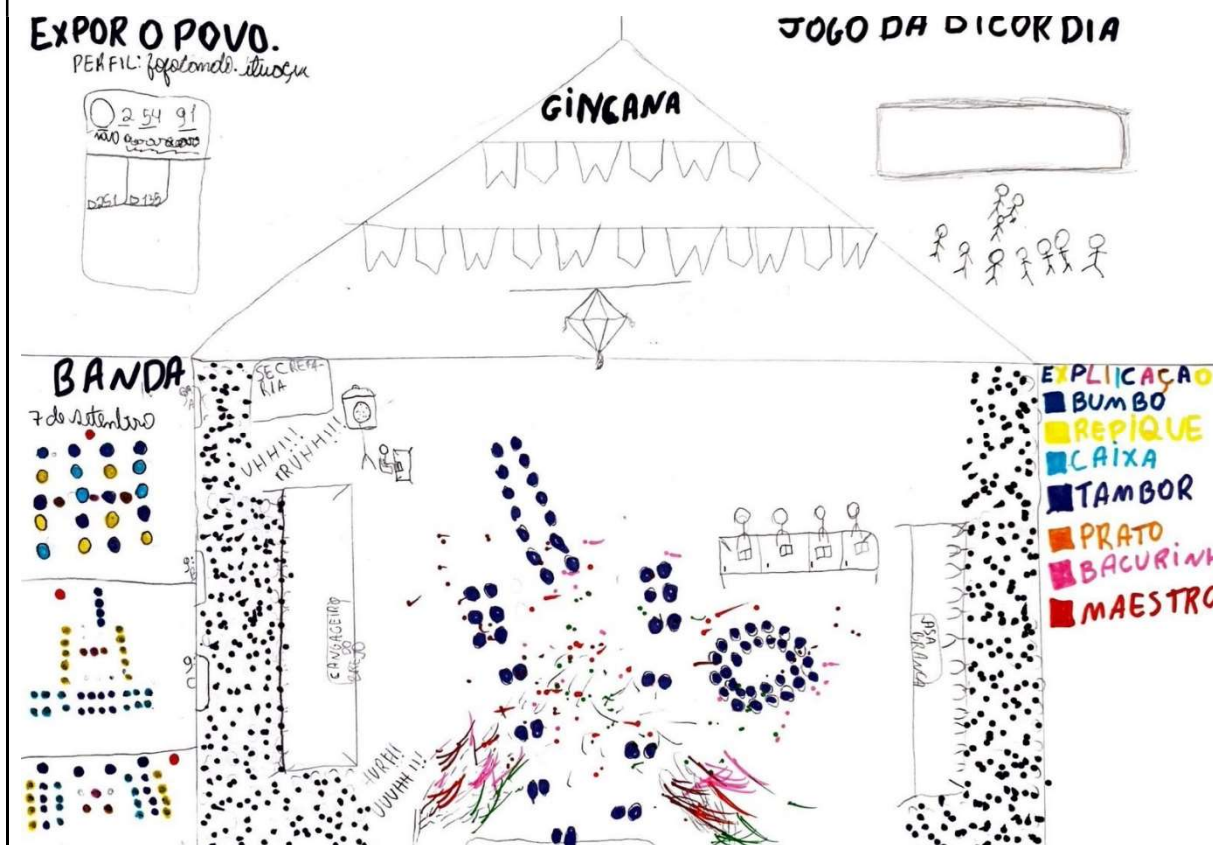
Fonte: Dados da pesquisa

Memória 28: Recorte 18 - Aluna Ivy

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

O momento em que ocorreu a gincana, interagimos demais, e é óbvio o momento da vitória que foi nossa 9ª e 6ª, nosso jogo da discórdia, expondo o povo da escola, apresentação da banda, 7 de setembro

O momento em que ocorreu a gincana, interagimos Demas e é óbvio o momento da vitória que foi Nossa 9ª e 6ª, nosso jogo da discórdia, expondo o povo da escola, apresentação da banda, 7 de setembro.



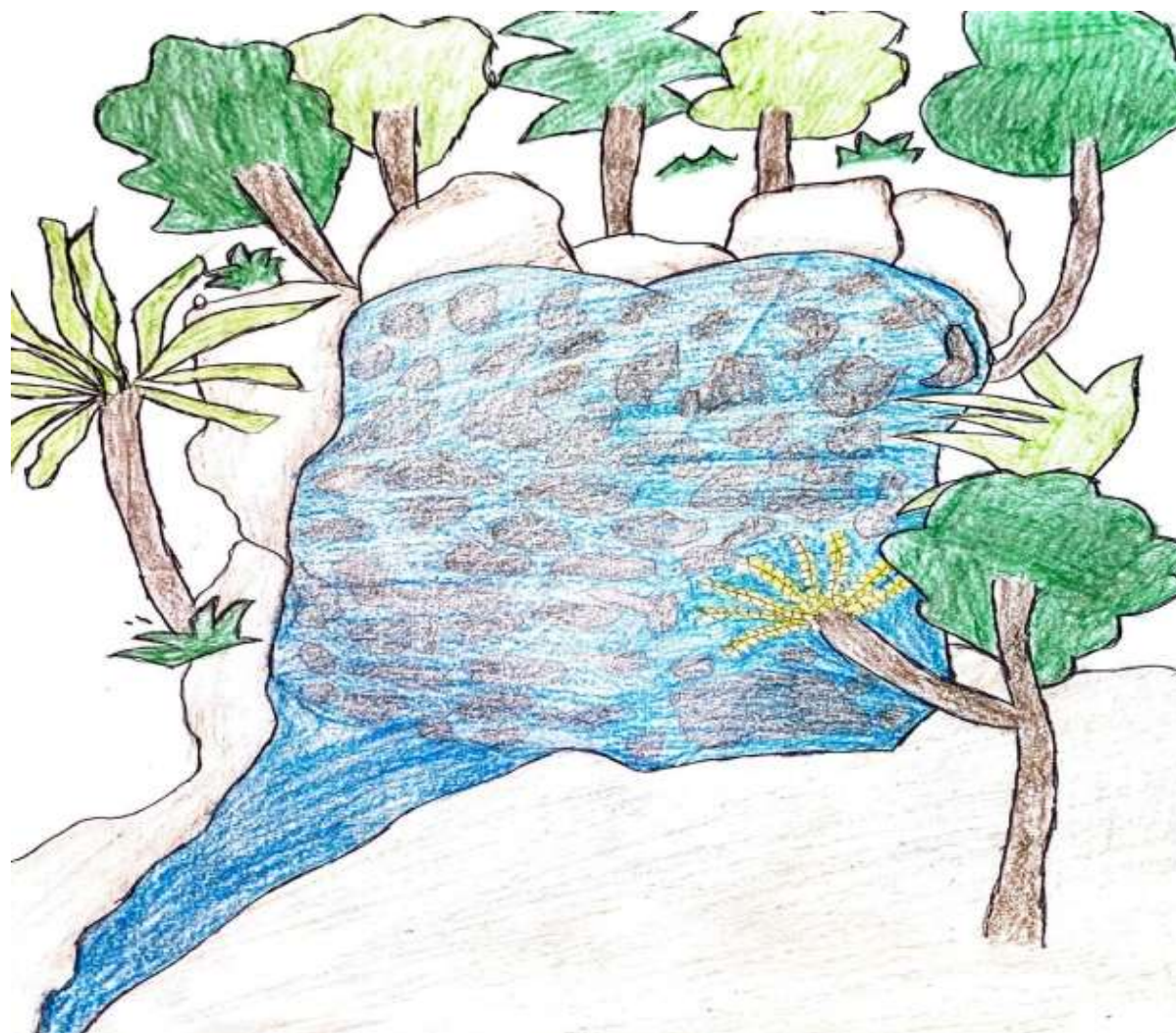
Fonte: Dados da pesquisa

Memória 29: Recorte 15 - Aluna Gardênia

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Uma viagem à Gruta da mangabeira e em seguida a uma cachoeira. A visita a cachoeira foi o momento mais marcante, porque além de ser um lugar muito bonito, estava com uma pessoa especial. Aprendi muitas coisas sobre a história da cidade.

Uma viagem à Gruta da mangabeira e em seguida a uma cachoeira. A visita a cachoeira foi o momento mais marcante, porque além de ser um lugar muito bonito, estava com uma pessoa especial. Aprendi muitas coisas sobre a história da cidade.



Fonte: Dados da pesquisa

Memória 30: Recorte 09 - Aluna Dália

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

A viagem que fizemos, passei a maior parte do dia com meus amigos e teve muitos aprendizados.

A viagem que fizemos, passei a maior parte do dia com meus amigos e teve muitos aprendizados.



Fonte: Dados da pesquisa

Memória 31: Recorte 14 - Aluno Floriano

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Tudo que já aconteceu na escola quando foi o dia do desfile de 7 setembro, também jicou na escola esse ~~dia~~ dois emvanto que já aconteceu na escola mim deixou feliz etc...

Tudo que já aconteceu na Escola quando foi o dia do desfile de 7 Setembro, e também jicou na escola esse ~~dia~~ dois emvanto que já aconteceu na Escola mim deixou feliz etc...



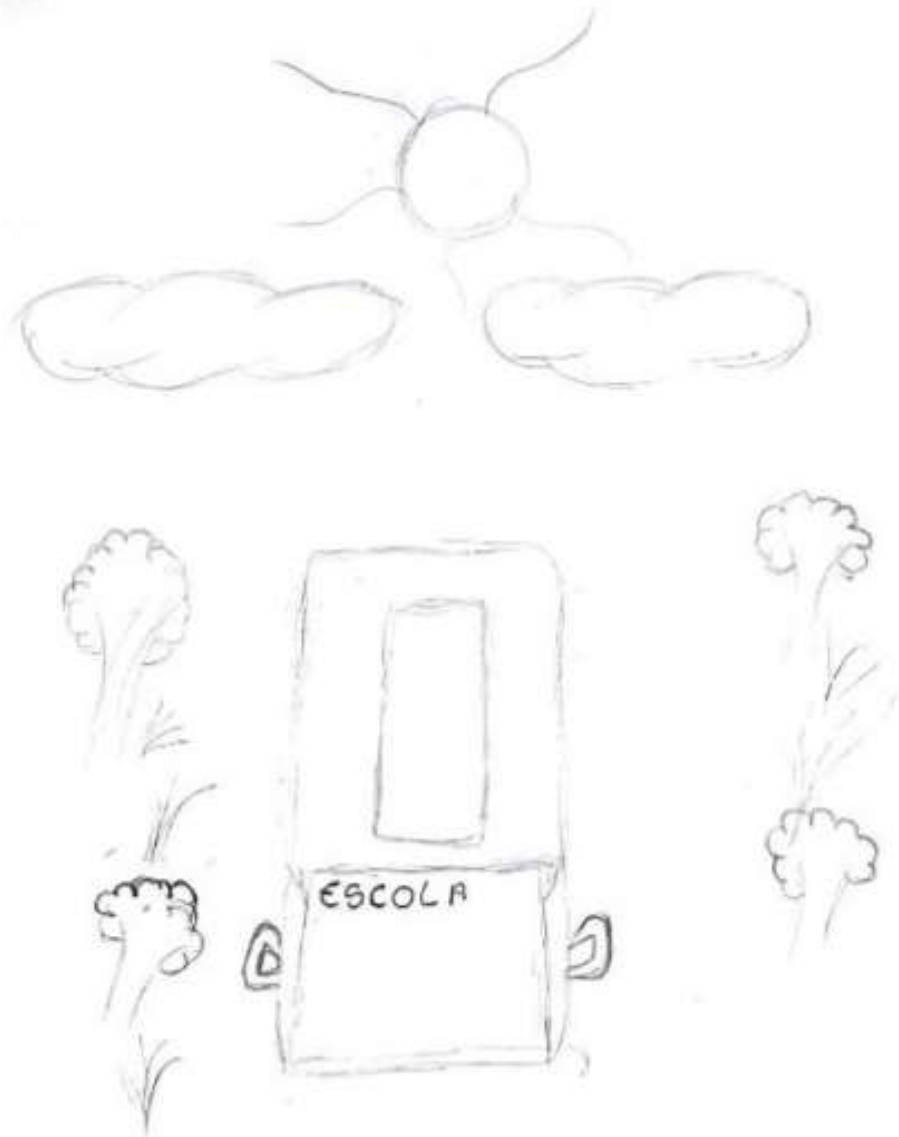
Fonte: Dados da pesquisa

Memória 32: Recorte 07 - Aluna Aurora

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Um acontecimento que achei bem legal foi uma viagem que fizemos para a Gruta da Mangabeira e para a cachoeira das Moendas, esse ano, achei que foi um passeio bem marcante a travessia da gruta e bem divertido nas Moendas.

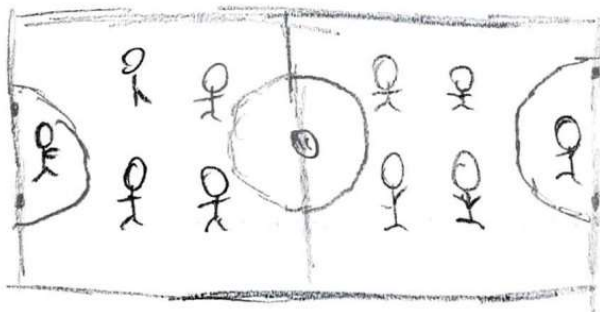
Um acontecimento que achei bem legal foi uma viagem que fizemos para a Gruta da Mangabeira e para a cachoeira das Moendas, esse ano, achei que foi um passeio bem marcante a travessia da gruta e bem divertido nas Moendas.



Fonte: Dados da pesquisa

Memória 33: Recorte 06 - Aluno Antúrio

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.



Foi legal

Foi legal

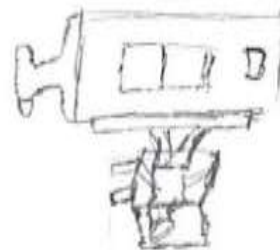
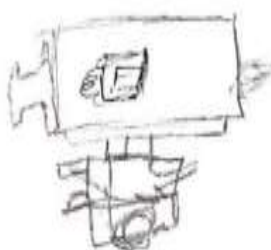
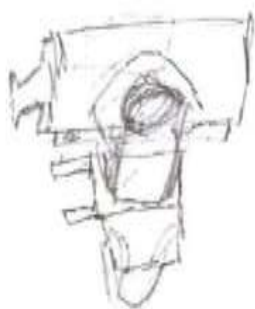
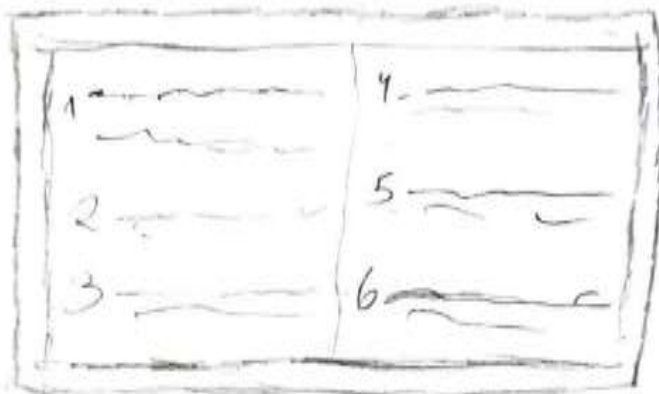
Fonte: Dados da pesquisa

Memória 34: Recorte 02 - Aluna Açucena

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Quando a professora falou que meu primo dormiu na aula online foi muito engraçado

Quando a professora falou que meu primo dormiu na aula *online* foi muito engraçado



Fonte: Dados da pesquisa

Memória 35: Recorte 04 - Aluno Amarilis

10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo do Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Viagem a gruta
e a mucuge

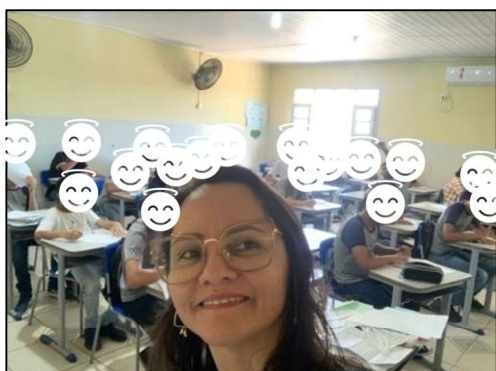
Viagem a gruta
a a mucuge



Fonte: Dados da pesquisa

APÊNDICE 6 - Registros imagéticos

Figura 47: Trabalhando com os questionários - R1



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 48: Trabalhando com os questionários - R2



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 49: Trabalhando com os questionários - R3



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 50: Convite dos participantes das rodas de conversa - R1



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 51: Convite dos participantes das rodas de conversa - R2



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 52: Convite dos participantes das rodas de conversa - R3



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 53: Roda de Conversa 1



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 54: Roda de Conversa 2



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 55: Roda de Conversa 3



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 56: Roda de Conversa - Pesquisadora



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 57: Oficina Pedagógica - R1



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 58: Oficina Pedagógica - R2



Fonte: Dados da pesquisa

Figura 59: Oficina Pedagógica - R3

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 60: Oficina Pedagógica - R4

Fonte: Dados da pesquisa