



A ESCRITA COMO CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE EM SALA DE AULA: RESSIGNIFICANDO POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM A PARTIR DO PIBID¹

Millene Marinho dos Santos²
Karine Valeska da Silva Sotero³
Maria Luiza da Silva Valencio⁴
Maria Fantiny Cordeiro Pereira⁵
Arenato da Silva Santos⁶

Muitas discussões e estudiosos têm demonstrado que o ensino tradicional de língua portuguesa ainda vem sendo centrado em uma abordagem estrutural que gera prejuízos ao ensino-aprendizagem, na medida em que se enfatiza a decodificação de nomenclaturas, preenchimentos de lacunas e a memorização de regras gramaticais quase sempre descontextualizadas, orientações que não apenas reduzem os estudantes a meros receptores de informações, como também limitam suas vozes e limitam significativas aprendizagens em sala de aula. Neste trabalho, em uma pesquisa ainda em fase inicial em que refletimos sobre experiências de regências, na condição de professores/as em formação inicial no PIBID/LETRAS, analisamos como estudantes das turmas da Educação Básica de uma escola pública de Maceió se autopercebem, projetam ou constituem suas identidades em textos de diferentes gêneros discursivos, produzidos numa perspectiva dialógica de ensino-aprendizagem e de linguagem. Para tanto, foram elaboradas aulas (inter)ativas que integraram práticas de leitura e escrita como elementos identitários, em uma sequência de aulas a partir de um projeto didático intitulado "Construindo identidade: Quem sou eu?" e, por sua vez, com recomendações de uso e descrição, objetivos e habilidades alinhados à Base Nacional Comum Curricular. As atividades foram desenvolvidas por meio da seleção de textos relevantes para a realidade local da escola parceira, incluindo uma variedade de gêneros, como relatos, poemas, autorretratos e autobiografias. Nessa direção, fundamentamos as discussões em estudos desenvolvidos por Kleiman (2007), Moita Lopes (2002) e Signorini (2002) sobre práticas de ensino com a língua escrita que valorizam a autoexpressão, comunicação e construção da identidade. Em nossos resultados preliminares, os discentes refletiram de forma crítica e autônoma sobre o autorreconhecimento de suas identidades, compreendendo características físicas e psicológicas, ao mesmo tempo em que ampliaram suas habilidades linguístico-discursivas, apropriando-se, desse modo, da leitura e escrita como práticas situadas.

1 Este trabalho resulta de um projeto realizado no âmbito do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

2 Graduando do Curso de Letras-Português a Universidade Federal de Alagoas - UFAL, millene.santos@fale.ufal.br;

3 Graduanda do Curso de Letras-Português da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, karine.sotero@fale.ufal.br;

4 Graduanda do Curso de Letras-Português da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, maria.valencio@fale.ufal.br;

5 Graduanda do Curso de Letras-Português da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, maria.fantiny@fale.ufal.br;

6 Mestre em Estudos Literários (PPGLL/UFAL), supervisor do Pibid-Letras-Português e Professor da Rede Estadual de Ensino de Alagoas - SEDUC/AL, arenato.santos@uneal.edu.br.



Palavras-Chave: Escrita, Identidade, Estudantes da Educação Básica, Pibid.

INTRODUÇÃO

A partir das vivências no cotidiano da sala de aula, construídas no contato com os estudantes e nas práticas de observação do professor-supervisor, percebemos o quanto é significativo e relevante oportunizar uma abordagem de ensino da língua portuguesa conectada à interação humana e aberta à multiplicidade de sentidos e vozes que são compartilhados em sala de aula. Nessa direção, o interesse por esse estudo se justifica pela necessidade de pautar nossas práticas de regência em um projeto didático que possibilitasse a formação de sujeitos dialógicos, capazes de expressar sobre si mesmos e o mundo, por meio de práticas sociais de escrita. Logo, em um trabalho minucioso de pesquisa-ação, compreendemos que a concepção interacionista promove a construção de identidades (que circulam vividamente em sala de aula) e a materialização desta em palavras e ações.

Assim, a discussão que segue resulta de um estudo ainda em fase inicial em que refletimos sobre experiências de regências, na condição de professores/as em formação inicial no PIBID/Letras-Português. Desse modo, o enfoque de nosso trabalho desenvolve uma análise a partir da qual observamos como estudantes das turmas da Educação Básica de uma escola pública de Maceió se autopercebem, projetam ou constituem suas identidades em textos de diferentes gêneros discursivos, produzidos numa perspectiva dialógica de ensino-aprendizagem e de linguagem.

A abordagem metodológica na qual se fundamenta o presente estudo, situada no âmbito da Linguística Aplicada (LA), corresponde aos princípios de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, cujas características envolvem a compreensão de uma percepção sobre a língua como prática social. Desse modo, tendo como base situações cotidianas reais de comunicação, adotamos orientações de um processo de ensino-aprendizagem que contemple a realidade e interesses dos alunos sob a perspectiva dos multiletramentos, abrindo, dessa forma, caminho para que possam expressar suas identidades e ampliarem suas habilidades linguístico-discursivas.

Organizamos nossa discussão em três momentos. Inicialmente, refletimos sobre os processos metodológicos adotados para a realização do estudo; no segundo momento, realizamos uma contextualização sobre o PIBID e a concepção de linguagem adotada a partir de reflexões embasadas em Bakhtin (2011), Geraldi (2011) sobre linguagem como processo de interação; Hall (2006), Kleiman (2007), Moita Lopes (2002) e Signorini (2002) sobre





práticas de ensino com a língua escrita que valorizam a autoexpressão, comunicação e construção da identidade; por fim, no terceiro momento, analisamos duas autobiografias, as quais foram selecionadas de um amplo banco de dados do PIBID.

Considerar o contexto da sala de aula como um espaço que se constitui e é formado por sujeitos de diferentes e plurais realidades foi o nosso pontapé inicial para compreender como os estudantes da escola parceira se autorreconhecem no mundo tão diverso em que vivemos. Para tanto, a escrita com foco na interação possibilitou que os estudantes expressassem compreensões acerca de suas constituições identitárias. Direcionando-os num processo situado de leitura e escrita do gênero autobiografia, constatamos, desse modo, como os discentes passaram a refletir de forma crítica e autônoma sobre quem eles são (ou que podem vir a ser).

1. METODOLOGIA

Tomando como base o objetivo em foco e as orientações teórico-metodológicas que subsidiam a análise que propomos neste artigo, constituímos, juntamente com o professor-supervisor e a coordenadora de área do PIBID-Português da Universidade Federal de Alagoas, um projeto didático para ser desenvolvido com estudantes de 8º e 9º anos da escola pública, na qual atuamos, localizada num bairro periférico de Maceió/AL, cujos habitantes enfrentam desafios relacionados à segurança pública e infraestrutura. Por ser uma região caracterizada por grande vulnerabilidade social, os estudantes dessa escola parceira enfrentam desafios que impactam a vida pessoal e educacional.

Desse modo, o projeto didático foi construído a partir do eixo temático “Questões étnico-raciais”, de modo a promover atividades/ações que não apenas expliquem o tema, mas que possibilitem aos estudantes reflexões e aprendizagens críticas e significativas sobre a valorização da diversidade cultural, o autorreconhecimento e o reconhecimento do outro, além de combater os diferentes tipos de violências, em consequência dos preconceitos no ambiente escolar. Vale ressaltarmos que a escolha do tema do referido projeto se deu com base em uma avaliação diagnóstica anterior que foi aplicada com as turmas.

Para abordar esse tema, focalizamos na identidade dos estudantes, cujo título do projeto foi o seguinte: "Construindo identidade: Quem sou eu?". Para o desenvolvimento, foram realizadas oficinas (inter)ativas, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que promovessem reflexões sobre autorreconhecimento e autoexpressão por meio da leitura e escrita de textos identitários. Assim, desenvolvemos um planejamento, cuja





abordagem de ensino da língua materna foi entendida como prática social; portanto, os conteúdos trabalhados tiveram uma correlação quanto às questões relevantes para a comunidade local, com base na leitura e produção de diversos gêneros discursivos, como poemas, autorretratos, autobiografias, entre outros.

Os dados analisados consistem em produções dos alunos sobre o tema abordado no projeto e são recortes de um diverso e plural banco de dados do Pibid-Português. Constituímos um *corpus* com duas produções autobiográficas de alunos das turmas da Educação Básica em que atuamos.

Na seção seguinte, contextualizamos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e abordamos os aportes teóricos que fundamentam a nossa análise tanto no que tange à concepção de linguagem adotada quanto ao que compreendemos a partir da noção de identidade.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Historicamente, o ensino de língua portuguesa esteve pautado em práticas tradicionais que reduzem o processo de ensino-aprendizagem da língua materna à memorização de nomenclaturas e de regras gramaticais descontextualizadas, limitando o estudante ao papel de receptor passivo. Em oposição a esse modelo, propomos uma concepção de linguagem ancorada na interação, entendida como prática social constitutiva do sujeito.

Sob esse olhar, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se destaca como espaço formativo essencial, pois propicia ao licenciando vivências concretas de sala de aula, a reflexão crítica sobre a prática docente e a construção e ressignificação de metodologias que valorizam a voz do estudante, afinal, como nos lembra Freire (2025, p. 24), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, esta seção busca evidenciar como esse Programa coopera para ressignificar o ensino e a aprendizagem, articulando teoria, prática e formação inicial.

Desde quando foi criado, em 2007, o PIBID representou — e ainda hoje representa — um divisor de águas para a formação docente inicial, que contribui para a inserção efetiva de graduandos/as em contextos de pesquisa-ação, criando, de modo particular, uma rede de aproximações entre as escolas-parceiras e os cursos de licenciaturas ofertados por diferentes instituições de ensino. Reconhecidamente, portanto, diferentes trabalhos e pesquisadores/as de diversas áreas (Cf. Santos; Paz; Luiz, 2012, 2015) têm apontado a relevância desse Programa





para a consolidação de um diálogo consistente entre as instâncias do ensino superior e da educação básica.

Desse modo, essa articulação estabelecida propicia aos bolsistas um olhar do ensino de Língua Portuguesa que visa formar alunos que expressem posições responsivo-ativas. Para tanto, visamos constituir nossas práticas educacionais na concepção de linguagem interacionista-dialógica, fomentada pela perspectiva bakhtiniana. Correlacionamos o diálogo das discussões sob essa abordagem com as reflexões de Geraldi (2011, p.35), o qual concebe a linguagem como forma de “interação”.

Assim como Geraldi, também partimos da compreensão de que o educando, no processo de ensino/aprendizagem, deve ser incentivado a construir inferências no discurso, ou seja, estabelecer um movimento de interação que o leve a constituir-se como um sujeito ativo, atuante em sala de aula, e não como um mero receptor passivo de informações.

A partir dessa concepção, reconhecemos a natureza social da linguagem, e é através dela que os falantes constroem e reconstroem suas práticas discursivas, dialogando consigo e com o outro nesse processo vivo, interacional e intensamente ideológico. Para tanto, conforme a adaptação que fazemos das ideias de Bakhtin (2011) para o contexto escolar, entendemos que os estudantes podem ser guiados por um gênero discursivo que pode ajudá-los a abordar, seja de modo escrito ou multimodal, sobre uma determinada temática, expressando-se de forma contextualizada e responsiva, uma vez que os gêneros do discurso são produções sociointeracionais que aprendemos a adaptá-los para ser usados em diversos contextos.

Observamos, então, que é fundamental conceber a linguagem em contextos sociais, nas reflexões e discussões propostas sobre o letramento no contexto escolar, que, conforme Kleiman (2007), busca integrar a escrita às práticas sociais reais. Para a autora, a inclusão da diversidade de vozes nas ações pedagógicas deve refletir sobre a escrita como um meio fundamental para a autoexpressão, a comunicação e a construção da identidade dos alunos.

Neste sentido, a escolha do nome de nosso projeto didático, “Construindo Identidades: “Quem sou eu?”, denota a compreensão — a partir do verbo no gerúndio — de que as identidades estão em processo contínuo de construção ao longo da vida humana. Nessa perspectiva, Hall (2006, p. 38) afirma que a identidade não é acabada, resolvida; mas “[...] permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’”.

O autor discute em sua obra *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006, p. 11-12) a forma como as identidades estão fragmentadas. Para isso, ele inicia historicizando a identidade a partir de três concepções: a primeira se refere ao *sujeito do Iluminismo*: indivíduo centrado, cuja identidade é fixa; a segunda é a do *sujeito sociológico*: “a identidade





é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade”, ou seja, embora ainda haja uma essência do “eu real” da primeira concepção, há uma relação frequente com as culturas “exteriores” que geram impacto; e, por fim, a do *sujeito pós-moderno*: nesta, o sujeito se torna um ser fragmentado, portanto, “não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente”.

Para Hall (2006), fenômenos como a globalização impactaram diretamente a forma como os sujeitos se autorreconhecem, descentralizando-os na modernidade tardia. Isso gerou fragmentações na identidade dos sujeitos, de modo que esse deslocamento torna-a inacabada. Isso também se reflete na ideia de Moita Lopes (2002) de que a identidade não é algo fixo ou estático, mas sim um processo complexo e multifacetado que envolve autoconhecimento, autopercepção e interação social. Logo, é coerente com a abordagem interacionista-dialógica da linguagem, que destaca a importância da interação social na construção dos sentidos e na formação dos sujeitos. A relação com um outro, portanto, é uma base forte na construção identitária.

Kleiman (2002) também considera a interação como um pilar nas construções identitárias considerando realidades subjetivas e sociais, isto é, tanto características pessoais que se sobressaem a partir das relações interpessoais quanto as posições semelhantes que os sujeitos assumem em determinadas categorias sociais. Segundo a visão dessa autora, “as identidades são (re)criadas na interação e por isso podemos dizer que a interação é também instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais envolvidos numa prática social” (Kleiman, 2002, p. 281).

Neste sentido, analisaremos a seguir duas autobiografias produzidas por estudantes da escola parceira, de modo a compreender como essas identidades estão se constituindo a partir da prática de escrita.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já mencionamos, as orientações que adotamos no trabalho realizado no Pibid-Português, seja pelo supervisor ou pelos/as bolsistas, fundamenta-se na concepção interacionista. Consideramos que essa abordagem de ensino, ancorada à perspectiva de multiletramentos, é uma forma de construir com os estudantes relações intersubjetivas e dialógicas, nas quais nos constituímos como sujeitos com autonomia, responsabilidade, responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem. Vale esclarecermos que compreendemos que essa autonomia não é total, porém está atrelada a determinações.





Inseridos nesse contexto, os estudantes produziram textos dentro do gênero autobiografia, sob a orientação do tema “Quem sou eu em palavras: escrevendo minha autobiografia”, colocando-se, assim, como narradores/as de suas próprias histórias. Isso se integra à reflexão de Moita Lopes (2002, p. 64) ao afirmar que a narrativa autobiográfica “[...] é usada para criar [um] sentido interno de si-mesmo, e como um dos mais importantes recursos que usamos para transmitir e negociar este si-mesmo com os outros”.

Portanto, objetivamos refletir sobre como os estudantes expressaram suas histórias de vida, que envolvem identidades e experiências pessoais, através da linguagem e por meio da análise da materialidade discursiva de duas produções autobiográficas⁷, selecionadas das turmas de 8º e 9º ano da escola parceira. Para preservar a identidade e privacidade dos discentes, adotamos nomes fictícios (Gisele e Victor) para referenciá-los nesta análise.

Em consonância com a ideia de que as relações sociais impactam no nosso processo identitário, os estudantes tiveram suas identidades influenciadas pelo meio social, especialmente devido a deslocamentos espaciais que afetaram suas construções identitárias. É possível entender como esse processo influenciou e ressignificou as identidades individuais. Victor, estudante do 9º ano, desenvolveu grande parte de sua identidade no Sudeste e se deslocou para o Nordeste, enfrentando conflitos por estar em um espaço constituído por identidades diferentes da sua. Reconhecemos isso no trecho a seguir:

[...] **nasci e fui criado em São Paulo**, [...] eu e minha família nos mudamos para **União dos Palmares** – Alagoas, ficamos lá durante seis meses e a adaptação foi extremamente difícil a socialização era praticamente nula e ao mesmo **tempo eu me autocobrava um desempenho perfeito em quase tudo o que gerou um desgaste emocional colossal que só levou a situação de mal a pior**. (Autobiografia de Victor, em 19/08/2025. Grifos nossos)

Conforme constata Kleiman (2002, p. 279) acerca da interação entre grupos com uma constituições sociais muito diferentes “o conflito é a norma e não a exceção”, assim, podemos compreender, por meio das relações de pertencimento, o motivo pelo qual o estudante expressa dificuldades em desenvolver conexões afetivas com os sujeitos desse novo espaço; não há um lugar-comum de identificação, e isso gera esse confronto.

Ademais, o estudante demonstra uma forte consciência em relação ao seu estado psicológico em meio a tudo isso. Há uma grande pressão em torno dele que incide na sua escrita e na sua autopercepção, não apenas enquanto ele reflete sobre os seus conflitos internos, mas também no diálogo que busca estabelecer com o professor-leitor ao se autocorrigir por repetir palavras no seu texto ou por tangenciar o assunto em dado momento.

7 Nesta pesquisa, os textos foram transcritos respeitando a maneira como os/as educandos/as escreveram.





[...] porém logo eu conheci o Pedro Lucas⁸ e logo nos aproximamos (**desculpa a quantidade de “logo” que coloquei**), hoje eu estou sofrendo mais em relação a organização do que quero fazer, ser é o que eu tenho que fazer, e novamente eu me cobro mais do que o necessário. (**eu me distanciei um pouco em relação ao Pedro**, mas hoje ele é um dos meus únicos amigos no qual não preciso usar uma máscara, as vezes nós aceitamos o papel de palhaços mas não passa tudo de mera atuação, porém sem essa atuação teríamos que enfrentar a realidade). (Autobiografia de Victor, em 19/08/2025 Grifos nossos)

Dessa forma, Moita Lopes (2002) compreende que a escola, sendo uma instituição social, interfere na construção identitária do sujeito de tal maneira que o assujeita a se adequar a um padrão linguístico, que, em vez de contribuir para uma reflexão de identificação dentro de um panorama sociointeracional, coloca-o em uma posição de não-pertencimento e, por isso, o estudante sente a necessidade de desculpar-se ao não corresponder com a expectativa.

Ainda com Moita Lopes (2002, p. 47), “as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas são construídas nas interações com as pessoas”. A autobiografia de Victor aponta aspectos que podem ser relacionados com essa percepção do autor, na medida em que o sujeito entra em conflito em um novo meio, porque sua identidade não converge com as dos demais, mas ao encontrar um outro estudante que passou pelo mesmo evento de deslocamento espacial (Pedro Lucas)⁹, podemos compreender que ele constrói um vínculo a partir de uma posição de identificação, pois pode “ser” com esse outro.

Além disso, dialoga com a concepção de construção identitária nas interações quando o estudante diz **“nós aceitamos o papel de palhaços”**, assim, há uma percepção de que precisa se assujeitar a essa identidade para não entrar em choque com a concretude do real, ele compreende-se (ainda que inconscientemente) como um ser fragmentado que em determinadas posições precisará se submeter a um “Eu” que foi construído no processo de interação com os outros.

A Gisele, aluna do 8º ano, passou por um deslocamento dentro da mesma região (Nordeste), **“e vim de Pernambuco para Maceió”**, o que influenciou também sua construção identitária. Mas, diferentemente do aluno do 9º ano, não demonstrou — por conta do silenciamento quanto à mudança — que o deslocamento impactou diretamente sua trajetória pessoal ou construção da identidade.

Com base nas discussões de Hall (2006), os estudantes se autopercebem como seres fragmentados e em constante construção social, refletindo que suas identidades, estão

⁸ Nome fictício para também preservar a identidade do estudante citado na autobiografia de Victor.

⁹ Essa informação não é encontrada na autobiografia de Victor, mas sim na de Pedro Lucas, estudante do 9º ano, que narra em seu texto um deslocamento de Porto Alegre para Alagoas ainda criança, revelando também aspectos de estranhamento com o novo ambiente.





condicionadas ao processo de ideologias e ao fator interacional — entre mim e o outro, entre mim e a sociedade —, evidenciando a complexidade e a dinamicidade desse processo.

Apresentamos abaixo um fragmento da produção de Gisele para uma melhor percepção dessas interações:

Sou uma pessoa **participativa com a personalidade forte**. Gosto de me divertir com atividades que deixam feliz e confortável, **como ir** para igreja, passar um tempo de qualidade com minha família, sair com meu namorado, me arrumar, ler a bíblia, ler livros e cantar. [...] Sou **dedicada e determinada** nas coisas que almejo para minha vida. **Desde pequena fui dedicada, participativa**, determinada e quero levar isso pelo resto da minha história. (Autobiografia de Gisele, em 23/09/2025. Grifos nossos)

A estudante consegue revelar características psicológicas que a definem, mesmo com o passar do tempo, retomando a infância, ela possui uma visão do que se manteve na sua caracterização. Isso mostra que, embora sua identidade reflita também o meio social, com processos ideológicos: religiosidade, família, sexualidade/relacionamento amoroso, gostos, identidade leitora; ela possui uma percepção segura sobre si mesma. Por mais que ela queira levar isso pro resto de sua história, o acréscimo do verbo “querer” em vez de apenas “levarei” indica que essa estudante expressa que seu desejo pode não se concretizar, ou seja, que sua identidade acabe sofrendo mudanças com o tempo.

Victor, por sua vez, não apresenta uma percepção confiante sobre sua identidade, como Gisele, mas expressa desejos profundos, indicando que ele está em um processo de busca de outros fragmentos para compor sua identidade e objetivos de vida:

[...] **não tenho grandes ambições e mesmo assim essa realidade tão almejada parece irreal**, mas tudo o que **eu quero é poder conhecer alguém que eu ame e ser amado pela mesma**. Ter um canto para chamar de meu, **construir uma família** e quem sabe aí poder finalmente um descanso para minh'alma. (Autobiografia de Victor, em 23/09/2025. Grifos nossos)

A falta de autopercepção sobre si mesmo pode ser um aspecto relevante na análise do desenvolvimento da identidade de Victor, especialmente considerando as ideias de Hall (2006) sobre a fragmentação da identidade e a influência do contexto social. Isso sugere que o aluno está em um processo de exploração e construção de sua identidade, navegando por diferentes aspectos de sua vida — inclusive, dialogando com um colega que é mencionado em sua narrativa pessoal — e buscando encontrar seu lugar e propósito.

Como foi percebido, a construção da identidade dos educandos é um processo intensamente ideológico. Kleiman (2002) argumenta que isso molda a autopercepção que o indivíduo tem sobre si, enfatizando crenças, ideias e valores, levando a uma perda da individualidade. Para Moita Lopes (2002), os meios sociais vão além da escola, sendo





fundamental que os/as professores/as tenham compreensão dessa fragmentação da identidade, considerando que os/as alunos/as são participantes ativos de outros contextos sociais.

Nesse diálogo sobre identidade, houve um enfoque no autoreconhecimento tanto das características psicológicas quanto das físicas. No texto da Gisele, é possível observar uma autopercepção da constituição de uma identidade racial, revelando como ela se reconhece e se posiciona em relação a aspectos raciais, o que é um elemento significativo na construção de sua identidade:

Sou parda, cacheada, tenho sobrancelhas bem fininhas, amo minhas características físicas, principalmente meu cabelo cacheado e meu sorriso, porque sei que com meu sorriso alegre pessoas ao meu redor. (Autobiografia de Gisele, em 23/09/2025. Grifos nossos)

Ela é uma estudante preta que se identificou como parda em seu texto. Mesmo expressando autoestima e apreço por seus traços, sua identidade racial parece distanciada de uma compreensão de pertencimento à negritude. Conforme Bruner, citado por Moita Lopes (2002, p.62) "somos uma colônia de possíveis si-mesmos", o que sugere que a identidade é moldada pelas experiências, contextos e relações sociais. Isso, por seu turno, evidencia como as dimensões de raça e gênero coexistem e se tensionam de maneiras diversas, em um processo complexo e contínuo de autoconstrução e reconhecimento social.

Além disso, é notório que nas duas autobiografias estão presentes as relações interpessoais, condicionadas ao caráter social e relacional no processo da compreensão da própria identidade. As estruturas sociais e familiares podem impactar a autopercepção e o desenvolvimento pessoal, como ficam evidentes nos trechos de Victor: **"Ter um canto para chamar de meu, construir uma família e quem sabe aí poder finalmente um descanso para minh'alma"**; e nos que são escritos por Gisele: **"[...] moro com meus pais, mas busco morar sozinha o quanto antes. Embora ame muito minha família, um dos meus sonhos é se tornar uma pessoa independente."**

Ambos estudantes buscam por autonomia e independência em suas relações interpessoais, mas com enfoques diferentes. Gisele está focada em morar sozinha, enfatizando a independência como um sonho. Já Victor associa sua autonomia à construção de uma família e em ter um espaço próprio, sugerindo que a independência está ligada à formação de uma nova unidade familiar e encontrar um refúgio para sua alma.

Essas concepções tão distintas possibilitam compreender como, a partir do recorte de gêneros discursivos, assume-se uma outra posição da fragmentação identitária. Gisele ocupa na sociedade o papel de mulher, o que implica significativamente para a sua perspectiva de





mundo; assim, quando ela toma a independência como um sonho, ela está assumindo um discurso, cuja natureza é ideológica (Bakhtin, 2011), que produz sentidos outros na medida em que, nas sociedades pós-modernas, a independência feminina é um símbolo de empoderamento e busca por igualdade social.

Victor, diferentemente, não possui essa preocupação, pois seu papel social, dentro desse recorte, não demanda essa necessidade de independência. Moita Lopes (2002) defende que as posições dos participantes nas relações de poder determinam sua maneira de agir no mundo através do discurso. Portanto, é possível entender porque sua construção de autonomia está associada à constituição familiar e não ao sonho, como é o caso de Gisele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como docentes em formação inicial, evidenciamos que as experiências de regência, a partir do desenvolvimento do projeto didático, ressaltaram a importância de uma abordagem interacionista-dialógica para o ensino da língua materna. Além disso, proporcionaram o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita que permitiram aos estudantes construir sentidos e interagirem nos contextos de usos sociais nas práticas de linguagem.

Neste sentido, a temática voltada para a construção de narrativas sobre a vida dos próprios estudantes, numa perspectiva mais ampla, não apenas se mostrou relevante para a ampliação das experiências e vivências de leitura e escrita, como também e, principalmente, foi decisiva para que os alunos se tornem cada vez mais leitores e produtores de textos “responsivos-ativos”, conforme postula Bakhtin (2011). A adoção dessa abordagem confirmou o quanto os estudantes são heterogêneos e evidenciou que suas vozes devem ser consideradas na sala de aula, o que oportunizou um momento de reflexão sobre o autorreconhecimento através da escrita.

Na análise das autobiografias, evidenciou-se que, além de explorar suas identidades, os estudantes também desenvolveram habilidades linguístico-discursivas. Embora não seja o intuito desta pesquisa discuti-las, é válido pontuar que a experiência também contribuiu para construção de sentidos de forma contextualizada, saindo da perspectiva estruturalista de nomenclaturas.

Constatou-se como as narrativas se ligam à construção identitária, à medida que esta se dá a partir de interações sociais. Com isso, percebeu-se que 1) o sujeito se constitui na relação com o outro; 2) que as identidades se fragmentam a partir de diferentes contextos e relações sociais que podem gerar conflitos nos sujeitos; e 3) que o gênero autobiografia





contribuiu para que os estudantes refletissem de forma crítica e autônoma sobre o autorreconhecimento de suas **identidades**, ao mesmo tempo em que ampliaram suas habilidades linguístico-discursivas, apropriando-se, desse modo, da leitura e escrita como práticas situadas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 80º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2025.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura & produção**. [et al.]. - 1.ed. - São Paulo : Ática, 2011.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.
- KLEIMAN, Angela. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas, Mercado de Letras, 2002.
- SANTOS, Lúcia; DA SILVA, Sandra; LUIS, Suzana. **Universidade e escola: diálogos sobre formação docente**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.
- SANTOS, Lúcia; PAZ, Sandra; LUIS, Suzana. **Universidade e escola: reflexões sobre práticas pedagógicas no PIBID**.
- MOITA LOPES, L.P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, 232 págs.
- SIGNORINI, Inês. 2002 (org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras.