

ESCRITAS DE VIVÊNCIAS NA PÓS-PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

WRITING ABOUT EXPERIENCES IN THE WAKE OF THE PANDEMIC: AN EXPERIENCE IN PUBLIC EDUCATION

Luciano Carvalho Chirico¹, Marcia Lisbôa Costa de Oliveira²

¹ *Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil*
<https://orcid.org/0009-0001-4702-9009>
ludevima@hotmail.com

² *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil*
<https://orcid.org/0000-0002-0141-4008>
marcia.lisboa.oliveira@uerj.br

Recebido em 30 jun. 2025

Aceito em 30 jul. 2025

Resumo: Este artigo apresenta os fundamentos, procedimentos e resultados de um estudo que combinou pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação, no qual se investigaram teorias sobre a escrita confessional, ou escrita de si, para elaborar os fundamentos metodológicos de uma proposta de produção de autobiografias, a qual foi implementada com turmas regulares do 9º.ano do Ensino Fundamental de uma rede pública municipal de ensino. A pesquisa partiu da constatação de que, no contexto pós-pandêmico, os estudantes apresentavam acentuadas dificuldades no emprego da modalidade escrita para expressarem ideias, pontos de vista, sensações e emoções, sobretudo ao relatarem suas experiências. Nesse sentido, o foco do estudo recaiu sobre a escrita autobiográfica e teve como referência as contribuições teóricas de Luiz Antônio Marcuschi (2008; 2010), Mikhail Bakhtin (1997; 2016), Irlandé Antunes (2003; 2009), Philippe Lejeune (2008), Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), entre outros. Propôs-se a elaboração e a implementação de uma sequência didática voltada para o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos necessários para a construção de narrativas autobiográficas nas aulas de Língua Portuguesa. Os resultados da pesquisa indicam que a escrita do gênero textual autobiográfico favoreceu a emergência da subjetividade dos educandos e de suas elaborações acerca da realidade imediata e globalizada que experienciam.

Palavras-chave: Autobiografia. Escrita. Sequência didática. Pandemia de COVID-19.

Abstract: This paper presents the foundations, procedures and results of a study that combined bibliographical research and action research, which investigated theories on confessional writing, or self-writing, in order to develop the methodological foundations for a proposal to produce autobiographies, which was implemented with regular 9th grade elementary school classes in a municipal public school system. The research was based on the finding that, in the post-pandemic context, students had considerable difficulties in using writing to express ideas, points of view, feelings and emotions, especially when reporting their experiences. In this sense, the focus of the study was on autobiographical writing and its theoretical framework was based on the contributions of Luiz Antônio Marcuschi (2008; 2010), Mikhail Bakhtin (1997; 2016), Irlandé Antunes (2003; 2009), Philippe Lejeune (2008), Bernard Schneuwly and Joaquim Dolz (2004), among other authors who discuss textual genres. The proposal was to design and implement a didactic sequence aimed at developing the skills and knowledge that are needed to construct autobiographical narratives in Portuguese language classes. The results of the research indicate that the writing of the autobiographical textual genre favoured the emergence of the students' subjectivity and their elaborations on the immediate and globalized reality they experience.

keywords: Autobiography. Writing. Teaching sequence. COVID-19 pandemic

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 trouxe consigo uma crise global de saúde pública sem precedentes, causada pela pandemia da Covid-19, que acarretou a suspensão das aulas presenciais. Foi preciso, com isso, reelaborar planejamentos e práticas, no intuito de adequar o ensino às normas sanitárias então vigentes e ao ensino a distância.

Na escola pública em que se desenvolveu o estudo, observamos que, no retorno às atividades presenciais, ao longo do ano letivo de 2022, os estudantes ainda apresentavam dificuldades de relacionamento. Percebemos que os sofrimentos pessoais e coletivos vivenciados afetaram consideravelmente esses adolescentes, por isso, pareceu-nos importante criar espaços para a elaboração de sentimentos, percepções e reflexões sobre suas vivências.

Dessa forma, buscando conciliar o trabalho pedagógico com a escrita e a leitura em Língua Portuguesa à atenção às questões emocionais trazidas pelos discentes, decidimos realizar atividades de escrita confessional do gênero autobiográfico. Almejamos criar uma proposta de expressão escrita que lhes permitisse lidar com emoções e reelaborar experiências, desenvolvendo o pensamento crítico e as capacidades linguísticas relevantes para seu percurso escolar.

Nessa direção, o objetivo geral do estudo foi investigar teorias sobre textos confessionais, com ênfase no gênero autobiográfico (Lejeune, 2008), para elaborar uma proposta metodológica de ensino de produção textual ancorada pelas concepções defendidas por Schneuwly e Dolz (2004) sobre os gêneros textuais como objeto de ensino.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAAE 66502922.9.0000.5282), sendo a proposta implementada com duas turmas regulares do nono ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro (RJ).

Apresentamos, nas quatro seções em que organizamos este trabalho, as metodologias combinadas na pesquisa, seu enquadramento teórico, a sequência didática implementada e os resultados obtidos.

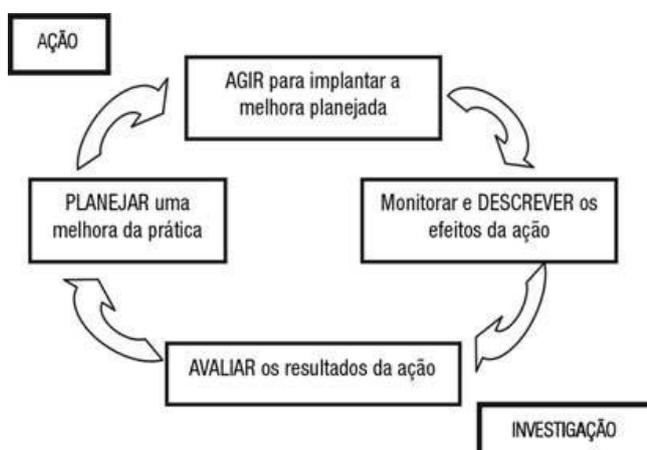
Desenho metodológico da pesquisa

A investigação ora apresentada empregou pesquisa bibliográfica, Pesquisa-Ação e Análise de Conteúdo. Empregamos o método bibliográfico para a construção do enquadramento teórico, assim como para o mapeamento das características do gênero autobiográfico. Em uma abordagem qualitativa, a pesquisa-ação foi o método que conduziu o estudo empírico desenvolvido, que considerou a sala de aula como campo de pesquisa. Lançamos mão da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) para a interpretação das escritas de si.

David Tripp (2005, p. 447) define pesquisa-ação como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Para ele, a pesquisa-ação permite o aprimoramento da prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Então, ao refletir sobre a própria prática docente, o professor pode agir para a sua melhoria, uma vez que a alteração no modo como entende o ensino implica diretamente a modificação das estratégias de aprendizagem oferecidas aos seus educandos.

Reproduzimos abaixo o diagrama com que Tripp (2005) representa o ciclo básico da pesquisa-ação:

Fig. 1



Fonte: TRIPP, 2005, p. 446.

Iniciamos a investigação por um diagnóstico que pudesse nos orientar em relação às concepções apresentadas pelos estudantes no que dizia respeito à escrita. Para tanto, eles redigiram um breve texto em que comentaram sua relação com a escrita (prazer ou obrigação?), seus gêneros de texto prediletos, os assuntos preferidos, suas dificuldades e facilidades, assim como sua relação com as tarefas escolares escritas. Nesse diagnóstico, destacamos os seguintes resultados:

- Todos os/as estudantes reconheceram a importância da escrita para suas vidas. A aluna número 5, por exemplo, afirma: “Eu gosto bastante de escrever. Acho a escrita muito importante porque é uma ótima forma de explorar a nossa criatividade, falar sobre os sentimentos e sobre as nossas ideias em mente”;
- Os/as estudantes que apontaram não gostar ou não ter prazer em escrever reconheceram a relevância da escrita, ainda que a utilizem apenas com o intuito de cumprir as tarefas escolares requisitadas;
- Mais da metade dos/das estudantes que gostam de escrever (63%) revelaram que o fazem regularmente;
- Os/as estudantes que afirmaram gostar de escrever apontam predileções pelos gêneros textuais/discursivos conto, carta, poema e resenha.

Para a elaboração da proposta didática da pesquisa, relacionamos os resultados desse diagnóstico inicial a duas constatações:

- no retorno às aulas presenciais, aprofundaram-se as dificuldades de expressão escrita dos/das estudantes do nono ano escolar, que traziam das vivências da pandemia muitos sofrimentos não elaborados;
- no período em que ocorreu o ensino remoto, como o trabalho pedagógico precarizado e orientado por apostilas, muitos conhecimentos e capacidades deixaram de ser desenvolvidos, o que demandava a criação de estratégias para a recomposição de conhecimentos linguísticos e textuais com os/as estudantes.

Buscamos, então, construir uma proposta de ensino que contemplasse essas duas questões e planejamos nossa intervenção didática, que teve como objetivo desenvolver, com duas turmas regulares do 9.º ano, uma sequência didática (SD) de produção do gênero autobiografia.

Consoante a orientação defendida por Schneuwly e Dolz (2004), na implantação da proposta, tivemos como propósito estimular a interação comunicativa, a prática social do intercâmbio e a cooperação ativa dos/das participantes na leitura e na elaboração de textos vivos e autênticos. Como conclusão da SD, os/as estudantes redigiram uma narrativa autobiográfica individual e um relato avaliativo, além de produzirem cartazes com *personas* coletivas, cujo processo de elaboração será descrito mais adiante.

Na interpretação de resultados, empregamos a Análise de Conteúdo, que Laurence Bardin definiu como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 38).

Inicialmente, organizamos e selecionamos o *corpus*. Os dois grupos participantes receberam, respectivamente, as denominações de turma A e turma B. Para efeito de seleção do recorte do *corpus* que seria analisado na pesquisa, usamos como critério a entrega da narrativa autobiográfica e do relato avaliativo individual. Assim, incluímos apenas as produções dos/das estudantes que entregaram simultaneamente ambas as tarefas. Na turma A, analisamos 24 conjuntos de trabalhos, na turma B, 23 conjuntos, totalizando um *corpus* de 47 conjuntos. Ficaram de fora da contabilidade, na turma A, 6 estudantes que entregaram apenas a narrativa autobiográfica e 5 que não entregaram nenhuma das duas; já na turma B, foram 8 participantes que apresentaram somente a narrativa autobiográfica e 3 que não apresentaram nenhuma tarefa.

Os trabalhos, em cada turma, foram sequenciados em ordem alfabética e cada escritor recebeu um número respectivo; no caso da turma A, de 1 a 24, na turma B, de 1 a 23. No intuito de manter a confidencialidade da identidade dos envolvidos, os trechos transcritos a seguir terão como referência o número correspondente à posição ocupada por cada participante, na sua respectiva turma, de acordo com a ordem alfabética. Por exemplo, o aluno B8 é o oitavo elemento pela ordem alfabética da turma B.

Fizemos, a seguir, a leitura flutuante das autobiografias e identificamos três temas recorrentes e interligados: (1) emoções e sentimentos, (2) prática de atividades físicas, (3) problemas familiares, e (4) crítica social. A partir desses temas identificados, realizamos, então, a síntese das informações, produzimos inferências e interpretações. Interessou-nos, especialmente, a reflexão sobre a assunção do pacto autobiográfico (Lejeune, 2008), conceito que comentaremos mais adiante, e a incorporação da estrutura do gênero discursivo textual autobiografia nas narrativas de si redigidas pelos estudantes.

Gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino

Nesse estudo, seguimos a proposição de Luiz Antônio Marcuschi (2008), para quem gêneros do discurso e gêneros textuais são expressões intercambiáveis quando não se abordam aspectos específicos nelas implicados. Para ele, trata-se de enfoques complementares, já que o texto está no plano das formas linguísticas e o discurso no plano enunciativo. Por isso, optamos pelo uso da justaposição dos adjetivos textuais/discursivos em nossas reflexões, embora tenhamos mantido, ao longo do texto, o termo empregado por cada autor citado.

Tomamos a escrita de textos na escola como atividade de intercâmbio e interação cujo processo se inicia muito antes de sua materialização gráfica, através da leitura prévia e da livre consulta a outros materiais que se relacionam aos tópicos, objetivos e elementos que se pretendem explorar no texto a ser produzido. Como atividade de linguagem, a escrita, segundo as considerações de Irandé Antunes (2009), a produção textual tem que ser percebida na sua dimensão de texto, “tanto para quem escreve quanto para quem lê. [...] escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal” (Antunes, 2009, p. 209).

Por meio da escrita de um texto, o autor se posiciona a respeito das temáticas e das circunstâncias que envolvem o seu desenvolvimento, assim como, na leitura, o leitor é provocado a assumir uma atitude de aceitação ou de repulsa das propostas que lhe foram colocadas pelo escritor. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 44-45) pondera que “a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação

cooperativa entre duas ou mais pessoas. [...] a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala”.

Na mediação do ensino de produção textual, a fundamentação teórica da presente pesquisa destaca a importância da criação de propostas de ensino que favoreçam aos estudantes a compreensão de que “quem escreve deve empenhar-se em assegurar, a seu leitor, as pistas necessárias, em cada contexto, para que ele possa reconhecer os sentidos e as intenções pretendidos, sem dificuldade” (Antunes, 2009, p. 215).

Durante o processo de construção textual, destaca-se, ainda, a necessidade de valorizar o que está sendo produzido, ajudando o educando a progredir com satisfação, espontaneidade e liberdade, incentivando-o também a alcançar patamares cada vez mais elevados na sua competência escrita.

Ao finalizar uma produção textual, presume-se que o texto produzido não esteja totalmente pronto e que sempre pode vir a ter uma outra forma. Em vista disso, a importância da revisão de texto produzida pelos alunos é mais significativa do que possa parecer, por propiciar ao estudante a possibilidade de se colocar como revisor do seu próprio material, no intuito de superar e aprimorar as eventuais “falhas” encontradas durante a elaboração da sua produção. Antunes (2003) aponta que nas aulas de produção textual é importante que os /as estudantes aprendam a planejar, a fazer uma primeira versão e a revisar/reescrever o texto. A revisão e a reescrita orientada de um texto constituem momentos privilegiados de aprendizagem de diferentes dimensões da produção textual. Ao retornar ao texto como leitor crítico, é importante que o autor verifique se o projeto textual foi cumprido no que concerne aos objetivos propostos, ao foco temático, à organização e ao desenvolvimento das ideias, e à correção linguística (Antunes, 2003).

Mikhail Bakhtin (1997) conceitua os gêneros do discurso a partir da concepção de que os enunciados são situados em esferas de comunicação. Nesse sentido, para o linguista russo:

[...] o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos

relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1997, p. 279).

Os gêneros do discurso são compreendidos por Bakhtin (1997) como unidades formadoras de sentido, com propósitos determinados e intencionalidades discursivas, que apresentam relativa estabilidade em seu conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Entretanto, são considerados como modelos comunicativos altamente dinâmicos, maleáveis e plásticos, os quais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades rotineiras de comunicação.

Assim sendo, os gêneros textuais estabelecem uma interconexão da linguagem com a vida social e, por isso, não devem ser tratados independentemente da sua realidade social e de seu vínculo com as atividades humanas. Em uma perspectiva sociocultural, compreendem-se os gêneros textuais/discursivos como ferramentas comunicacionais que possibilitam a interiorização de experiências culturais e particulares e, portanto, não podem estar distantes e nem dissociados do cotidiano escolar.

Os documentos oficiais que orientam a elaboração dos currículos escolares das redes públicas e privadas brasileiras, desde o final da década de 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) até a entrada em vigor da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), assumem essa concepção. Tais documentos destacam os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino, entendendo que eles configuram padrões comunicativos socialmente utilizados, cujas características particulares estão intrinsecamente condicionadas aos aspectos sociais determinados pelas convenções de uma certa comunidade cultural.

Luiz Antônio Marcuschi (2008) salienta que o estudo dos gêneros textuais é uma área interdisciplinar muito fértil, que apresenta uma atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as inúmeras atividades sociais e culturais, a partir do momento em que não entendamos os gêneros como modelos ou estruturas rígidas, mas sim como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos.

O gênero autobiografia e o pacto autobiográfico na escola

A autobiografia, gênero textual/discursivo centrado no sujeito que o cria, que é simultaneamente o ponto de partida e o objeto do texto, a princípio, nasce de um desejo do sujeito-autor de contar sua história de vida, baseada na sua memória. Caracteriza-se também como um instrumento de autoconsciência e de ressignificação do indivíduo na sociedade, por se tratar de um relato confessional marcado pelo resgate de suas representações de mundo, dos seus modos de viver e conviver coletivamente, das suas relações com os seus grupos sociais e dos acontecimentos que vivencia.

Desse modo, um texto autobiográfico pode ser reconhecido como um produto da consciência da singularidade de um sujeito, que se percebe digno de relevância especial diante de seus semelhantes. De acordo com Verena Alberti, um indivíduo manifesta a vontade e o interesse por escrever sua autobiografia porque:

[...] tem em mente fixar um sentido em sua vida e dela operar uma síntese. Síntese que envolve omissões, seleção de acontecimentos a serem relatados e desequilíbrio entre os relatos (uns adquirem maior peso, são narrados mais longamente do que outros), operações que o autor só é capaz de fazer na medida em que se orienta pela busca de uma significação: busca essa que lhe dirá quais acontecimentos ou reflexões devem ser omitidos e quais (e como) devem ser narrados. É essa busca também que prevalece na estrutura do texto, os relatos ganhando sentido à medida que vão sendo narrados, acumulando-se uns aos outros, de modo que a significação se constrói no momento mesmo em que o autor escreve a autobiografia (Alberti, 1991, p. 77).

A autobiografia se caracteriza por ser um instrumento de autoconsciência e ressignificação do indivíduo na sociedade, por meio do resgate de suas representações de mundo, dos seus modos de conviver coletivamente e dos acontecimentos que vivencia. No final do século XVIII, o desenvolvimento da autobiografia estava fortemente ligado aos primórdios da civilização industrial e à chegada da burguesia ao poder, além de corresponder à descoberta do valor do indivíduo, que se explica por sua história e, particularmente, por sua gênese na infância e na adolescência (Alberti, 1991).

Philippe Lejeune enfoca a autobiografia como um gênero literário, definindo-a como “uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua

personalidade” (2008, p. 14). Ele desenvolve a noção de pacto autobiográfico, que faz parte do contrato de leitura desse gênero, tendo como um de seus traços a dispensa de prova de verificação do que foi narrado.

Assim, o autor estabelece um pacto com seu leitor, por meio do qual admite a responsabilidade de produzir um relato retrospectivo de sua vida, em primeira pessoa, atribuindo a sua própria identidade ao narrador e ao personagem principal. Vasconcelos e Cardoso acrescentam ainda que, estruturalmente, na construção da narrativa autobiográfica,

[...] temos um autor-narrador-escritor, um ser que possui experiência no mundo das práticas sociais, que narra, por meio de um processo de escrita, essa experiência do mundo para um leitor-real que recebe e compartilha a verossimilhança dos fatos e tenta estabelecer uma comparação com os fatos ocorridos em sua vida (Vasconcelos e Cardoso, 2009, p. 660).

Lejeune destaca que a autobiografia levanta interesse em pesquisas em História, Antropologia e Psicologia e a caracteriza-a como “uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (Lejeune, 2008, p. 14). O pesquisador ainda ressalta que a autobiografia se define em contraste com outros tipos de escrita pessoal, como: memórias, diários, autorretratos e correspondências, e igualmente em relação às narrativas ficcionais.

Assim sendo, o pacto autobiográfico, estabelecido com o leitor, surge como um traço definidor desse gênero e se aplica quando a identidade entre autor, narrador e personagem é assumida e explicitada pelo próprio autor. Em adição a isso, Alberti explicita que:

[...] do ponto de vista do enunciado, o pacto autobiográfico prevê e admite falhas, erros, esquecimentos, omissões e deformações na história do personagem; possibilidades, aliás, que muitas vezes o autor mesmo – num movimento de sinceridade próprio à autobiografia – levanta: escreverá sobre sua vida aquilo que lhe é permitido, seja em função de sua memória, de sua posição social, ou mesmo de sua possibilidade de conhecimento (Alberti, 1991, p. 76).

As narrativas autobiográficas são resultantes de distintas experiências de vida de uma pessoa, em um determinado tempo e espaço, imerso em vários fenômenos sociais. Ao realizar uma narrativa autobiográfica, realiza-se o movimento de repensar as ações antes e depois de suas execuções, permitindo ao escritor-narrador um

reencontro consigo mesmo e a construção de um espaço para si no mundo. Esse “pacto de sinceridade” tende a fazer com que a autobiografia seja tomada pelo leitor como um relato verossímil, próximo de uma realidade referencial que refletiria a trajetória do sujeito-autor, movimento em que se esmaece seu teor ficcional.

Foi por tais características que decidimos tomar a autobiografia como foco do ensino de Língua Portuguesa, no retorno às aulas presenciais após a suspensão causada pela pandemia de COVID 19. Isso porque observamos que, para além da defasagem de conhecimentos escolares, os/as estudantes apresentaram muitos problemas emocionais, dificuldades de relacionamentos e de expressão. Nesse contexto, identificamos uma necessidade coletiva de falar sobre o que havia acontecido e de exteriorizar afetos vivenciados.

Essa percepção nos impulsionou a desenvolver um trabalho centrado na autobiografia, tendo em vista que a escrita de si corresponde a um vasto terreno de prática da expressão do “eu” e aparece, frequentemente, pontuada por um colorido emocional que nem sempre ocorre em outros gêneros de textuais/discursivos.

Entendemos que, por ter um cunho confessional e um caráter subjetivo, a escrita autobiográfica é um exercício de distanciamento que faz com que o narrador, através de uma reflexão interna, crie e, ao mesmo tempo, dialogue, observe e interfira no processo de contação de sua história pessoal.

O trabalho de edição da autobiografia é desempenhado pelo próprio autor-personagem-narrador, que seleciona, constrói seu texto, dá o encaminhamento que melhor lhe satisfaz e ainda detém o controle sobre os meios de registro e difusão da sua obra. Segundo o entendimento de Delory-Momberger:

[...] a representação biográfica toma, do tipo narrativo, seus princípios de organização, [...] é a narrativa que constrói as circunstâncias, as ações, as causas, o próprio enredo; enfim ‘é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossas vidas’ (Delory-Momberger, 2008, p. 37, *apud* Vasconcelos e Cardoso, 2009, p. 656-657).

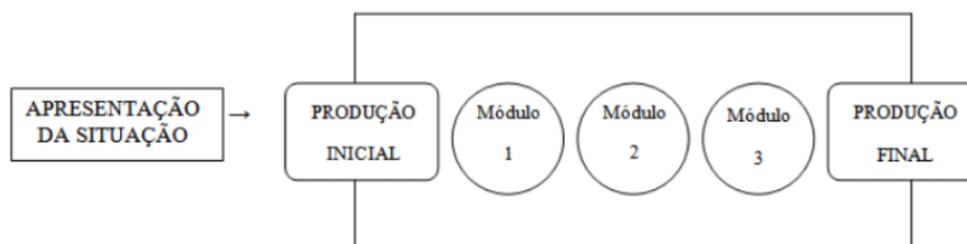
Sequência didática: o gênero autobiografia como ferramenta pedagógica

A sequência didática de gênero (doravante SD) pode ser entendida como uma forma de planejamento de ensino que organiza de forma encadeada um conjunto de

atividades voltadas para a aprendizagem das características formais e para o uso contextualizado de um gênero textual/discursivo oral ou escrito, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas necessárias à interação social: falar, ouvir, ler e escrever.

Para a elaboração de uma SD, Schneuwly e Dolz (2004) destacam que devemos levar em consideração que: o objeto do trabalho escolar é a atividade de linguagem situada, relacionada a um gênero específico, em uma situação de comunicação própria. O ponto de partida da SD deve ser um diagnóstico realizado com os alunos envolvidos, a fim de se observar quais as capacidades dominam ou não em relação à prática social desejada. Os exercícios propostos em sua continuidade devem levar em consideração as capacidades de linguagem relacionadas ao estudo do gênero em questão. Por meio de atividades diversificadas, abordam-se diferentes aspectos do gênero, como o contexto de produção, os mecanismos de textualização e as unidades linguísticas significativas. Schneuwly e Dolz (2004) estabelecem a representação do processo envolvido na SD através do seguinte esquema:

Fig. 2



Fonte: Schneuwly e Dolz, p. 83, 2004.

A apresentação da situação, primeira etapa da SD, tem como objetivo a descrição detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita que os estudantes terão que executar, expondo-lhes o projeto de comunicação que será realizado na produção final, além de prepará-los para a produção inicial na etapa seguinte.

Em seguida, na produção inicial, a construção do primeiro texto oral ou escrito permite que o/a docente avalie em perspectiva diagnóstica os conhecimentos já desenvolvidos pelos estudantes e os aspectos específicos do gênero textual/discursivo que precisam aprimorar, permitindo-lhe identificar as necessidades

dos estudantes, para ajustar as atividades previstas na SD às dificuldades reais e às possibilidades do grupo.

Dessa maneira, nos módulos da SD, o trabalho é desenvolvido de forma aprofundada e sistemática, através de atividades variadas, as quais são elaboradas com base no diagnóstico realizado na produção textual/discursiva e nas características do gênero estudado. Já a produção final é o momento em que os educandos põem em prática os conhecimentos que desenvolveram e permite ao/à docente o acompanhamento das aprendizagens e das dificuldades dos/das estudantes.

Em nosso estudo, planejamos uma sequência didática em torno do gênero autobiografia, organizada em nove encontros, na qual adaptamos a proposta de Schneuwly e Dolz (2004). Acrescentamos à SD a criação de uma *persona* coletiva, que representasse as características pessoais dos integrantes do grupo e a invenção de um *avatar*, uma autoimagem ficcional, como as usadas em ambientes virtuais. Além disso, propusemos a escrita de um relatório avaliativo individual, de modo que os estudantes tiveram a oportunidade de autoavaliar os progressos e as dificuldades que vivenciaram ao longo do trabalho.

Buscamos integrar a esse processo o ensino/aprendizagem dos aspectos linguísticos da autobiografia, tendo em consideração que, conforme apontam Kastrup e Pantaleão,

[...] a escrita em 1ª. pessoa é uma ferramenta potente para acionar movimentos de saída de si e processos de produção de subjetividade. [...] Além da compreensão do foco narrativo, é necessário que se perceba a função emotiva da linguagem que caracteriza o texto em 1ª. pessoa. [...] O narrador-personagem permite que sentimentos atravessem a tessitura verbal e criem uma atmosfera em que predomina a emoção. (Kastrup; Pantaleão, 2015, p. 37).

Buscando o aprimoramento da escrita em primeira pessoa, planejamos atividades voltadas para a sistematização das marcas linguísticas do relato retrospectivo com esse foco narrativo. Nesse sentido, abordamos os pronomes pessoais e determinantes, bem como palavras ou expressões com valor temporal, além dos tempos verbais mais usados nesse gênero, como o Pretérito Perfeito, o Pretérito Imperfeito e o Pretérito Mais-que-Perfeito do Indicativo. A seguir, sintetizamos as etapas da sequência didática implementada.

Quadro I – Etapas da sequência Didática com o gênero autobiografia

Etapas da SD	Estratégias e recursos didáticos
Apresentação da situação	<p>Apresentação sintética da proposta.</p> <p>Vídeo aula <i>Biografia: uma vida escrita</i> (Cruz, 2021).</p> <p>Debate sobre o vídeo e sobre o pacto autobiográfico.</p> <p>Leitura individual do texto <i>Primeiros passos</i> de Ana Maria Machado (2014).</p> <p>Identificação dos verbos na primeira pessoa e conversa sobre o foco narrativo de uma autobiografia.</p>
Produção inicial	<p>Registro escrito de acontecimentos marcantes durante a pandemia, através de tópicos curtos.</p> <p>A partir das ideias listadas, produção de um pequeno trecho narrativo de dois ou três parágrafos, fazendo, na parte introdutória, referência ao local (cidade, bairro) em que o/a autor/a nasceu e/ou reside.</p> <p>Organização de grupos para troca de ideias sobre os textos produzidos, enfocando sugestões para o aprimoramento do texto.</p> <p>Tarefa: desenvolver uma narrativa autobiográfica a partir do trecho criado em sala e das discussões realizadas.</p>
Módulo 1 Revisão das produções iniciais	<p>Leitura oral de cada narrativa produzida, seguida de comentários da turma, com o objetivo de avaliar coletivamente a organização e a clareza dos textos.</p> <p>Vídeo da música <i>Dona de mim</i>, da cantora Iza (2018), e análise da letra da canção</p>
Módulo 2 Estrutura da autobiografia	<p>Trabalho em duplas: identificação das partes que compõem a sequência tipológica narrativa que caracteriza a autobiografia nas produções iniciais.</p> <p>Vídeo <i>"Biografia, autobiografia e memórias"</i> (Valente, 2020).</p>
Módulo 3 Aspectos linguísticos do gênero narrativa autobiográfica	<p>Leitura do texto <i>Pintando o caneco</i>, de Ana Maria Machado, em que ela aborda acontecimentos de sua adolescência e parte da fase adulta.</p> <p>Mapeamento de verbos e pronomes determinantes de primeira pessoa.</p> <p>Localização de palavras ou expressões com valor temporal.</p> <p>Identificação e reflexão sobre os tempos verbais usados (Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito e Pretérito Mais-que-Perfeito do modo Indicativo).</p>
Módulo 4 Coesão em narrativas autobiográficas	<p>Exposição oral sobre coesão textual com apoio de lista com sugestões de elementos coesivos, como co ++ unções, conectivos e expressões conectivas, com destaque para o uso de pronomes.</p> <p>Reescrita das versões preliminares com foco em recursos coesivos.</p>
Módulo 5 Reescrita da autobiografia	<p>Revisão e redação final do relato autobiográfico.</p>
Módulo 6 Autoavaliação	<p>Elaboração individual de síntese dos traços estruturais, discursivos e linguísticos do gênero narrativa autobiográfica.</p> <p>Escrita de um relato avaliativo sobre as atividades propostas.</p>

Culminância da SD	Trabalho em grupos – criação de uma <i>persona</i> que represente um pouco das vivências de cada estudante do grupo, seguindo as seguintes etapas: 1 - Cada integrante selecionou um trecho de sua autobiografia, para escrevê-lo em uma folha colorida; 2 - Elaboração da identidade da <i>persona</i> , com nome, idade e gênero. 3 - Redação da introdução da biografia da <i>persona</i> . 4 – Montagem da sequência de trechos destacados das autobiografias, para formar a autobiografia da <i>persona</i> criada. 5 – Desenvolvimento de um <i>avatar</i> para a <i>persona</i> coletiva criada. 6 – Exposição dos cartazes nos murais da escola.
-------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: elaboração própria.

Análise dos Resultados

Constatamos que os/as estudantes utilizaram em suas narrativas autobiográficas os elementos linguísticos abordados na SD, sem ocorrências discrepantes. Não aconteceram, por exemplo, casos de troca do foco narrativo para um narrador-observador de terceira pessoa.

Além disso, observamos, na grande maioria dos textos, o uso adequado dos tempos verbais predominantes na escrita autobiográfica, assim como a aplicação dos pronomes determinantes de primeira pessoa, dos elementos de coesão e das expressões marcadoras de tempo. Identificamos poucos desvios, que não comprometeram o entendimento e o desenvolvimento das ideias presentes nas autobiografias. Esses traços linguísticos podem ser observados nos excertos que destacamos mais adiante.

O pacto autobiográfico, com a marca da sinceridade, estrutura todas as narrativas produzidas, sendo notável a expressão de afetos e a presença de relatos de situações bastante íntimas. No que concerne aos temas predominantes nas autobiografias, os quatro mais recorrentes foram (1) emoções e sentimentos, (2) prática de atividades físicas, (3) problemas familiares e (4) crítica social. Esses temas aparecem de forma entrelaçada nas produções dos/das estudantes.

A pandemia de Covid-19 foi mencionada em alguns textos, sendo associada à descontinuidade, à ruptura de laços afetivos e à perda de referências, como vemos neste trecho:

B 10: Sempre fui uma aluna de tirar notas altas, minha única dificuldade sempre foi a conversa. Só que com essa onda de pandemia, tudo mudou. Quando as aulas voltaram, eu já não lembrava mais como é que estudava. Tive muita dificuldade, minhas notas caíram demais, porém estou me recompondo.

As emoções comentadas são, em geral, negativas, com destaque para a ansiedade. Os textos revelam também inseguranças e o sentimento de autodesvalia dos estudantes, marcado pelo emprego constante de advérbios e expressões de sentido negativo em relação a si mesmos.

Como nos lembra Paulo Freire, esse sentimento está diretamente relacionado aos processos opressivos, que introjetam nas pessoas subalternizadas a ideia de que “[...] incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade” (Freire, 1987, p. 27). Podemos observar os efeitos dessa subalternização no modo como três estudantes da turma se autodescrevem:

B 9: Sempre fui estudiosa e exemplar na escola, por mais que eu odeie o ambiente escolar. Não sou boa em lidar com pessoas que eu acho patéticas e ignorantes. Não sou agradável à primeira vista, por mais que eu seja sincera. (Grifos nossos)

B 12: Sou uma pessoa bem extrovertida, odeio ver pessoas muito quietas. Tenho um problema seríssimo com concentração e isso me prejudica bastante. Sou bem impaciente, um pouco agressiva e não consigo me controlar. (Grifos nossos)

B 19: Penso que deveria ter continuado no Balé, mesmo que tivesse a possibilidade de que não iria me levar a lugar algum. Mas é sempre assim: me esforço ao máximo para no final estar sem ânimo e interesse. Aconteceu com todas as atividades que eu fazia, desde desenhar até estudar. Acredito que todo esse desânimo vem depois que alguém critica o que eu faço ou quando não me acho boa o suficiente para continuar. Entretanto, uma das coisas que eu mais quero mudar antes desse ano acabar é isso. (Grifos nossos)

A profundidade com que os sentimentos são abordados chama a atenção, especialmente nos casos em que o autor/narrador/personagem aborda questões delicadas de saúde mental. O trecho abaixo destacado evidencia esse processo, pois a autora explicita os sintomas iniciais de ansiedade e o modo como essa condição psicológica afeta sua vida:

B 17: Quando cheguei na adolescência, comecei a me fechar. Parei de tentar fazer amizades e de sair para lugares, mas ninguém entendia o porquê daquilo. Então, eu descobri que eu tinha ansiedade e minha vida só piorou. Parei de sair e me sentia sozinha, mesmo tendo meus pais por perto, até porque para eles tudo não passava de drama. Só Deus me entende e sabe o que eu passo.

Outro tema destacado nos textos foi a importância fundamental que os esportes e outras atividades físicas assumem em suas vidas, talvez funcionando como fuga momentânea de uma existência conturbada. Entre os relatos que se destacaram nessa temática, ressaltamos dois excertos em que os esportes são associados à saúde mental:

A 21: Eu sou atleta, pratico a arte marcial Jiu-Jitsu, o meu verdadeiro amor. Essa arte marcial me ajuda em diversos sentidos, tanto na questão física, quanto na questão mental. Estar dentro do tatame é literalmente uma terapia para mim.

B 9: Gosto muito de esportes, principalmente de lutas marciais. Já fiz de tudo: Muay Thai, Jiu Jitsu, Vôlei, Basquete, Tênis de mesa e Judô. Atualmente, eu só faço Judô, que foi o que eu mais me aperfeiçoei e o que eu mais gosto. Estou sempre competindo, pois sou federada. Eu vivo disso, é o que me dá forças e vontade de continuar, me dá oportunidades e ensinamentos para a vida. Pretendo prosseguir e fazer o meu futuro no Judô.

No decorrer da SD, houve participantes que mencionaram suas dificuldades para escrever um texto narrativo pessoal e em primeira pessoa. Mesmo assim, encontramos nas escritas dos/das estudantes trechos bem pessoais e profundos, assim como relatos retrospectivos de fatos extremamente dolorosos e de problemas familiares, que relatam com intensidade e, aparentemente, sem autocensura, abordando temas sensíveis, como a própria sexualidade:

A 19: Minha infância não foi das melhores. Desde pequena, eu era obrigada a escutar brigas e ameaças do meu pai com a minha mãe. Sempre tive medo dele quando ele começava a beber. Tinha medo dele fazer alguma coisa comigo, me bater ou me ameaçar. Eu só queria que meu pai fosse um pai de verdade para mim e não um covarde que batia na minha mãe. Minha mãe sempre foi mãe e pai para mim. Ela é a minha heroína. Eu a amo demais!

B 1: Desde pequena, sempre morei com a minha avó por parte de pai. Meu pai, antigamente, só ligava pra cachaça, mas agora que estou maior, eu comecei a ter uma relação melhor com ele. Nunca tive uma boa relação com a minha mãe. Nunca soube o que é amor de mãe, mas também nunca fiz questão de ter. Já sofri muito na mão dela, principalmente quando ela falava que não me considerava como filha. Hoje em dia, ela vem me procurar, mas nem tudo são flores. O sentimento não vai surgir da noite para o dia. Eu gosto de ficar em lugares fechados, escuros e calmos. Minha terapia atual é me maquiar. Melhora 99 por cento das minhas madrugadas, que é quando eu tenho as minhas crises.

A 15: Aprendi a ler com meu irmão com quem hoje em dia não tenho um bom convívio por conta da minha sexualidade. Sempre fui uma boa irmã, sempre me esforcei para ser uma boa filha, o que eu sinto é que não adiantou muita coisa.

Nos trechos selecionados abaixo, podemos verificar que a escrita foi usada para a expressão de sofrimentos físicos e emocionais, assim como de perdas:

A 13: Teve uma fase da minha vida, quando eu era criança, que me marcou bastante. Foi quando eu tive que tirar a vesícula, com 7 anos de idade, e tenho marcas e cicatrizes no corpo até hoje. Fiquei internada e a operação foi feita a laser, mas, mesmo assim, foi muito doloroso para mim e para a minha família.

B 2: Tenho um irmão chamado B que, infelizmente, tem autismo. Ele é muito inteligente, sinto muito orgulho dele e sempre tento dar a máxima atenção e carinho para ele.

B 12: Fui uma criança bem agitada, mas aconteceram umas turbulências na minha vida e eu mudei minhas formas de pensar e agir. Quando eu tinha 4 anos, meu pai faleceu por uma situação bem sem lógica. Acabei me acostumando com a sua ausência e sei também que nunca mais as coisas serão as mesmas e está tudo bem.

B 15: Aos meus 6 anos de idade, eu perdi meu pai. Ele morreu trabalhando na casa de uma amiga dele. Ele tinha me dito que a gente iria tomar sorvete quando ele voltasse, mas ele mexeu num poste de luz e morreu eletrocutado. Acho que foi a pior fase da minha vida, porque quando chegava o dia dos pais, eu só chorava porque sabia que não tinha mais pai. A partir daí, minha mãe teve que sustentar 4 filhos sozinha. Eu acho que não posso reclamar de nada. Nunca passei fome, nunca andei sem o que vestir. Apesar das lutas, sempre vivi bem. Hoje, eu sou quem sou por conta da minha mãe. Sou filha de uma guerreira, grata por tudo na minha vida.

Finalmente, notamos que o viés crítico em relação às justiça sociais se fez presente em diferentes relatos, dentre os quais selecionamos um fragmento que traz a tensão entre a esperança de futuro, projetada na educação, e a percepção da intransponibilidade das barreiras sociais:

A 4: Tenho 14 anos e vivo dos estudos, buscando um dia mudar a minha realidade e o meu destino anteposto pela desigualdade. Nunca fui o aluno que amava estudar, mas desde pequeno andava atrás dos professores e de absorver tudo o que era passado, porque um dia alguém me falou que para ter sucesso, iria precisar de conhecimento. Sempre soube que o conceito de igualdade é uma mentira e eu sabia que se não me sobressaísse, iria ficar para trás.

A análise das produções finais permite-nos afirmar que os/as estudantes se apropriaram do gênero autobiografia, especialmente pela assunção da sinceridade característica do pacto autobiográfico, entendemos que foi cumprido o objetivo de proporcionar aos alunos a oportunidade de elaborar suas questões e dilemas na produção escrita, sem perder de vista a aprendizagem de estruturas linguísticas e textuais.

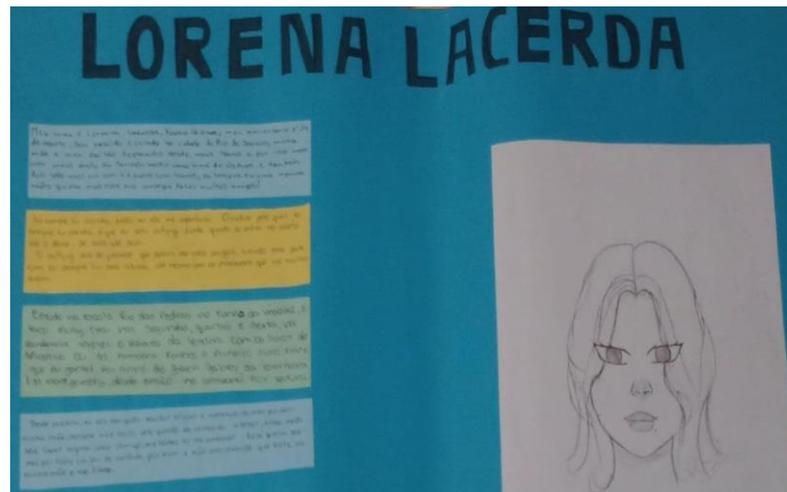
Podemos também pontuar que o receio inicial de muitos/as estudantes de escrever um texto em primeira pessoa foi ultrapassado e que as produções textuais apresentadas evidenciaram a sensibilidade apurada dos participantes na descrição de acontecimentos e fatos pessoais, muitas vezes extremamente marcantes e dolorosos.

Na atividade idealizada com o propósito de criação de *personas* coletivas, foram construídos, no total, dez cartazes por grupos de quatro ou cinco integrantes. Cada grupo deveria, nesta etapa, criar uma *persona* que representasse um pouco das vivências de cada elemento participante. Para isso, cada integrante deveria selecionar um trecho de sua autobiografia. Com as partes selecionadas, cada grupo compôs uma sequência lógica de acontecimentos, de modo a formar uma narrativa autobiográfica da nova *persona*. Além disso, foram instruídos a criar, em conjunto, sua identidade, informando nome, idade e gênero.

Sendo assim, cada grupo recebeu uma folha de cartolina colorida que funcionou como o suporte da narrativa autobiográfica da sua *persona*. Os/as integrantes também receberam uma folha colorida em que escreveram a parte selecionada de sua narrativa autobiográfica. Após escreverem seus trechos individuais e a introdução, montaram a sequência dos acontecimentos que formaram a autobiografia da *persona* criada e as colaram na cartolina.

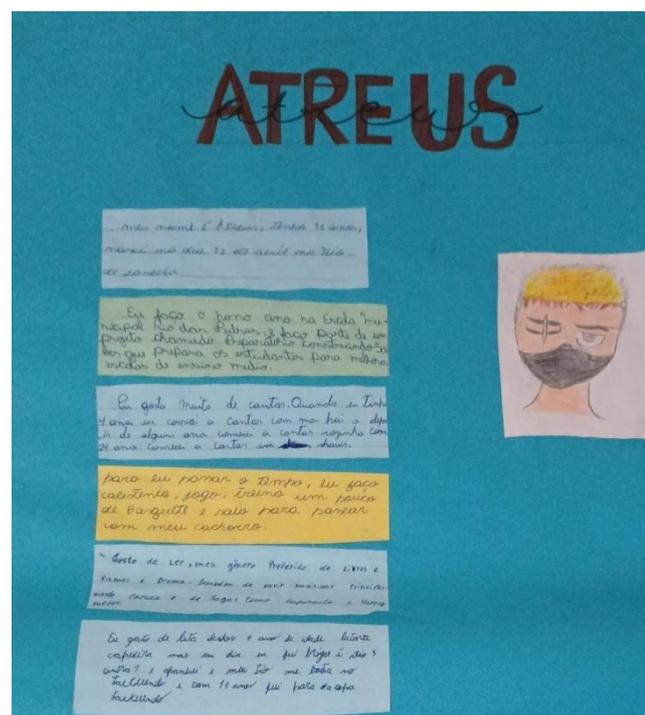
No final, como já mencionamos, desenvolveram um *avatar para a persona* coletiva. Com os cartazes finalizados, foi sugerido que esses trabalhos fossem expostos no mural da sala. Apresentamos a seguir imagens de dois dos cartazes criados, nos quais é possível constatar o empenho e a dedicação empregados por seus idealizadores na realização da tarefa. A Figura 2 traz o cartaz com a *persona* “Lorena Lacerda” e o avatar do grupo 1 (turma A), enquanto a figura 3 apresenta o cartaz com a *persona* Atreus e o avatar do grupo 3 (turma B):

Fig. 3



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Fig. 4



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Julgamos que o momento de culminância da SD, com a construção da *persona* em grupo, oportunizou aos/às estudantes uma experiência de interação e de trabalho em grupo, mas também permitiu o uso da criatividade e de suas habilidades artísticas, como o desenho e a pintura.

Considerações Finais

As aulas de Língua Portuguesa podem contribuir para ampliar o repertório linguístico dos/das estudantes e favorecer o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita. Sendo assim, ao optar por trabalhar com os gêneros textuais, no caso específico desta pesquisa, o gênero autobiográfico, nosso propósito foi valorizar o conhecimento prévio dos educandos e possibilitar o relato de suas experiências individuais.

Buscamos a implementação de uma proposta de produção textual que ressignificasse as aulas de Língua Portuguesa. Optamos pela leitura de textos motivadores, como autobiografias de pessoas renomadas, discussões em grupo, projeção de vídeos sobre o tema em questão e revisão das autobiografias em duplas.

A experiência realizada nos indicou que a autobiografia é um gênero textual propício ao ensino de Língua Portuguesa no nono ano escolar, pois permite a elaboração das vivências e oportuniza o aprimoramento de conhecimentos sobre a escrita, além de estimular o desenvolvimento do senso crítico.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 66-81, 1991. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2313> Acesso em 22 fev. 2022.

VALENTE, Guga. Biografia, autobiografia e memórias. Gêneros textuais - Brasil Escola, 4 maio. 2020. 1 vídeo (10 min 05s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GxpVfCqxiG0&ab_channel=BrasilEscolaOficial Acesso em 22 fev. 2022.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

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

CRUZ, Fabíola. **Biografia: uma vida escrita**. Rioeduca na TV – EJA I. 9 nov. 2021. 1 vídeo (17min 37s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lezk7ULP-yM&ab_channel=MultiRio . Acesso em 22 fev. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17, ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IZA - **Dona de mim**. 28 set. 2018. 1 vídeo (4min 34s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FnGfgb_YNE8&ab_channel=IZA . Acesso em 22 fev. 2022.

KASTRUP, Virgínia; PANTALEÃO, Maria Izabel. Leitura, escrita inventiva e virtualização do eu. *Revista Interinstitucional Artes do Educar*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 29-48, 2015. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/11686/11830>. Acesso em: 19 ago. 2022.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MACHADO, A. M. **Exposição Virtual**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.anamariamachado.com.br/expo/pintando-o-caneco>. Acesso em: 27 mai. 2022.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Â. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, São Paulo: FEUSP, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH>. Acesso em: 14 mar. 2023.

Sobre os(as) autores(as)**Luciano Carvalho Chirico**

Graduado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estácio de Sá do Rio de Janeiro. Especialista em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como professor de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (6º. ao 9º. Ano) desde 2010. Escritor de contos e poemas, tendo mais de 15 textos publicados em diversas coletâneas literárias.

Marcia Lisbôa Costa de Oliveira

Professora Associada do Departamento de Letras da FFP/UERJ. Doutora em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Pós-doutora em Letras Modernas pela Universidade de São Paulo (2017), e em Estudos Sociais (Democracia, Justiça e Direitos Humanos), pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2023). Atua no PROFLETRAS e no PPGEDU/FFP-UERJ. É líder do grupo de pesquisa Formação de Professores, linguagens e justiça social (PROFJUS/FFP-UERJ), membro do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (FFLCH/USP).