



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS – UFNT
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS - CCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA -
PROFLETRAS

SARA CRISTINA DA SILVA RIBEIRO

A ESCRITA DE SI E POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE
A IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Araguaína/TO

2025

SARA CRISTINA DA SILVA RIBEIRO

A ESCRITA DE SI E POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE
A IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI), como requisito à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva

Araguaína/TO
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R484e Ribeiro, Sara Cristina da Silva.

A escrita de si e possibilidades de construção de sentidos sobre a identidade na Educação de Jovens e Adultos / Sara Cristina da Silva Ribeiro. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.

171 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) (Pós-Graduação - Programa de Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientadora: Luiza Helena Oliveira da Silva.

1. Escrita de si . 2. Identidade. 3. Semiótica Discursiva.

CDD 469

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

SARA CRISTINA DA SILVA RIBEIRO

A ESCRITA DE SI E POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE
A IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CCI), ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS). Foi avaliada para a obtenção do grau de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela banca examinadora.

Data de aprovação: 22 / 10 / 2025

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **LUIZA HELENA OLIVEIRA DA SILVA**
Data: 22/10/2025 20:58:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva - Orientadora UFNT

Documento assinado digitalmente
 **SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA**
Data: 22/10/2025 21:25:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa - Membro interno
PROFLETRAS/UFNT

Documento assinado digitalmente
 **ERICA DE CASSIA MAIA FERREIRA**
Data: 03/11/2025 17:02:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Dra. Érica de Cássia Maia Ferreira - Membro externo UEMASUL

Documento assinado digitalmente
 **DIOGENES BUENOS AIRES DE CARVALHO**
Data: 03/11/2025 10:15:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho - Membro externo UESPI

Dedico este trabalho à minha avó (in memoriam), mãe, filho e amigas, cujo amor, incentivo e presença constante me fortaleceram e impulsionaram a concluir esta jornada.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da minha caminhada na pós-graduação tive ao meu lado pessoas que me direcionaram, acolheram e tornaram o processo mais tranquilo, amparando-me do início ao fim. Por reconhecer e valorizar todas as parcerias nas experiências vividas, compartilhadas e celebradas, manifesto minha gratidão. Portanto, registro aqui meu profundo agradecimento:

À Capes, pelo financiamento e investimento em pesquisa sobre o ensino de Língua Portuguesa.

À Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), pela oportunidade de cursar o mestrado numa instituição que proporciona formação sólida, transformadora, além da produção de saber científico. Ao longo dos anos vem formando profissionais comprometidos e cidadão críticos, bem como desempenha papel importante na promoção da pesquisa, da ciência e da inovação na Educação do país.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), um programa que visa a formação e o aperfeiçoamento de professores de Língua Portuguesa para a atuação na Educação Básica, buscando, assim, fortalecer a prática docente e contribuir de maneira efetiva para a elevação da qualidade do ensino no Brasil.

Aos/as professores/as do Profletras da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), que contribuíram de forma decisiva para a minha formação acadêmica, compartilhando saberes fundamentais e enriquecendo a trajetória de todos os estudantes da turma de mestrado de 2023.

À professora Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva com quem tive a honra de ser orientada. É importante ressaltar que a sua orientação foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Diante de minha dificuldade com a semiótica, encontrei em suas aulas, tão bem elaboradas e afetuosas, o caminho teórico para que eu desenvolvesse as análises da pesquisa. Por essa razão, registro minha sincera gratidão pelo acompanhamento, disposição e amizade ao longo de todo o percurso formativo.

Aos professores Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho e Dra. Érica de Cássia Maia Ferreira pelas valiosas considerações, apontamentos e ponderações durante a banca de qualificação. As contribuições de ambos foram determinantes para a condução da minha pesquisa com mais autonomia e segurança. Também agradeço à

professora Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, pela dedicação à frente da coordenação do Profletras na UFNT.

A todas as professoras, professores, coordenador pedagógico, à gestora e, em especial, a Bruna Pollyana Pereira, da Escola Municipal Tia Emília, local onde trabalhei e realizei a pesquisa, pelo apoio e acolhimento. Meu agradecimento também se estende a todas as minhas alunas e alunos da turma da EJA 8º/9º ano, pelo aprendizado mútuo compartilhado em sala de aula durante a aplicação do percurso de leitura e gravações das entrevistas, a vocês meu muito obrigada.

Ao ex-secretário de Educação, José Antonio Pereira, pela liberação das atividades profissionais nas semanas de aulas presenciais no Profletras em Araguaína (TO). Aos meus colegas do programa de mestrado pelo companheirismo e partilha, além das colegas da semiótica Ellyzandreia e Wiliana pelas leituras, risadas e cumplicidade nos congressos da vida.

Agradeço, especialmente, a minha amiga Kayla Pachêco por me apresentar ao Profletras, pelo encorajamento na busca de aprimoramento profissional e por todos os momentos em que esteve ao meu lado oferecendo apoio, saberes e me impulsionando a ser mais perseverante. Você acreditou em mim quando eu mesma desacreditei. Também agradeço a Rute Santos a quem tenho admiração e amizade. Obrigada por caminharem comigo nesse trajeto de aprendizado, que se tornou ainda mais significativo com a irmandade de vocês.

À Kerlly Regina Pacheco por ter escancarado as portas de sua residência para acolher a menina de Imperatriz. Você e sua família foram abrigo e lar nos momentos que precisei estar longe de casa. Agradeço ainda a Joseane Ribeiro, uma amiga e parceira, por realizar a interpretação em Libras do produto deste estudo.

À minha querida avó, Maria José (in memoriam), que não poderá mais ler (ou melhor ouvir, uma vez que não era alfabetizada) estas palavras, expresso minha eterna gratidão pelo amor e cuidado que sempre teve por mim. Embora não esteja mais entre nós, sei que, de onde estiver, olha pelos seus. À minha mãe, Iara da Silva Ribeiro, pelo amparo, ensinamentos e amor incondicional. Sou grata por todas as dificuldades enfrentadas a fim de me possibilitar chegar até aqui e, provavelmente, de ir além.

Ao meu filho, Ian Samuel Ribeiro Soares, a quem amo imensamente.

E, acima de todas as coisas, agradeço a Deus pela misericórdia infinita, pelo dom da vida e por conceder-me mais uma graça e conquista.

Diante da visão dicotômica tão presente nas pedagogias escolares, reconhecer os educandos como totalidades humanas corpóreas pode ser uma forma mais integral de vê-los e de acompanhar seus processos educativos, formadores. Que dimensões trabalhar com esses corpos-do-trabalho? Aquele "conhece-te a ti mesmo" tão inspirador da pedagogia pode vir pelo conhecimento do corpo. Nele podemos encontrar surpresas radicais. Surpreender-nos com nós mesmos (Miguel Arroyo, 2017, p. 165).

RESUMO

A presente dissertação discute a leitura literária e a produção de relatos autobiográficos a partir das experiências desenvolvidas com uma turma do segundo segmento do Ensino Fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola municipal de Imperatriz/Maranhão. A partir de dificuldades diversas da escolarização desse grupo de estudantes, o trabalho com relatos autobiográficos partiu da necessidade de fomentar o protagonismo dos estudantes na construção de sua identidade, ressignificando no processo sua própria escolarização. Para isso, foi indispensável o lugar da literatura. Conforme preconiza Eagleton (2019), a literatura é parte da cultura humana. Partimos, também, do que orientam os documentos curriculares em vigor, a saber, Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA, 2019), os quais apontam-nos a necessidade de ofertar aos estudantes o contato com os elementos que integram a sua identidade como sujeito situado em determinado espaço e tempo. De caráter qualitativo interpretativista, nossa pesquisa baseia-se nos moldes da Pesquisa-ação de Tripp (2005), Franco (2005) e Thiollent (2011) e da pesquisa Interpretativista por Pimenta (2005). Acreditando que a escrita de si pode corroborar na construção identitária, tomamos como pressupostos teóricos os estudos de Foucault (1992), Josso (2012), Ferreira (2023), Barros (2011) e Silva (2023). Para compor o corpus de análise, selecionamos as produções escritas dos/das estudantes participantes da pesquisa, em sua versão final, para a partir delas construir um *ethos*, ainda que não aprofundado, para a modalidade EJA no município de Imperatriz. Além disso, esta pesquisa nos oportuniza a pensar sobre a nossa atuação docente e cidadã nesse universo da EJA, conduzindo-nos pelos apontamentos da semiótica discursiva, Landowski (2014, 2024). Como produto, produzimos um videodocumentário, fruto de narrativas dos estudantes, as quais revelam um pouco de seus percursos formativos, bem como apresentamos um guia formativo para a construção de videodocumentário destinado a docentes que atuam na modalidade EJA.

Palavras-chave: Escrita de si. Identidade. Semiótica discursiva.

ABSTRACT

This dissertation discusses literary reading and the production of autobiographical narratives based on the experiences developed with a group of students from the second segment of Elementary Education, within the Youth and Adult Education (EJA) modality, in a municipal school in Imperatriz, Maranhão. Considering the various challenges faced in the schooling of this group, the work with autobiographical narratives stemmed from the need to foster student protagonism in the construction of their identities, thereby reframing their own educational processes. For this purpose, literature played an indispensable role. As Eagleton (2019) points out, literature is part of human culture. We also draw upon the current curricular documents, namely the Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) and the Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA, 2019), which emphasize the importance of providing students with access to elements that shape their identity as subjects situated in a particular space and time. Of a qualitative and interpretivist nature, our research is grounded in the principles of Action Research as proposed by Tripp (2005), Franco (2005), and Thiollent (2011), and in interpretivist research as discussed by Pimenta (2005). Believing that self-writing can contribute to identity construction, we adopted as theoretical foundations the studies of Foucault (1992), Josso (2012), Ferreira (2023), Barros (2011), and Silva (2023). To compose the corpus of analysis, we selected the final written productions of the students participating in the research, from which we sought to construct an ethos—though not deeply developed—for the EJA modality in the municipality of Imperatriz. Furthermore, this research allows us to reflect on our own teaching and civic practice within the EJA context, guided by the contributions of discursive semiotics (Landowski, 2014, 2024). As a product, we developed a video documentary, based on the students' narratives, which reveal aspects of their educational trajectories, as well as a formative guide for the production of video documentaries aimed at teachers working in EJA.

Keywords: Autobiographical writing. Identity. Discursive semiotics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Fachada da Escola	35
Figura 2 – Organização da sala de leitura até 2023	43
Figura 3 – Biblioteca da escola após revitalização.....	45
Figura 4 – Texto estudante 1	85
Figura 5 – Texto estudante 2	87
Figura 6 – Texto estudante 3	89
Figura 7 – Texto estudante 4.....	90
Figura 8 – Texto estudante Coralina	97
Figura 9 – Texto estudante Barros	102
Figura 10 – Texto estudante Lispector.....	105
Figura 11 – Texto estudante Diniz	109

QUADROS

Quadro 1 – Caminhos da Aprendizagem	50
Quadro 2 – Crônica Vale quanto sonha	54
Quadro 3 – Índio eu não sou	74
Quadro 4 – Poema de Sete faces	77
Quadro 5 – Relação de Belonísia com a escola	79
Quadro 6 – Roteiro da entrevista com escritor.....	80
Quadro 7 – Poema Identidade	83
Quadro 8 – Síntese das recorrências enunciadas I.....	92
Quadro 9 – Síntese das recorrências enunciadas II.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCTMA	Documento Curricular do Território Maranhense
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
EJA	Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
GEDUC	Plataforma de Gestão Educacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
CLT	Consolidação das leis do trabalho
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
SINE	Sistema Nacional de Emprego
PPGLLIT	Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. RESSIGNIFICANDO A LEITURA LITERÁRIA E A PRODUÇÃO TEXTUAL NA EJA	17
2.1 Ensino da Língua Portuguesa/literatura e questões de gêneros textuais ...	22
2.2 A leitura literária na perspectiva semiótica.....	24
2.3 O que se espera do leitor e da literatura na escola?	28
3. O CAMINHO E A CAMINHADA: EXPOSIÇÃO METODOLÓGICA	31
3.1 A pesquisa interventiva	31
3.2 O lugar e os sujeitos da pesquisa	34
3.2.1 Dos recursos de aprendizagem.....	36
3.2.2 Um espaço privilegiado para a leitura	42
3.3 Os sujeitos da pesquisa	46
3.4 Estratégias do percurso de leitura: do planejamento às reflexões	48
4. A ESCRITA DE SI E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	56
4.1 Uma professora em construção: rumos, recomeços e resistência	57
4.2 Epistemologia da escrita de si	67
4.3 O discurso autobiográfico: o protagonismo de quem narra	73
5. O PROTAGONISMO ESTUDANTIL IDENTITÁRIO: análise do corpus.....	83
5.1 Como os sujeitos da EJA se reconhecem	84
5.2 Construção das identidades: análise das autobiografias	93
5.3 Vidas Escritas na EJA: minúcias da gravação do minidocumentário	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	1139
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICE.....	125

1. INTRODUÇÃO

A leitura literária emerge como um modo específico de se relacionar com os textos literários, um exercício de linguagem, de construção do nosso corpo simbólico, que é essencial para a afirmação da nossa condição humana (Cosson, 2021, p. 45, 46).

Diante de uma sociedade em constante transformação, adaptar-se a novos contextos, projetos e formas de vida, torna-se fator inerente à condição de sujeitos em construção. Nesse processo, redesenhar o meu percurso profissional após 12 anos vivenciando a comunicação social não tem sido fácil. Mas adentrar o espaço da docência graduada em Letras (Língua Portuguesa) tem ampliado oportunidades de seguir uma carreira profissional com a estabilidade do serviço público.

Embora imersa na prática de leitura e escrita constante, sobretudo por demandas relacionadas às disciplinas do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), ocupar a sala de aula, não mais como estudante, mas como professora, tem me permitido redirecionar o olhar para as relações sociais entre sujeito e texto, e entre sujeitos e sujeitos. Recém-concursada para a Rede Municipal de Ensino de Imperatriz, ao assumir uma sala de aula da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e conviver brevemente com todas as especificidades e demandas de aprendizagem desse público, a minha relação com a leitura vem sendo repensada.

Para uma professora em adaptação, diante da nova rotina no chão da escola e de estudantes que estão experienciando o retorno à vida escolar, a mediação da aprendizagem e o incentivo à prática da leitura como parte fundamental de sua cidadania, só tem sido possível pelo uso da literatura como estratégia e recurso didático-pedagógico. Afinal, como bem afirma Cosson, na epígrafe, a leitura literária favorece a interação com textos, servindo-nos não apenas como forma de conhecimento, mas como exercício de linguagem que favorece a ampliação ou mesmo a construção de nosso repertório simbólico e imaginativo, além de favorecer a construção de nossa identidade e compreensão de mundo. Incutida de um saber-fazer em direção ao poder-fazer e da construção do ser, não apenas os estudantes, mas em especial a professora, vem se refazendo a cada aula como docente e como sujeita desse mundo a ser compreendido.

Face a essa demanda constante e urgente, surgiu a necessidade da sistematização de um estudo que pudesse provocar experiências de leitura literária na escola. Nesse sentido, a pesquisa propôs criar vivências mobilizando autobiografias, inicialmente mediadas por poemas autobiográficos, biografias e entrevistas. Embora ainda não tenha sido atualizada a política curricular específica para a EJA, para o desenvolvimento do estudo considere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que concebe o poema como um objeto do conhecimento dentro do campo artístico-literário (Brasil, 2018). Além da prática de leitura e escrita, buscou-se estimular os estudantes jovens e adultos a serem protagonistas, escolhendo temas que fizessem sentido para eles e compartilhando leituras e produções escritas e/ou orais.

Conforme preconiza Eagleton (2019), a literatura é parte da cultura humana. Inculcada dessa perspectiva, o estudo teve como principal inquietação, identificar e analisar a prática de leitura na EJA. Após essa etapa de observação e reflexão, partimos, também, do que orienta o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA, 2019), que aponta a necessidade de criar condições de os estudantes reconhecerem e terem acesso a elementos que favorecem a construção de sua identidade como sujeito situado em determinado espaço e tempo.

Para viabilizar a autopercepção da identidade desses sujeitos, fez-se necessário possibilitar o contato com ambientes, objetos e narrativas que poderiam contribuir para o seu aprendizado. Como diz Rouxel (2023, p. 131), “é por meio dessa atividade constante de relacionar-se (com o mundo, consigo mesmo, com outras obras) que a leitura tem sentido”. Foi nesse contexto de relações que pensamos em trabalhar leituras que ampliassem a autorreflexão – o pensar sobre si mesmo – para construir a sua própria identidade frente ao espaço que ocupa na sociedade.

É inegável que precisamos formar seres pensantes e críticos, entretanto, o ensino de língua materna nem sempre é reflexivo e promovedor de atitudes provenientes do pensamento crítico. Por isso é tão importante que a escola construa um espaço que faça sentido para os jovens estudantes, com um olhar especial para o público da EJA - sujeitos que, por algum entrave, não conseguiram estudar na faixa etária certa e na modalidade regular.

Deste modo, adotamos a semiótica discursiva, “teoria geral da significação” (Greimas e Courtés 2018, p. 455) como teoria de análise, direcionando o olhar para os processos de significação que se manifestam no texto e nas práticas sociais, e

investigando os modos como os estudantes produzem sentidos e interpretam o que leem. Para tanto, elegemos as experiências de leitura vivenciadas na turma de segundo segmento do Ensino Fundamental da EJA que mobilizou textos dos gêneros: crônica, autobiografia e poema autobiográfico, previamente selecionados; e uma entrevista com um escritor, além de entrevistas com os estudantes, registradas em vídeos. Isto posto, tomamos como *corpus* de análise os textos produzidos pelos estudantes da turma em questão e as referidas gravações como matéria-prima para um minidocumentário.

Além das motivações já explicitadas, vale destacar que a escolha desse tema também está ligada ao meu vínculo identitário com a cidade de Imperatriz/MA, pela junção da minha jornada pessoal e de formação acadêmica, que tem refletido positivamente em minha percepção da prática escolar, dos estudantes e na formação da minha identidade. Ao longo da vida tenho conjugado múltiplos papéis: mulher, mãe, jornalista e professora, e tudo isso em uma condição social desfavorável, pois nasci e fui criada nesta cidade, no Bairro Bacuri, um dos mais antigos e tradicionais da localidade. Toda a minha trajetória estudantil se deu na rede pública. Por isso, ao vivenciar o cotidiano e os desafios da EJA, fui me reconhecendo como fruto de uma cidade e de uma educação implicada socialmente, pois tem muito para oferecer aos jovens. Apesar disso, percebo as inúmeras falhas do poder público e das instituições educacionais e, diante dessa percepção, fui me reconhecendo como uma sujeita social que sabe-fazer, deve e pode-fazer, contribuindo com os estudantes da escola pública imperatrizense.

Do ponto de vista das diretrizes do Profletras, o professor em formação deve voltar-se para a própria prática na escola, com foco no ensino de língua e literatura. Assim sendo, essa perspectiva também orientou a incursão na prática de ensino da EJA, justificando, portanto, o estudo realizado. Isto posto, passei a questionar, então, sobre a formação leitora dos estudantes da EJA, o que me levou às seguintes questões: (i) Que leituras atravessam o cotidiano desses sujeitos? (ii) É possível ressignificar aula de Língua Portuguesa pelo viés da literatura e da escrita de si? (iii) De que modo os sujeitos falam de si e constroem sentido para as suas vidas nas práticas de leitura e escrita na escola? (iv) Como eu-professora construo sentido para a minha própria formação identitária como profissional e como ser-no-mundo?

No intuito de responder às perguntas de pesquisa, elegemos como objetivo principal fomentar a leitura e o protagonismo na aula de Língua Portuguesa por meio

da escrita de si, em especial pelo gênero autobiografia. Para tanto, o nosso percurso foi construído a partir dos seguintes passos: (i) foram propostas atividades de leitura e escrita através das quais os jovens estudantes da EJA - 2º segmento falaram de si mesmos e, a partir disso, a escreveram suas autobiografias; (ii) fomentamos a leitura em sala de aula buscando a construção de sentidos para o que liam; (iii) orientamos os estudantes no processo de escrita e/ou reescrita dos textos autobiográficos; e, (iv) produzimos entrevistas semiestruturadas que foram gravadas; (v) a partir das entrevistas gravadas em voz e vídeo, produzimos um minidocumentário com os percursos de identidades da EJA.

Com base nesse panorama, este estudo está organizado em quatro sessões. Na primeira, construímos um aparato teórico no qual discutimos questões de gêneros textuais, leitura literária e produção textual, em uma perspectiva semiótica. Na segunda seção, apresentamos nosso percurso metodológico que, guiado pelos moldes da pesquisa-ação Tripp (2005), Franco (2005) e Thiollent (2011) e da pesquisa interpretativista Pimenta (2005), traz o lugar e os sujeitos da pesquisa, bem como um breve esboço da trajetória de leitura empreendida durante a pesquisa.

Mediante a leitura de diferentes materialidades literárias, previamente selecionadas, a partir de temas concernentes à identidade de sujeitos, ou seja, de teor autobiográfico, em especial os gêneros poema, crônica, entrevista, biografia e autobiografia, fomos construindo as experiências de leitura e produção textual na turma lócus da pesquisa. Assim, para esta turma, nos dedicamos a propor estratégias de leitura que convocassem os estudantes a reconstruírem os sentidos do que viveram até serem aqueles sujeitos da/na EJA, bem como vislumbrarem o que poderiam ser a partir de nossas interações em sala de aula. As aulas planejadas para esse percurso apresentam-se sistematizadas em um quadro dessa seção metodológica.

Com amparo na semiótica discursiva, as produções das autobiografias produzidas, a partir das leituras desenvolvidas, são o nosso corpus de análise. Realizamos também uma entrevista individual com cada estudante, cujo material coletado foi o foco do minidocumentário que construímos como produto da dissertação. Nesse produto, condensamos as trajetórias de vida desses sujeitos/estudantes que confluem na sala de aula e que tem muito em comum, principalmente a escolha por recomeçar todos os dias. A partir do documentário editado, propomos e trazemos, em anexo, um guia de produção desse gênero

audiovisual para docentes.

Já na terceira seção, ancorada na epistemologia da escrita de si, Foucault (1992), Josso (2012), Ferreira (2023), dedicamo-nos a reflexões sobre a escrita de si no processo de construção de uma identidade que se (re) elabora a cada vivência. Discutimos, ainda, sobre como o discurso autobiográfico contribui para que os sujeitos que narram assumam seu protagonismo.

Por último, na seção dedicada à análise, tomamos como corpus o olhar semiótico sobre a materialidade textual do discurso autobiográfico produzido pelos sujeitos participantes da pesquisa e protagonistas do minidocumentário. Nas considerações finais, tecemos como nossa experiência, que não se encerra aqui, contribuiu para que além dos estudantes, nossa prática também seja protagonizada à medida que vai sendo moldada, a cada nova aula e a cada novo estudante. Assim, reforçamos que é fundamental oferecer ao público estudantil, de maneira geral, experiências de leitura pautadas em introspecções e partilhas, tal como fundamenta o nosso aporte teórico mobilizado no decorrer da pesquisa.

2 RESSIGNIFICANDO A LEITURA LITERÁRIA E A PRODUÇÃO TEXTUAL NA EJA

Dado que a literatura, como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta (Cândido, 2011).

Nesta proposta de pesquisa, concebemos a literatura tal como Antonio Cândido, como lê-se na epígrafe escolhida para esta seção, que afirma que a literatura não é um manual, mas uma multiplicidade de coisas palpáveis e não palpáveis que nos permite conhecer mundos e comportamentos, e aprender sobre eles. Cândido (2011) defende que a literatura é um direito social, como qualquer outro; que aquilo que quero para mim, devo querer para o próximo, e tendo em vista o caráter humanizador da literatura, negar a oportunidade de alguém ter contato com ela é desumano. A literatura não pode ser um privilégio da elite. A literatura precisa chegar ao operário, ao trabalhador rural, à população preta e pobre em geral. Assim, dentre outras funções, o papel social da escola deve ser, também, o de alimentar crianças, jovens e adultos com o texto literário, sem reduzir esse fazer apenas às aulas de Língua Portuguesa, pois a Literatura deve ser o grande projeto pedagógico de uma escola.

O papel da escola atual deve ser a de formar leitores literários, segundo Cosson (2006). Para isso, desde a primeira infância, na creche e/ou na Educação Infantil, a criança deve ter o seu direito à literatura garantido. Porém, sabe-se que nem todas as crianças têm acesso a creche ou a escola nessa etapa, podendo, por vezes, ter acesso à cultura da leitura e da escrita pelas vozes ouvidas na infância (Petit, 2009). Para outras crianças, considerando a situação de vulnerabilidade social em que vivem, refletida na não escolarização de seus pais ou responsáveis, a primeira voz leitora será a do/a professor/a na escola (Ferreira; Reis, 2021). Assim, a figura do professor que lê para a criança é o primeiro passo para uma educação literária comprometida com a formação leitora dos estudantes. Todavia, as formações iniciais e continuadas oferecidas nas escolas aos docentes raramente estão voltadas para essa discussão mais aprofundada em torno da leitura, isso mantém a formação leitora ainda frágil, sendo privilegiada apenas nos projetos de leitura com prazos demarcados, não como uma rotina diária.

Sabemos que é essencial que, desde cedo, criemos condições para que as

crianças tenham acesso ao livro na escola. No entanto, não basta disponibilizar livros em cantos de leitura ou promover dias “D”, uma ou mais vezes durante o ano letivo. É necessário construir um ambiente que estimule a leitura diária. Por isso, importa uma formação continuada consistente e socialmente implicada que favoreça reflexões críticas pelos professores e, assim, sejam capazes de conceber uma alfabetização pautada na autonomia leitora, para além de processos meramente de decodificação.

Vale lembrar que desde 1985 a educação pública conta com uma política do livro na escola, ainda que apenas o livro didático e com um repositório de textos mínimos, devido a fragmentação dos textos. Durante décadas chegou à escola apenas o livro didático, sendo implementado somente em 1997 o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que favoreceu sobremaneira o acesso à leitura e à cultura, uma vez que foi possível que as escolas construíssem suas bibliotecas ou acervos de obras literárias (Brasil (*online*) 2018)¹. O PNBE foi extinto em 2017 sob alegação de sua descontinuidade, comprometendo ainda mais a formação leitora dos estudantes e, no mesmo ano, o livro literário passou a compor então o PNLD.

Mesmo em face a descontinuidade das políticas de acesso ao livro no Brasil, vimos que há outros fatores que impactam negativamente sobre a prática de uma educação literária na escola, em todas as etapas de ensino: vulnerabilidade social, a formação precarizada dos professores e a política curricular que privilegia a decodificação - nos anos finais e no Ensino Médio, reduz a literatura ao ensino historiográfico, o que significa “levá-la à falência” (Cosson, 2006). Outrossim, dar preferência apenas à leitura dos clássicos, a chamada literatura canônica, é repetir um erro de décadas.

Pensar a educação literária envolve levar para a sala de aula leituras diversificadas, que perpassem o contemporâneo e o clássico e, em especial, contemplar temas e gêneros que interessem aos estudantes, seja qual for a etapa e a modalidade na qual estejam inseridos.

Nos últimos cinco anos, vimos o apagamento da literatura na escola. Isso porque a BNCC afunilou a literatura para apenas o campo artístico-literário privilegiando o ensino de gêneros textuais (conto, crônica, romance, poesia). Apesar da diminuição do ensino tradicional historiográfico (as chamadas escolas literárias), a estrutura do texto passou a ser, então, mais importante que a leitura e sua função.

¹ <https://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>

Desse modo, observa-se que a literatura vem sendo usada para estudo de um gênero específico e para reflexão sobre boa conduta e virtudes, ou para debates de temas sociais.

Na epígrafe desta seção, mobilizamos Antonio Cândido que afirma que a literatura não é um manual, mas uma multiplicidade de coisas palpáveis e não palpáveis que nos permite conhecer mundos e comportamentos, e aprender sobre eles. É por isso que Cândido defende que a literatura é um direito social, como qualquer outro; que aquilo que quero para mim, devo querer para o próximo, e tendo em vista o caráter humanizador da literatura, negar a oportunidade de alguém ter contato com ela é desumano. A literatura não pode ser um privilégio da elite. A literatura precisa chegar ao operário, ao trabalhador rural, à população preta e pobre em geral. Assim, dentre outras funções, o papel social da escola deve ser, também, o de alimentar crianças, jovens e adultos com o texto literário, sem reduzir esse fazer apenas às aulas de Língua Portuguesa, pois a Literatura deve ser o grande projeto pedagógico de uma escola.

Reconheço aqui, como professora da Educação de Jovens e Adultos, que não posso me eximir de apontar que o ensino de Língua Portuguesa é mais frágil ainda nessa modalidade de ensino, pois não há nenhum projeto literário criado pela rede de ensino ou como parte do PPP da escola destinado à EJA; salvos os casos em que o próprio docente, de forma solitária, cria e executa. De igual forma, reconheço que essa realidade só será modificada pela implementação de políticas de formação continuada, que vão desde encontros de curta duração à pós-graduação (mestrado e doutorado) que filiadas à estudos de língua e literatura comprometidos com o sujeito histórico e práticas progressistas, poderão superar o ensino da língua meramente normativa e dos gêneros pelos gêneros. Paulo Freire (2011), Magda Soares (2023), entre outros, apontam-nos caminhos em direção da valorização do papel social da escola e da linguagem, especialmente no processo de alfabetização e letramento.

É preciso observar que a política educacional voltada para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil ainda se mostra deficitária, sobretudo pela ausência histórica de um documento normativo que desempenhe função semelhante à da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino regular, ou um documento curricular próprio para a EJA. Essa lacuna tem produzido incertezas no trabalho pedagógico e estimulado a utilização de materiais improvisados. No entanto, a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025, sinaliza

uma prerrogativa positiva para reforçar as diretrizes nacionais específicas para a modalidade, considerando a necessidade de articular escolarização, trabalho e cidadania (BRASIL, 2025).

Ao abordar sobre a necessidade de um currículo consistente e inclusivo para a EJA, é preciso destacar aqui o livro didático voltado a essa modalidade de ensino, distribuído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-EJA). Este, tem sua contribuição enquanto ferramenta norteadora para o professor em sala de aula, mas ainda apresenta limitações, principalmente por não contemplar de forma plena a diversidade social e cultural dos estudantes. Temos que levantar, ainda, a questão sobre a escassez desse material na escola, tendo em vista que, em suma, poucos são os exemplares que circulam nas unidades escolares da rede municipal de Imperatriz.

Somam-se a isso as fragilidades de políticas como Pacto Nacional Pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como os complementares, como o Programa Brasil Alfabetizado, que, embora importante no combate ao analfabetismo, não assegura continuidade aos processos formativos, por seguir um ciclo de execução estipulado até 2027. Como alerta Freire (2011), não basta garantir o acesso à escolarização formal, é necessário promover uma prática educativa libertadora, que reconheça o sujeito em sua história e em sua potência transformadora.

Em contexto local, embora se tenha registros da oferta da modalidade que versam ainda da época do “Mobral”, o sistema público de ensino de Imperatriz também não possui uma organização municipal com diretrizes pedagógicas para a EJA, a não ser a Resolução de nº 013/19 do Conselho Municipal de Educação (CME), instituindo normas complementares para a EJA, com especificidades estruturais, como: etapas oferecidas, avaliação, idade mínima para ingresso, regime presencial, oferta em turno noturno e índice de frequência.

No que concerne à proposta pedagógica da Escola Municipal Tia Emília, o PPP não faz menção a nada que contemple a Educação de Jovens e adultos sob nenhum aspecto, sobretudo, direcionado ao currículo. Contudo, acredita e afirma que há um trabalho exitoso e autônomo por parte dos docentes.

O trabalho realizado com foco na liberdade que são práticas recorrentes em nossa escola como forma de valorizar o trabalho dos nossos professores, de modo que eles tenham autonomia na execução do currículo, buscando

sempre cumprir os valores e metas estabelecidas pelos documentos norteadores do ensino brasileiro (PPP, 2024, p.31).

Sabendo-se que a construção do PPP iniciou ainda em 2023, mesmo ano em que a EJA passou a funcionar na escola, percebemos que essa omissão, resulta numa forma de trabalho ainda mais complicada, sem respaldo documental que possa nortear o acolhimento e o atendimento a esse público.

Dito isso, dentre tantos percalços que atravessam essa modalidade, a ausência de projetos pedagógicos que deem conta da diversidade e particularidades da EJA tem comprometido ainda mais o desenvolvimento dos estudantes. Para a EJA, resta sempre pegar “carona” nos projetos e no currículo do ensino regular, aproveitando, inclusive livros didáticos e outros materiais que não são mais usados. Dificilmente a biblioteca da escola está aberta para atender a EJA, a não ser pelo próprio professor de linguagem, quando promove essa relação com o espaço, reforçando a exclusão educacional e a ideia de que o livro e a leitura não são para todos. Além disso, uma parte expressiva do corpo docente atua em disjunção com a EJA, quando são obrigados a complementarem a carga horária nessa modalidade, sem demonstrar a mínima identificação ou reconhecimento sobre a importância dessa modalidade de ensino.

Nesse contexto de interações desafiadoras entre docentes e estudantes, onde o espaço físico escolar é, inúmeras vezes, um antissujeito que atrapalha na busca pelo objeto de valor – a aprendizagem, surgiram outras perguntas, dentre elas: *Como ensinar literatura e formar leitores nessas condições? Como incentivar a leitura sem o objeto livro?* Sem respostas e métodos prontos, decidi assumir esse papel de formadora, atuando como sujeito do *querer* e do *fazer*, compreendendo que as limitações de infraestrutura e pedagógicas não podem invalidar o desejo de transformação social fundada numa educação literária. Assim, oportunizar que os/as estudantes da EJA leiam literatura, levando livros ou cópias de textos para a sala de aula, revelou-se uma prática subversiva, indispensável para uma educação que se deseja libertadora, como bem nos ensina Paulo Freire (2004; 1967).

Além disso, dentre os diversos problemas que nos afetam quando o assunto é literatura e formação de leitores literários, seja no ensino básico, na modalidade EJA ou na universidade, temos, ainda, as tecnologias digitais que ora são vilãs, ora um grande desafio para tirarmos proveito, já que o ciberespaço é um deslocamento que pode interferir de forma positiva ou negativa na vida dos sujeitos. De um lado há

professores que não dominam ou sabem pouco sobre o uso de ferramentas digitais disponíveis e estudantes com diferentes saberes em relação ao uso da cibercultura, uns menos, outros mais, e, de outro, há aqueles que ainda não têm acesso, ou se possuem acesso não dispõem de conexão ou conectividade. Mediante isso, ensinar literatura e instigar crianças, jovens ou adultos a lerem é uma tarefa complexa. O universo digital possui diversas formas de distração que se revelam mais interessantes e atrativas do que ler literatura. Outro agravante é o uso exagerado dos celulares que parece desfavorecer que os/as estudantes se concentrem em leituras literárias, ou mesmo de livros físicos. Entretanto, não podemos generalizar, pois há quem leia literatura em suportes digitais, seguindo outras lógicas e gostos. Cabe-nos orientar para que esse suporte de leitura, sugerindo sites e perfis de redes sociais voltados para a leitura.

Para que esse nosso *querer* seja colocado em prática, principalmente na modalidade EJA, é imprescindível criar estratégias didáticas de leitura, dada a gama de textos que circulam na *internet*, tais como memes, *podcasts*, etc. Dentre as estratégias que podem ser utilizadas, pode-se primar pela diversidade de gêneros para as práticas de leitura (conto, crônica, romance, poesia etc.), mas tendo o livro físico como principal suporte. Além disso, pode-se solicitar que os estudantes produzam retextualizações de um texto literário lido em outro gênero textual e depois socializá-los em suas redes sociais ou em um *blog* coletivo criado para esse fim. A referência a essas possibilidades serve-nos aqui como reafirmação de que o ensino de literatura pode se dar de muitas formas. No caso do estudo realizado na modalidade EJA, optamos por levar a leitura literária para a sala de aula a partir da leitura de poemas autobiográficos e só depois envolver outros gêneros. Trataremos dessas questões na seção metodológica.

2.1 Ensino da Língua Portuguesa/literatura e questões de gêneros textuais

Segundo Bakhtin, os gêneros orientam, balizam e dão significados à interação. Para o autor, só interagimos mediante um gênero do discurso em nossas situações discursivas. Além disso, ter domínio do gênero usado pelos nossos interlocutores facilita a comunicação, o oposto dificulta ou não permite que ela aconteça. É nesse contexto de interlocução, em busca de se estabelecer relações dialógicas significativas, que Bakhtin classifica os gêneros em esferas sociodiscursivas: esfera

científica, esfera escolar, esfera da vida cotidiana, esfera literária, entre outras. O círculo de estudos bakhtinianos chega ao Brasil no início dos anos 80 e passam a fazer parte das pesquisas relacionadas ao ensino da língua de muitos autores, dentre os quais podemos citar os mais importantes: Carlos Alberto Faraco, Luiz Paulo da Moita Lopes, Luiz Antônio Marchuschi e José Luiz Fiorin. Fundamentado na teoria dos gêneros de Bakhtin, mesmo sem citá-la no corpo do texto, os PCNs (1998), defende que o trabalho com os gêneros corrobora o desenvolvimento da linguagem oral e escrita dos estudantes.

Em meados de 2005, o uso dos gêneros foi incorporado na escola amparado pela teoria da Sequência Didática de Schneuwly e Dolz (2004). Essa teoria metodológica surge a partir da perspectiva sociocognitivista-interacionista, quando os autores enfatizam o estudo de uma determinada língua dentro de uma perspectiva interacional, levando em consideração o contexto histórico e social em que as atividades de linguagem ocorrem. Mais precisamente, é a partir de 2010 que as Redes de Ensino começaram a oferecer formações continuadas sobre os gêneros textuais. Entretanto, o uso não cauteloso dessa sequência didática com os gêneros tem incidido no erro de submeter os estudantes à mera imitação escrita de outros textos, sem levá-los a vivenciarem práticas discursivas com o uso dos gêneros estudados, como defendia Bakhtin. Assim, é preciso desconstruir a visão quantitativa em relação ao ensino dos gêneros adotada nos currículos escolares, os quais sufocam estudantes e docentes com um trabalho exaustivo e pouco exitoso, quando a quantidade se torna mais relevante que a qualidade e a estrutura textual mais importante que o conteúdo do texto.

Face ao exposto, cabe enfatizarmos que o estudo estrutural do gênero não pode ocupar espaço privilegiado na aula de Língua Portuguesa, enfraquecendo o trabalho com a leitura e com a literatura. Se esse reducionismo da leitura pelo viés do gênero já enfraquece as aulas do ensino regular, o prejuízo poderia ser ainda maior na EJA, caso trabalhássemos a quantidade de gêneros textuais que a BNCC orienta em seus objetos de conhecimento. Assim, ao longo dessa proposta, a leitura foi o fio condutor do estudo. Os estudantes participantes desta pesquisa-ação tiveram espaço para a produção textual, à medida que a leitura foi sendo realizada com a devida discussão; não nos antecipamos em apresentar as características e a estrutura dos gêneros, logo não apliquei a sequência didática do modelo de Schneuwly e Dolz, mas construí um *lôcus* de práticas discursivas por gêneros textuais que traziam as vozes

de um “eu”, levando os estudantes a construírem sentidos para o que essas vozes enunciavam e significavam.

O trabalho com gêneros textuais é importantíssimo nas aulas de Língua Portuguesa, mas não se pode ofuscar a presença e a relevância da literatura no processo com a leitura e a produção textual. Desse modo, reconheço a literatura como um mecanismo acessível para a leitura de si, do mundo e das relações que nele se estabelecem em busca do protagonismo de sujeitos que têm suas trajetórias escritas pelo viés da resistência; é o que proponho na seção a seguir.

2.2 A leitura literária na perspectiva semiótica

Para o planejamento das aulas de Língua Portuguesa, é fundamental adotar uma perspectiva teórica sobre linguagem, texto e leitura. Cada abordagem linguística traz consigo um entendimento próprio desses elementos. Por isso, é importante que o/a professor/a defina um conceito teórico como base inicial para a organização das práticas pedagógicas. Como já assumimos anteriormente, tomamos neste trabalho o texto e a leitura pela perspectiva da semiótica discursiva, uma vez que o objeto de estudo dessa semiótica é a significação, logo ler é o processo de construção dessa significação, do sentido.

Nascida do estruturalismo de Saussure, a semiótica discursiva extrapola os limites do estudo da língua, acrescentando noções ideológicas, históricas e antropológicas, levando em conta o linguístico, e extralinguístico e o não linguístico (sons, cores, imagens, ícones, gráficos etc.), onde texto e contexto andam juntos. É uma teoria metodológica que desenvolve um percurso de leitura semiótica, a partir do modelo criado por seu fundador Algirdas Julien Greimas – o percurso gerativo do sentido, a ser desenvolvido no ato da leitura. O percurso gerativo de sentido busca construir sentido a partir das estruturas profundas e abstratas, até sua manifestação na linguagem, nos textos e nas práticas sociais. Para Bertrand, “esse percurso se apresenta como uma hierarquia (as diferentes “tomadas em zoom”): ele vai da superfície manifestada do texto às suas formas de organização profundas, vai do mais particular ao mais geral, do mais concreto ao mais abstrato” (Bertrand, 2003, p. 46).

No percurso gerativo de sentido há uma divisão em três níveis: fundamental, narrativo e discursivo, englobando os campos semântico e sintático. O nível fundamental é o mais profundo e abstrato. Nele, o sentido se organiza por meio de

pares de oposição de valores, como vida e morte, bem e mal, liberdade e opressão. Essas oposições são estruturadas por meio de ferramentas como o quadrado semiótico, que ajuda a mapear relações lógicas e semânticas entre os conceitos. Nem sempre esses valores aparecem explicitamente no texto, assim, eles funcionam como uma base invisível que sustenta a construção do discurso.

No nível narrativo, os elementos abstratos do nível fundamental são transformados em enredos, ações e papéis. É nesse momento que entram em cena os chamados "actantes", que são funções desempenhadas por personagens ou elementos na narrativa — como o sujeito que busca algo, o objeto de valor, o ajudante, o oponente, entre outros. Esse nível organiza o discurso como uma espécie de história, há uma narrativa com começo, meio e fim, guiada por intenções, conflitos e sanções de um destinador.

Por fim, o nível discursivo, que é onde o sentido se manifesta concretamente na linguagem. As formas abstratas do nível narrativo são transformadas em formas concretas. É o discurso propriamente dito. Nesse nível, os personagens ganham nomes, os lugares e tempos são definidos, os sentidos abstratos assumem formas culturais, sociais e ideológicas específicas. Em suma, como explica Bertrand:

Se o observamos, ao contrário, partindo das estruturas elementares e profundas, isto é, indo do mais simples (do que é mais elementar) ao mais complexo (a diversidade das formas manifestadas na superfície), poderemos dizer que, enriquecendo-se progressivamente de nível em nível, ele propõe uma simulação da geração do sentido: é por essa razão que é denominado "percurso gerativo" (Bertrand, 2003, p. 46).

Sabemos que ler e escrever são ações culturais que devem ser ensinadas, dia a dia, no ambiente escolar, sem que a escola atribua essa tarefa à família, dada a compreensão de sua vulnerabilidade social; que ninguém se torna leitor fora de um contexto cultural no qual o livro e a leitura tenham uma presença significativa; que não basta ensinar a reconhecer as letras para formar um leitor, mas que é necessário oferecer textos diversos, para que o aprendiz caminhe na direção da significação, que é muito mais que decodificar; que, para ler um texto, com um mínimo de fluência, são necessárias práticas permanentes de leitura; e que é um desrespeito oferecer textos que em nada significam na vida de nossos estudantes, uma vez que isso trará um efeito contrário ao que se espera, o qual é fomentar o gosto pela leitura literária e consequentemente melhorar a produção textual deles.

Para Eric Landowski, sociossemioticista francês, os textos são “objetos significantes autônomos” carregados de poder, assim, devemos lê-los observando “os modelos de interpretação pré-estabelecidos” e “dos próprios elementos que ele transforma” (Landowski, 1991). Parafraseando Barros (2005), lembremo-nos sempre de que na leitura semiótica tudo o que o texto diz importa na mesma medida das ferramentas que ele usa para dizer o que diz. Nas palavras de Landowski, devemos pensar que

uma semiótica dos objetos, e em particular dos textos, não pode de modo algum ser construída separadamente de uma problemática da persuasão, da manipulação e das paixões, ou seja, de uma semiótica dos sujeitos que investem sentido nos ditos objetos, quer enquanto seus produtores (os “autores”), seus consumidores (os “leitores”), ou mesmo enquanto “intermediários” (classe na qual, no que concerne à vida dos valores de ordem literária, dever-se-iam incluir, entre outros, as corporações diversamente poderosas dos editores, dos críticos, dos professores, dos livreiros etc.) (LANDOWSKI, 1991, p. 38).

Decorrente do convívio social imerso nas práticas cada vez mais midiaticizadas, em que, conforme Silva (2021), “somos levados pelas contingências do modo de vida contemporâneo a ler muito e aceleradamente”, não sendo raras as situações de negligenciamento das práticas de leitura em sala de aula e fora dela. Na maioria das vezes, apaga-se da rotina dos leitores em formação, as situações que propiciam a leitura crítica, principalmente aquelas baseadas na educação literária e que valorize a historicidade, como a literatura regional, bem como que propiciem o resgate de memórias e a construção da identidade no contexto que se vive.

Como espaço privilegiado de formação de leitores, a escola deve cumprir o papel de criar condições para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao progresso da capacidade de apreciação estética, que vem se perdendo em função da dinâmica social da era digital e da influência do modo de produção capitalista. A escola é espaço de muitas interações e, como diz Landowski (2016), onde “se cruzam práticas que podem corresponder, simultaneamente ou alternadamente” de todos os regimes de interação, a saber: regime de programação, regime de manipulação, regime de acidente e o regime de ajustamento (Landowski, 2014).

Entendemos que dar lugar para a prática constante de leitura em meio às nossas interações em sala de aula, é um desafio para professores e professoras, uma vez que as nossas escolhas de leitura precisam estar pautadas nas peculiaridades e necessidades da turma. Portanto, precisamos pensar que leitor queremos formar e

que leituras serão necessárias para formar esse leitor, na medida que ele se sinta provocado por esse objeto estético, experimentando sensações estéticas inesperadas, que vão além das possibilidades cognitivas que a leitura pode alcançar, levando-o a sair da continuidade para a descontinuidade (Greimas, 2017). Para as semioticistas Silva e Vieira,

há derivas, apropriações, paixões que emergem da nossa relação com os textos, porque não apenas os utilizamos para um saber sobre o mundo, mas para um saber sobre nós, ou que nos abrem caminhos para nossa dimensão subjetiva, modo de significarmos a nós mesmos e ao mundo (Silva e Silva, 2023, p. 15).

Para as autoras, a relação entre o sujeito e a leitura deve estar no campo da sensibilidade, movendo “a condição humana de existir, sentir e dar sentido”. Ler nessa perspectiva é o que nos atrai e nos faz pensar em promover essa experiência em sala de aula, de modo mais pontual, na EJA, público focalizado pelo estudo. Quando tomamos como objeto a leitura literária, essa sensibilidade é ampliada, por isso não podemos reduzir a aula de leitura literária apenas ao campo artístico-literário, como propõe a BNCC. Segundo Bertrand, a função da literatura está na crítica sobre a língua, “desaprumando-a em relação a si mesma em cada obra” (Bertrand, 2003, p. 25). Já em relação à cultura, a literatura é

esse imenso reservatório da memória coletiva, canteiro em que ela se elabora com os materiais de que dispõe, arquivo em que ela se fixa e se institui como referência cultural. Ela é assim reconhecida como meio de transmissão dos conteúdos míticos e axiológicos, das maneiras de ser e das maneiras de fazer de uma comunidade, em parte fundadora de sua identidade [...] (Bertrand, 2003, p. 25).

A leitura literária precisa ocupar o espaço que lhe é viável na aula de Língua Portuguesa, como um objeto-valor a ser conquistado pelos sujeitos. Ao ocupar um lugar efetivo e afetivo na escola, a leitura literária contribuirá para a formação de leitores mais sensíveis, críticos e capazes de lidar com a complexidade dos discursos sociais. Integrar a literatura como objeto-valor implica reconhecer seu papel formativo e sua potência de significação, que dialoga com as emoções, os afetos e os contextos históricos e culturais dos estudantes, como Bertrand nos explica.

2.3 O que se espera do leitor e da literatura na escola?

Conforme Silva (2021), ao tratar da formação do leitor na escola, para oportunizar a construção de sentidos, a leitura exige a reflexão da relação entre sujeito e objeto e entre sujeito e sujeito, a fim de ampliar a experiência estética que a leitura (tomada aqui como exercício para significação de nós e do mundo) pode provocar. O que, segundo a autora, implica desacelerar para poder ver, ler e ser. Nas palavras de Silva:

Na perspectiva da escolarização, preconizamos a possibilidade, um retorno, aquele que se faz em direção ao texto mesmo (Silva e Melo 2018), num movimento capaz de incorporar tanto a subjetividade na leitura quanto a possibilidade de compartilhar saberes sistematizados que potencializem e ampliem a capacidade de apreensão dos textos, a singularidade da enunciação quanto sua historicidade, o corpo a corpo com o objeto sensível (o livro, a palavra, o verso, a narrativa), complexificado pelas trocas e interações de quem ainda vê sentido na escuta do outro e na partilha das significações (Silva, 2021, p. 202).

A leitura, como a concebemos, exige deter o passo e andar na contramão da lógica imediatista das relações da contemporaneidade, e a disposição para a construção de sentidos a partir de retomadas ao texto e a partilha mútua com outros textos e outros sujeitos. Segundo Silva (2021, p. 198), “é necessário reler, rever, retomar as mesmas linhas, duvidar da memória traiçoeira que nos põe à deriva, relacionando o lido a tantas outras aventuras da existência”. O que para Bertrand (2003) situa-se na experiência de apreender a palavra em ato:

Para além da simples mimesis, com efeito, a correspondência entre as figuras semânticas que desfilam sob os olhos do leitor e as do mundo, que ele experimenta sem cessar em sua experiência sensível, está de ora em diante carregada de desafios: os dois universos entram em concorrência, e o mais “real” talvez não seja o que se crê. A partir de então, as vias figurativas do sentido devem ser exploradas particularmente na medida em que regem não apenas as grandes codificações estéticas do texto literário mas, em termos mais precisos, os diferentes modos de participação e adesão na leitura (Bertrand, 2003, p. 404).

Para que a escola, espaço que em sua maioria configura-se como único ambiente que oferece a experiência da leitura ao estudante, fomente essa prática pautada na construção de sentidos, deve considerar que a didática da leitura requer, para além do texto, o leitor como o sujeito que protagoniza o ato de ler. Sobre esse aspecto, para Silva (2021, p. 209) e para nós, implica dizer que precisamos passar

pela ordem da abstração do texto, seguindo os passos do percurso gerativo de sentido proposto por Greimas, haja vista que “não há sentido fora do sujeito e, desse modo, ler é um ato atravessado pela subjetividade, porque o sentido é sempre uma construção”.

A partir do sensível que a relação sujeito-objeto pode provocar, deve-se caminhar em direção à construção do sentido pelo inteligível. Como dito por Silva (2021, p. 211), à leitura que a semiótica propõe a partir do processo de imanência, “de um lado, apresenta-se o texto, como objeto dotado de propriedades estruturalmente constitutivas que conferem uma intencionalidade e, de outro, o leitor, que estabelece orientações e relações particulares em função de disposições de natureza social/individual”, e assim chegamos à enunciação, o que exige do leitor situar-se perante o que lê.

Ao leitor, assim, espera-se o empenho em ampliar o percurso de análise proposto pela teoria semiótica, partindo do que o texto diz, percorrendo os modos do dizer, em direção à ressignificação que detém a cada enunciação realizada. “Como um co-enunciador, ao leitor (sujeito histórico e social - grifo nosso), incumbe-se de dar sentido ao que lê, enunciado seu modo de significar a si, ao outro e ao mundo pelos recortes que estabelece, pelas isotopias que acolhe” (Silva, 2021, p. 211).

Para construir os sentidos autorizados pelo texto, faz-se necessário que a enunciação alcance o leitor implícito a partir da mediação de leitura que se pretende junto ao leitor empírico que chega à sala de aula. O que Silva (2021, p. 213) orienta como uma didática da leitura associada à proposta de Landowski (2004) ao tratar de uma noção mais ampla, a ética da leitura, “predisposição para a escuta/leitura do outro”. Para o autor, a leitura deve ser entendida como uma “ética da leitura”, isto é, uma predisposição para a escuta e para a abertura ao outro. Nesse sentido, a leitura é um ato que se constrói na interação com a alteridade. Isso requer de nós um exercício de atenção e de responsabilidade, no qual o leitor se dispõe a compreender a voz do outro, seja essa voz a do autor de um texto, de uma personagem ou mesmo de um interlocutor na vida social, sem reduzir ou ignorar sua singularidade. Com este princípio, entendemos que a leitura na sala de aula deve acontecer por este processo de escuta entre texto, estudantes e docente, é preciso que haja uma negociação de sentidos em relação ao texto e a voz dos estudantes não pode ser desconsiderada, mas reorientada.

No ensejo de que a escola, e o professor em especial, detenham o passo exigido por um currículo que atende puramente a interesses econômicos e ensinem a ler “para que o sujeito possa apreender uma escuta mais amorosa da alteridade”, Silva (2021, p. 214) ressalta que essa didática deve ter como fundamento experiências para a sensibilidade de natureza poética. Aqui tomamos de empréstimo as considerações de Teixeira (2008) ao questionar para que devemos ensinar literatura em contextos tão cruéis como os que vivenciamos cotidianamente nas escolas onde atuamos. Diz Teixeira (2008) “mais, portanto, que encontrar um caráter salvador na arte”:

Proponho aqui um pensamento semiótico sobre a escola, determinando um modo de agir semiótico radical: fazer com que a escola faça sentido. Para fazer sentido será preciso articular o mundo sensível ao inteligível, acolher a disposição do corpo e a diferença de ritmos do pensamento e da ação, estimular a inteligência e sensibilizar os gestos (Teixeira, 2008, p.337).

Transcendendo o objetivo de formação para o mercado, a literatura pode dar à rotina da sala de aula um horizonte para alcançar a educação para a vida, “pela escuta, o afeto, o respeito, a amizade”. Para além dos múltiplos letramentos, “a escrita/leitura só existe e ganha sentido se reverberar para um efetivo encontro com o outro”. Que esse encontro seja mediado pelo texto literário.

Aqui reside a missão da literatura defendida por Cândido e pretendida por nós, de humanizar. Isso requer andar na contramão da dinâmica prevista no currículo, resistir para reexistir. Como diz Teixeira (2008, p. 39), “o ritmo da contemplação terá de resistir à velocidade da caminhada”. Assim, para nós, a leitura literária, como exercício de observação do mundo pela literariedade, não figura só um método indispensável, mas um ato de resistência.

3 O CAMINHO E A CAMINHADA: EXPOSIÇÃO METODOLÓGICA

Realizado como etapa de conclusão do programa de qualificação continuada destinada a professores e professoras em exercício na docência no Ensino Fundamental, nosso percurso de pesquisa segue as orientações metodológicas da pesquisa interventiva. Conforme um dos teóricos dedicados às investigações de natureza qualitativa nos moldes da pesquisa-ação, Michel Thiollent (2005), esta proposta metodológica visa a construção de conhecimentos de modo pragmático, que contribuam na reflexão acerca de problemas mais individualizados e que contemplem realidades locais de determinado universo a ser pesquisado.

Partindo das relações entre sujeitos e objeto e sujeito-sujeito no processo de ensino da Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, em específico o trabalho com a leitura literária, nos dedicamos inicialmente à análise do contexto escolar no qual estamos inseridos, com olhar mais atento aos sujeitos que ocupam o lugar de estudantes, para os quais nossa intervenção destinou-se, bem como ao nosso lugar de fala e nosso papel como atores/agentes de mediação entre estudante e texto literário. Assim, nosso percurso foi trilhado pelos caminhos que seguem:

- a. discussão sobre a pesquisa interventiva;
- b. descrição da escola universo e dos sujeitos da pesquisa;
- c. critérios para composição do *corpus* e análise dos dados sobre a escrita de si mediante a produção do gênero autobiografia, fundamentado na perspectiva dos letramentos literários e da semiótica discursiva;
- d. apresentação do gênero documentário que compreende os percursos dos sujeitos e sua relação com a EJA.

3.1 A pesquisa interventiva

Partindo da necessidade de compreender os desafios envolvidos no trabalho com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de desenvolver estratégias para reinterpretar essa realidade, esta investigação foi conduzida com base nos métodos da pesquisa-ação de Tripp (2005), Franco (2005) e Thiollent (2005); e com base na pesquisa interpretativista de Pimenta (2005). Pesquisas orientadas por esses métodos visam gerar conhecimentos capazes de promover uma reflexão crítica sobre a prática do pesquisador, atuando como um mecanismo mediador na análise de

situações específicas que envolvam realidades e interesses locais.

No que diz respeito à pesquisa-ação, consideramos esse método uma ferramenta promissora para o desenvolvimento do nosso projeto no campo educacional, pois permite que os participantes ampliem sua capacidade de reflexão e promovam mudanças coletivas. Como professora e pesquisadora, considero essa abordagem especialmente alinhada com uma perspectiva de transformação nas práticas pedagógicas, pois promove uma participação ativa no processo de mudança.

Segundo Thiollent (2005), a pesquisa-ação, vai além da participação direta dos indivíduos, pois observa que esse modelo de proposta implica em um planejamento mais sistematizado, contemplando diversos aspectos, dentre eles, social, educacional, técnico, que por vezes, não se aplica aos moldes de pesquisa com efeito apenas no participante. Os estudantes inseridos neste trabalho, atuam como sujeitos colaborativos na produção de dados, aprendem, são submetidos a intervenções intencionais, assim como o professor pesquisador que, envolvido nessas práticas, tem acesso a experiências transformadoras. Desse modo, a pesquisa-ação configura-se como:

Um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (Thiollent, 1985, p.14).

Ainda sobre essa modalidade de pesquisa, em seus estudos, Baldissera (2001) observa que a pesquisa-ação requer um grau de convivência/relação entre os envolvidos. Destaca que a participação dos pesquisadores fica mais acessível conforme ocorre uma aproximação, um conhecimento e os cuidados destinados as partes envolvidas, com objetivo de gerar reciprocidade e extrair o melhor daqueles com algo a dizer e fazer sem, contudo, perder o foco do universo a ser investigado preservando o distanciamento dos dados de modo a assegurar a validade da análise. Com isso, observa-se que não se limita a simples classificação de dados.

Tomando por base Thiollent (1985), Baldissera (2001, p.6) reforça:

Para alcançar o objetivo proposto na pesquisa-ação no sentido de estabelecer uma relação entre o conhecimento e ação, entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada e destes com a realidade, Michel Thiollent diz ser necessário: uma ampla e explícita interação entre os pesquisadores e envolvidos na pesquisa e que esta não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo), mas pretende aumentar o

conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou nível de consciência das pessoas e grupos que participarem do processo, bem como, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas (Baldissera, 2001, p.6).

Diante disso, nota-se que tal metodologia corrobora professores/as que objetivam refletir sobre sua prática docente, promovendo uma investigação diante do campo das ciências humanas e suas relações sociais, a fim de aprimorar sua atuação pedagógica, dentro e fora de sala de aula. Sobre isso, Tripp (2005) salienta que a pesquisa-ação no campo da educação é, sobretudo, uma proposta voltada ao fortalecimento e ao crescimento de professores e pesquisadores, permitindo que utilizem seus estudos/pesquisas como ferramentas para aperfeiçoar suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, promover um ensino mais efetivo com vistas à aprendizagem do estudante, podendo inclusive, transformar suas realidades.

Cientes de que o modo da pesquisa-ação acontece por um processo investigativo que quase sempre se inicia a partir de um problema identificado e posteriormente vai se construindo ações para saná-lo, não construímos nossas análises sobre um problema em específico. Buscamos considerar a multiplicidade de situações que envolvem o trabalho na EJA, uma vez que sabemos que há inúmeros entraves que se apresentam aos estudantes dessa modalidade. Nosso propósito consistiu em fomentar a leitura nas aulas de Língua Portuguesa na modalidade em questão por meio da leitura literária, bem como construir um espaço de protagonismo estudantil.

Sabendo-se que a pesquisa-ação possui três fases: “1. planejamento, que envolve reconhecimento da situação; 2. tomada de decisão; e 3. encontro de fatos sobre os resultados da ação” (Franco, 2005, p. 487), como todo trabalho pedagógico, uma pesquisa investigativa e reflexiva como a que propomos, não poderia deixar de seguir esses passos. Para tanto, buscamos sustentar a nossa metodologia nessa sistemática - planejamento, tomada de decisão e análise dos resultados, de modo crítico e reflexivo.

Com esse propósito, o presente trabalho caracteriza-se também como uma pesquisa qualitativa, conforme indica Pimenta (2005, p. 526) “um trabalho de reflexão sobre a prática”, com uma abordagem interpretativista de dados que não podem ser meramente quantificados, uma vez que busca compreender fenômenos singulares dentro de um universo mais complexo que envolve sujeitos e suas relações. Assim,

isso requer a interpretação das ações praticadas em sala de aula e dos sentidos que constrói, mediante as interações que nela se estabelecem.

Ancorada em Thiollent (1994), tem-se em Pimenta (2005, p. 523-528) que o papel do pesquisador consiste em possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos para oportunizar a transformação das ações dos sujeitos e de suas práticas. Dessa forma, a pesquisa-ação tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos. “Nesse sentido, pode ser concebida como uma abordagem facilitadora para o desenvolvimento profissional de professores” (Pimenta, 2005, p.528), o que requer discernimento e contínua reflexão sobre os obstáculos e intercorrências que possam apresentar-se durante o percurso.

Feitas essas observações, seguimos em nosso percurso com o intuito de oportunizar experiências de leitura que pudessem não só aprimorar habilidades de leitura e escrita aos estudantes da EJA, mas, a partir de textos dos gêneros autobiografia e poemas autobiográficos, repensar sobre identidade e escrita de si como reflexão e compreensão de saberes; análise dos textos e atividades produzidos pela turma no decorrer da pesquisa.

3.2 O lugar e os sujeitos da pesquisa

A escola *lócus* de nosso trabalho é uma das 126 unidades da Rede Municipal de Ensino de Imperatriz/MA. É neste ambiente educacional situado em um bairro da periferia da cidade que venho diariamente formando-me professora de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos, desde 2023, quando ingressei no Profletras.

Figura 01 – Fachada da Escola



Fonte: acervo da pesquisadora

Com mais de vinte anos de funcionamento, a Escola Municipal Tia Emília, representada na imagem acima, está localizada na Rua Benedito Silvestre, no bairro Vila Nova, região ainda marcada pela violência e pela falta de assistência básica do poder público, como saneamento básico e pavimentação. Fundada nos anos 2000, inicialmente como instituição da iniciativa privada, a partir de 2010 passou a fazer parte do sistema público municipal como escola conveniada para atender estudantes de 1º ao 5º ano. Com autorização da Secretaria Municipal de Educação, desde 2022 oferta também a modalidade EJA nas etapas Globalizada e Segundo Segmento da EJA.

O prédio que em 2024 atendeu a um público de 360 estudantes, trata-se de um espaço alugado ao poder público. O imóvel é composto por uma pequena recepção, setor administrativo que tem subdivisões em secretaria, diretoria/coordenação e biblioteca (juntos esses três ambientes medem cerca de 20 metros quadrados); sala de informática/robótica; cinco salas de aula (climatizadas); cantina; dois banheiros separados por gênero (para atender o corpo docente e discente); e um pequeno pátio sem cobertura. A estrutura física, embora não se tratando oficialmente de um patrimônio público, nunca foi beneficiada com reforma propriamente dita, tendo recebido apenas reparos com intervenções pontuais e paliativas.

Conforme os moldes do contrato firmado entre os proprietários de unidades conveniadas e o Município, a manutenção dos prédios é de responsabilidade do locador, haja vista que os valores pagos em aluguéis são estabelecidos com base em

avaliações imobiliárias que consideram os custos estruturais e que as instituições também recebem recursos federais para custeio como o PDDE². Dentre as melhorias implementadas pela gestão da escola, vale destacar a revitalização da fachada e reestruturação da sala de leitura.

3.2.1 Dos recursos de aprendizagem

Partindo da estrutura física, seguimos com a observação dos recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis para o trabalho com os estudantes na instituição. Assim, como já mencionado, o laboratório de informática possui 10 computadores de mesa, organizados em bancadas fixadas nas paredes, porém inativos por falta de assistência técnica. No mesmo local há kits de robótica que são guardados em um carrinho/armário. A sala, maior do que a biblioteca, também tem uma organização espacial que não facilita a movimentação dos estudantes durante as atividades, pois há uma mesa quadrada no centro.

A escola não oferece conexão de internet via *wifi* para os estudantes, mas a grande maioria acessa as redes sociais durante as aulas, seja com seus dados móveis ou usando a internet da escola de forma “clandestina”. A escola dispõe de um único projetor de multimídia e TV. Contudo, para uso dessas ferramentas, sobretudo do projetor, é necessário o professor dispor de seu equipamento, como *notebook*, ou outros suportes tecnológicos.

Mantida pela Secretaria Municipal de Educação e organizada por um Regimento Escolar, na equipe administrativa a escola conta com a gestora da instituição (professora da rede municipal escolhida por eleição direta pela comunidade escolar) e uma secretária. Na equipe de apoio, dois porteiros, duas zeladoras, duas merendeiras e duas cuidadoras. No grupo pedagógico, dois profissionais atuam como coordenadores, uma nos anos iniciais, outro como coordenador pedagógico da EJA,

² O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), atualmente chamado de PDDE Básico, criado em 1995, tem como objetivo oferecer apoio técnico e financeiro diretamente às unidades escolares públicas. Atualmente, o programa é regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021, que dispõe sobre as orientações para a execução, fiscalização e monitoramento do programa, em conformidade com a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. O PDDE consiste na destinação anual de recursos financeiros, em caráter suplementar, às entidades participantes, com a finalidade de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários, garantindo seu funcionamento; promover melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica; e incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania, por meio da participação da comunidade no controle social dos recursos aplicados.

somados a dez professores, além de uma servidora responsável pela biblioteca, que auxilia durante o expediente diurno. No entanto, não possui quem contribua com o fomento da leitura e da pesquisa no período noturno. É preciso abrir um parêntese aqui e mencionar que na rede municipal de ensino há escolas com inúmeros professores com redução de carga horária lotados em bibliotecas, mas nenhum disponibilizado para o turno noturno. Sendo assim, o espaço da biblioteca só é utilizado quando os professores conduzem as turmas.

Sobre o uso dos espaços de apoio pedagógico, bem como dos recursos disponíveis, observa-se que não há uma regularidade, com exceção do laboratório de robótica que tem aulas semanais exclusivas. Sobre o espaço da biblioteca, em especial, após a revitalização do ambiente e do acervo, bem como pela proposta pedagógica adotada, há um uso considerado razoável do ponto de vista da frequência.

No que diz respeito aos professores, todos são concursados e qualificados. Dentre os profissionais, dois professores da área de Língua Portuguesa e Matemática possuem mestrado pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Os demais possuem especialização em suas respectivas áreas de atuação.

Cabe mencionar que, como as demais instituições de Educação Básica vinculadas à Semed, desde 2017 a referida escola é sistematizada pela plataforma de Gestão Educacional (Geduc). Assim, faz uso de sistema de diário *on-line*, com registros de aula, frequência, notas e inclusive atividades são realizadas por meio de ambiente virtual, quando há necessidade de cumprimento dos 200 dias letivos, conforme previsto em Lei.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), e em atendimento aos documentos normativos que regem a educação em âmbito municipal, a escola oferta turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino e da modalidade EJA no período noturno. O público atendido, em sua maioria, reside nas proximidades da escola e não utiliza transporte escolar³.

Regularmente matriculados, em 2024, a escola atendeu 360 estudantes dentre os quais 20 estudantes frequentavam as turmas de EJA. Em termos socioeconômicos,

³ Considerada polo, a Grande Vila Nova abrange área de influência dos bairros vizinhos: Vila Palmares, Park da Lagoa, Parque das Palmeiras, Vila Independente, Vila Nova, Recanto Universitário, Sanharol, Parque Alvorada II, Parque das Mangueiras, Vila Fiquene, Bom Jesus, Jardim São Luís, Parque Santa Lúcia, Vila Jardim, Jardim América, Jardim Planalto, Jardim Oriental e Vila Brasil.

esse público que compõe o grupo de sujeitos participantes de nossa pesquisa vive em situação de vulnerabilidade⁴. Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a Vila Nova é um dos bairros mais antigos da cidade e que abriga uma população de baixa renda.

São trabalhadores que sobrevivem de pequenos comércios e outros trabalham nas empresas que tem na cidade com pouco menos de um salário-mínimo e outros chegam a ganhar pouco mais de um salário. São famílias de classe social de baixa renda, profissão, poucos tem. A maioria das famílias são beneficiadas pelo programa assistencial do governo, tal como o bolsa família (PPP, 2024, p. 13).

Como consta no documento, após pesquisa para a elaboração do perfil socioeconômico da comunidade atendida, constatou-se que as mulheres são maioria na liderança dos lares e na responsabilidade pela subsistência das famílias. O levantamento apresentado no PPP (2024) afirma que “as mães predominam com 124 pessoas, já o casal ocupa a segunda posição com 30 pares, pais totalizam 11, avós 9 indivíduos, e outras modalidades apenas 4”. Assim, o perfil socioeconômico local reflete diretamente nos índices de desenvolvimento humano, entre eles os educacionais.

Entre os itens abordados no PPP sobre o perfil dos responsáveis pelos estudantes temos cor/raça, formação escolar/acadêmica e renda. Esse último item indica que “a média salarial está entre um salário-mínimo (R\$ 1.212,00) a três salários mínimos (R\$ 3.636,00); 105 entrevistados recebem algum auxílio social do Governo Federal com maior frequência o Auxílio Brasil e Bolsa Família” (PPP, 2024, p. 15). Fator que não deve ser analisado em separado, haja vista que está diretamente relacionado à qualificação profissional e às atividades econômicas exercidas. Dentre as profissões dos entrevistados/as, a função de “do lar”, aparece com 79% das responsáveis, seguida por: professor (8%), enfermeiro (4%), policial (4%), mecânico (2%), pedreiro (1%), auxiliar de pedreiro e eletricitista também com 1%.

Considerando que na EJA todos os estudantes estão na faixa etária maior de 15 anos, bem como o fato de que já exercem algum tipo de atividade econômica, acrescentando que ainda não concluíram sequer o Ensino Fundamental, podemos

⁴ De acordo com dados do IBGE, a incidência da pobreza em Imperatriz é de 56,38%. Este valor representa a proporção da população que vive abaixo da linha da pobreza, considerando diversos critérios de renda e condições de vida.

inferir que os sujeitos participantes de nossa pesquisa também se situam nessa realidade, em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Pelo bom desempenho em avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a escola detém um certo prestígio por apresentar metas satisfatórias, como 6.2 no resultado do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador importante por mensurar a qualidade da educação, combinando dados sobre o fluxo escolar, como taxas de aprovação, reprovação e evasão, às médias de desempenho nas avaliações do Saeb. Com este desempenho, a escola garantiu um crescimento de 10% da meta estipulada e destacou-se no ranking das escolas da rede municipal de ensino, no segmento dos anos iniciais, garantindo o 6º lugar.

Esse desempenho foi um dos motivos que contribuíram para a EJA ser mantida, além da atuação da gestão escolar sempre presente e ativa. Conforme relatos da equipe gestora e do corpo docente, os principais desafios para a realização do trabalho educativo residem nas deficiências estruturais, no uso do celular durante as aulas e na evasão escolar dos estudantes da EJA.

Vale frisar que mesmo sendo uma oferta recente, em 2024 a modalidade EJA vivenciou uma crise, incorrendo no risco de fechamento das turmas na escola.

Numa decisão que partiu da Secretaria Municipal de Educação, algumas unidades escolares que ofereciam a modalidade EJA e apresentavam baixo número de matrículas, de forma inesperada, foram comunicadas sobre o fechamento das turmas e o remanejamento dos estudantes em pleno ano letivo em curso, sem retorno para o 2º semestre. Alegou-se a necessidade de remanejamento dos professores e economia de recursos públicos. Dentre as unidades de ensino listadas pela Semed, a Escola Municipal Tia Emília estava entre elas, com sugestão de transferência dos estudantes para a Escola Municipal Madalena de Canossa, localizada na Av. Tapajós, 14 - Parque Santa Lúcia, a 5,7 km de distância, sendo a instituição mais próxima.

Embora fosse uma solução prática para a Secretaria, a mudança sugerida em tão pouco tempo de implantação da modalidade na escola em questão, com menos de dois anos de funcionamento, demonstrou falta de planejamento e viabilidade da gestão pública. Afinal, havia necessidade de se verificar a demanda antes da abertura das turmas. Este fato talvez encontre explicação na mudança de gestão da Semed, pois quem implantou não foi o mesmo gestor que ordenou o fechamento. A visão pessoal e política se sobressaiu às necessidades técnicas e pedagógicas para tratar-

se a situação com a seriedade merecida. No entanto, esta mudança não contemplaria os nossos estudantes, causando-lhes desconforto, conforme muitos relatos compartilhados pelos próprios professores e direção, bem como seria até mesmo prejudicial em função da distância entre as duas escolas e sem oferta de transporte escolar.

Com receio dessa medida resultar em mais infrequências e até mesmo desistências, foi necessária a nossa intervenção junto as responsáveis pela pasta na época, visto que mediante o trabalho já realizado com os estudantes, a relação professor/estudante, a ambientação na rotina enquanto universo escolar, e tantas outras situações, causaria grandes perdas tanto para no processo de aprendizagem, quanto para a motivação desses estudantes em permanecer em sala de aula, uma vez que em se tratando da EJA a permanência do estudante é uma conquista diária.

Para reverter a situação não foi uma tarefa fácil. Diante de tantas idas e vindas, das longas conversas, ainda era necessário correr contra o tempo, pois a “notícia da possível mudança” foi levantada no final do semestre letivo e início das férias, se estendendo até poucos dias antes do mês encerrar. Além disso, não bastasse a incerteza, outra preocupação se deu acerca da pesquisa, diante da necessidade de redesenhar o percurso, e assim contar com a colaboração de outros sujeitos, caso a professora também fosse remanejada de instituição para cumprimento de carga horária.

A luta de resistência ao fechamento da EJA resultou em uma vitória para nós com nova proposta para 2025, ficando definida a permanência desse segmento de ensino na Escola Tia Emília e o fechamento da outra escola citada, cumprindo uma necessidade e sugestão da própria unidade escolar. Todos os estudantes da Escola Madalena de Canossa foram remanejados e acolhidos na escola *lôcus* da pesquisa. E assim, pudemos não apenas concluir o ano letivo, mas realizar nossa intervenção proposta na pesquisa.

Ainda com base no PPP da escola, temos um dado importante sobre os interesses de aprendizado do estudante. De acordo com a pesquisa, os estudantes possuem grande interesse na robótica, aparecendo em primeiro lugar com 48% das respostas, seguida da prática de atividades físicas com 19% e línguas estrangeiras com 17%. Outros interesses como natação, tecnologia e biblioteca aparecerem com 8%, 4% e 4%, respectivamente. Sobre essas informações, percebe-se um percentual muito baixo a respeito da atenção voltada ao espaço da biblioteca/sala de leitura pelos

estudantes. Em último lugar na pesquisa, apenas 4% indicou o espaço da biblioteca como ambiente de interesse. Inferimos que há uma discrepância entre a proposta pedagógica da escola e sua efetiva aplicação, uma vez que o PPP faz referência às salas de leitura, destacando as ações que precisam ser desenvolvidas nesse espaço por um responsável.

O responsável pela sala de leitura desempenha um papel fundamental na promoção do hábito de leitura e no desenvolvimento das habilidades literárias dos alunos. Esse profissional tem a importante missão de incentivar o gosto pela leitura, proporcionar acesso a um acervo diversificado de livros e auxiliar os estudantes na exploração desse universo literário (PPP, 2024, p. 69).

Tais orientações não contemplam o público da EJA, tendo em vista que o dado de pesquisa apresentado acima refere-se somente ao ensino regular e diurno e pela falta de um profissional responsável pelo espaço no turno noturno. Assim, as atividades de fomento ao uso da sala de leitura envolvendo os estudantes da EJA, ficam a cargo dos professores de linguagens.

Outro fator considerável que ressaltam é que “as ações são fundamentais para despertar o interesse e o prazer pela leitura, bem como para ampliar o repertório dos estudantes” (PPP, 2024). Nesse sentido, algumas ações podem ser desenvolvidas por esse profissional, com o intuito de potencializar o impacto da sala de leitura na formação dos estudantes.

O documento norteador menciona ainda ser essencial que o espaço seja organizado de forma atraente, com uma disposição adequada dos livros, móveis confortáveis, iluminação adequada e elementos visuais que estimulem o interesse dos estudantes. Além disso, enfatizam que é importante que a sala esteja sempre limpa e organizada, transmitindo uma sensação de cuidado e valorização da leitura.

Outra observação feita pelo o PPP é que o responsável pela sala de leitura contribui na formação de leitores competentes e críticos. O documento também destaca que esse profissional possui conhecimento e habilidade para orientar estudantes na escolha de livros adequados às suas preferências e faixas etárias, levando em consideração seus interesses e níveis de leitura. Além disso, esse profissional é capaz de oferecer sugestões de obras que possam ampliar o repertório dos estudantes, estimulando-os a explorar diferentes gêneros, estilos e autores; sendo ele responsável por criar um ambiente acolhedor e convidativo, no qual os estudantes se sintam motivados a explorar os livros, a fazer descobertas e a

compartilhar suas experiências de leitura. Esse trabalho de mediação é essencial para despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes, proporcionando uma relação prazerosa e significativa com os textos.

Sobre esse último espaço, nos detivemos a uma observação mais atenta por tratar-se justamente do ambiente destinado ao fomento à leitura, bem como por ter sido um dos espaços que receberam melhorias estruturais durante nossa atuação na unidade, o que nos possibilitou vivenciar algumas experiências com a literatura em um ambiente mais confortável e acolhedor do que a sala de aula, como aconteceu em algumas de nossas aulas. O que tratamos adiante.

3.2.2 Um espaço privilegiado para a leitura

Ao analisar o espaço do Seminário de Greimas, Manar Hammad (2016, p. 29) ressalta que “o espaço não ganha seu sentido senão em função do uso que dele é feito, do fazer que nele se desenvolve”. Assim, ao pensar nas dimensões físicas da escola *lócus*, em especial a sala de leitura, uma reflexão inicial se faz necessária: como o espaço da biblioteca pode contribuir para a formação dos sujeitos?

Um espaço que deveria ser utilizado para a produção do conhecimento por meio da leitura e da pesquisa, que são as bibliotecas escolares ou salas de leitura, em muitas escolas da rede municipal de ensino de Imperatriz servem, apenas, de local para guardar livros antigos ou de depósitos de livros didáticos, de espaço compartilhado para atividades de secretaria, sala de professor, de guarda volume de recursos pedagógicos ou de espaço para aproveitamento de professores/as com redução de carga horária.

Pensando na relação sistema x sistemas em Hammad (2016), podemos considerar a biblioteca em questão como um sistema que pressupõe outro: a escola. Mas, diferente do Seminário de Greimas, aqui a escola não funciona apenas como “envelope”, como o prédio que abriga a biblioteca como era a relação da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais e o Seminário de Greimas, porque entre a escola e a biblioteca há uma relação direta no fazer pedagógico. Dessa forma, nessa relação, o fazer significado é do fomento à leitura literária e o da pesquisa bibliográfica, da construção de conhecimento pela mediação entre professor, estudantes e livros.

Assim como na biblioteca de nosso *lócus* de pesquisa, muitos espaços de leitura até meados de 2020 não recebiam atenção apropriada para o desenvolvimento

das atividades de fomento à leitura literária em âmbito escolar. Com a implantação do setor de Biblioteca Escolar pela Secretaria Municipal de Educação, aquisição de novos acervos e mobiliários, bem como formações continuadas, a antiga situação, com o passar do tempo foi se transformando em uma nova realidade. Ancorando nossas considerações sobre esse espaço com base no plano da expressão, considerando o ponto de vista topológico, podemos observar que a readequação do espaço com a disposição de mobiliário em novas posições, possibilitou mais conforto aos usuários. Nesse aspecto, na biblioteca da escola, temos dois momentos: o antes e depois da reforma. Até 2023, a sala destinada ao uso de biblioteca era organizada conforme a imagem abaixo:

Figura 02 – Organização da sala de leitura até 2023



Fonte: acervo da pesquisadora

O espaço que era reservado aos estudantes da Escola Municipal Tia Emília, chamado de biblioteca, não passava de uma sala compartilhada de, no máximo, 12 metros quadrados. O local era um ambiente completamente desproporcional às atividades de leitura. Com teto sem forro, o espaço era desprovido de climatização e as paredes apresentavam marcas de infiltração. Nesse ambiente, não havia circulação de ar, tendo em vista a falta de uma área de ventilação, uma janela, por exemplo, ou algo que possibilitasse uma entrada de ar, pois a sala fica localizada dentro do ambiente da secretaria, como uma sala dentro de outra sala.

Para a disposição dos livros, utilizava-se uma única prateleira de ferro, com pintura desgastada encostada à parede do lado esquerdo à porta de entrada, único

acesso ao local. Nesta estante, havia os mais variados títulos, todos colocados de forma empilhada, uns em cima dos outros, dificultando a identificação das obras. Dividiam espaço com as obras literárias, os exemplares de livros didáticos, além de material de expediente para uso pedagógico. Praticamente, uma prateleira apenas, era utilizada para expor todo o material disponível pela unidade escolar.

Somado a isso, três mesas de carteiras de estudante, cobertas por uma toalha, acompanhavam a estante, porém dispostas encostadas na parede da lateral, ficando de frente para a porta de entrada. A disposição desses itens formava uma letra “L”. Esses móveis também serviam de guarda volumes e outras amenidades que pudesse colocar em cima. Nessa parede, havia uma plotagem de painel infantil, tendo como temática o “Sítio do Pica-pau amarelo”, de Monteiro Lobato, estampando uma imagem de Emília e alguns símbolos como: árvores, letras, música, nuvens, grama e Emília com um livro na mão.

Na parede à direita, eram nítidas as marcas das infiltrações em toda sua extensão de cima a baixo. Para melhorar esse ambiente em termos de decoração, foi posicionado ali uma mesa de canto, entre as paredes da frente da porta e da parede à direita. Em sua superfície, um jarro com flores artificiais, talvez com a finalidade de deixar aquele local com ar aconchegante. Para acompanhar esses arranjos, em todo o comprimento da parede no sentido horizontal foram coladas as letras do alfabeto, todos coloridos, em um formato de varal das letras. Para completar o quadrado formado pela sala, na parede onde fica a porta de acesso um armário roupeiro de aço, estilo guarda volume. Este móvel era destinado para os professores guardarem seus pertences, como bolsas e capacetes, no caso dos que usavam motocicleta como meio de transporte.

Para a acomodação dos estudantes ou do público em geral que frequentasse a sala, uma mesa com cadeiras nos mesmos moldes dos conjuntos escolares, com capacidade de oito lugares. O chão do ambiente apresentava certo desgaste, porém ainda com alguns dias de vida útil. Em resumo, toda a organização não favorecia a circulação dos seus usuários entre mesas e estantes, dificultando que o seu fazer fosse realmente o de uma biblioteca. Como o próprio Hammad (2016) menciona, na relação entre nível do conteúdo e da expressão, o fazer é do nível do conteúdo e ele exige a presença no nível da expressão de pessoas que se deslocam num meio ambiente natural, então, nesse nível temos pessoas, espaço e movimento.

Com a intervenção da equipe de biblioteca escolar, esse espaço ganhou uma revitalização a partir de 2023. Embora o espaço por metro quadrado permaneça o mesmo, a alteração na disposição da mobília e nova ambientação com pintura, favoreceu o local de tal forma que configurou numa impressão de amplitude, em possibilidade de circulação de pessoas, chegando assim, a uma noção mais próxima de como se deve ser uma biblioteca, conforme podemos ver na imagem a seguir:

Figura 03 - Biblioteca da escola após revitalização



Fonte: acervo da pesquisadora

Após a intervenção da equipe da Semed, observa-se que o ambiente foi adaptado para, de fato, o funcionamento de um espaço de leitura conforme a necessidade da escola. A começar pelas estantes de livros, algumas não são novas, mas foram ajustadas para uso. A sala ganhou mais dois móveis para comportar o acervo literário, organizar os livros de forma apresentável, conforme modelo de biblioteca tradicional, com as obras posicionadas na vertical, separadas por título e gênero.

O painel temático permaneceu como plotagem da parede, preenchendo todo seu espaço livre da parede, na qual foi montado um cantinho de leitura com tapete e almofadas, conferindo a sensação de aconchego e relaxamento. Já a parede com infiltrações, deu lugar à exposição de prateleiras com jogos, para atendimento dos estudantes dos anos iniciais, bem como foi aplicado o sistema de catalogação dos livros, com legenda de cores indicando a qual gênero cada obra está classificada.

As mesas extras foram substituídas por uma mesa pequena, que passou a ser utilizada como suporte de TV, 40 polegadas, para as atividades sobre gêneros audiovisuais. Manteve-se a mesa de oito lugares colocada um pouco mais à esquerda, dando um ar de amplitude ao local e possibilitando maior circulação entre as mesas e as estantes de livros. A sala também recebeu climatização, tornando o ambiente bem mais acolhedor e propício para as atividades com os estudantes, contemplando todos os segmentos, desde os anos iniciais até a Educação de Jovens e Adultos.

Sobre as hipóteses da semiótica espacial no texto de Hammad (2016, p.29), temos que “sendo dado que o conteúdo se articula no fazer, as unidades pertinentes da expressão são aquelas cuja modificação provoca uma modificação concomitante no fazer”. Com a mudança na organização e disposição física dos móveis, percebeu-se que houve ganho significativo em espaço, em qualidade de recursos pedagógicos e em melhoria do acervo literário. Tudo isso, reflete em melhores condições de trabalho e de aprendizagem para os estudantes e professores, bem como possibilita projetos pedagógicos mais adequados às demandas de aprendizagem.

Assim, no plano do conteúdo, o fazer da biblioteca, a partir da organização espacial, vem se aproximando cada vez mais da leitura literária e da construção de conhecimento de forma partilhada, e não hierarquizada. Sendo o ambiente/espço, o professor e o acervo literário os destinadores desse fazer.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa, iniciada com oito (8) estudantes e finalizada com seis (6), foi realizada com a turma do segundo segmento da EJA, correspondente ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, com uma sequência de leitura aplicada no segundo semestre letivo de 2024. Esse grupo de estudantes apresenta uma regularidade em relação aos perfis de estudantes que frequentam o turno noturno, principalmente sobre a pontualidade e assiduidade. Os estudantes, em sua maioria, são jovens menores de 21 anos, e mais duas estudantes com idades superiores, uma com 33 e outra com 62 anos. Por se tratar de uma turma de Ensino Fundamental, muitos desses jovens chegaram à EJA com histórico de repetência nos turnos diurnos.

Por serem trabalhadores em setores informais, queixam sobre cansaço e falta de motivação para continuar os estudos. A escassez do tempo e a fadiga das atividades laborais também foram as respostas sempre apresentadas perante a falta

de dedicação aos estudos em casa, com as atividades de leitura e produção escrita sugeridas. Em decorrência dos problemas já elencados, o mais delicado foi o risco de fechamento da modalidade na escola no final do primeiro semestre, como já mencionado.

Além dessas questões levantadas, outra premissa que os programas governamentais não levam em consideração é a diversidade dos sujeitos que compõem a EJA. Sobre essa diversidade, Paula e Oliveira (2011) inferem que ela “pode ser: etária (adolescentes, jovens, adultos, idosos); de gênero (homens, mulheres); étnica (negros, mestiços, indígenas, brancos); cultural (agricultores, pescadores, artesãos, operários)” (Paula; Oliveira, 2011, p. 50). Diante disso, entendemos que respeitar essa diversidade é fundamental para a continuidade dos estudos dos estudantes por intermédio dessa modalidade de ensino. Depreendemos também que não há uma receita para isso, porém ao adentrar uma sala de aula de Jovens e Adultos, o/a professor/a assume diariamente o desafio de lutar para que seus estudantes sintam empatia pela escola, pelas aulas e pelo aprendizado, caminhando contra a evasão, para a permanência da EJA nas escolas de todo Brasil.

Com a resistência da equipe da unidade, conseguimos manter a turma aberta e iniciamos o ciclo do 9º ano em agosto. Assim, para nosso percurso de leitura e produção do discurso autobiográfico, contamos com a participação de sete dos oito estudantes matriculados. Porém a infrequência e o atraso na chegada foram constantes, o que implicou nos diários ajustamentos para o andamento da pesquisa. No diário de classe, consta que a turma é formada por 04 mulheres e 04 homens, sem indicação de gênero.

Os mais jovens sempre reclamavam do cansaço e da metodologia das atividades propostas, sendo que um dos estudantes se recusou a escrever já na primeira atividade e, depois disso, parou de frequentar as aulas. Além disso, não conseguiam se concentrar nas aulas devido ao uso excessivo do celular e as saídas da sala com alegação de que iam ao banheiro.

Para procedermos à realização das aulas-pesquisa, consideramos todos os participantes que estudavam na turma. A escolha do *corpus* foi feita de forma orientada a partir dos textos produzidos durante as aulas. Por critérios de seleção, mobilizamos os quatro textos entre os produzidos sobre o tema identidade. Para inclusão no material levamos em consideração os estudantes que menos faltaram ao longo das aulas e que conseguiram produzir com melhor fluência os textos orientados.

Usamos por critério de exclusão automática da pesquisa estudantes que tenham faltado a pelo menos 30% das aulas que compõem o estudo, no caso o estudante que abandonou as aulas e, no 4º bimestre, o estudante que mudou de cidade.

Como critério de preservação da identidade dos participantes, usamos pseudônimos de autores literários, incluindo os mobilizados para as leituras como homenagem. Dessa forma, temos a **Kambebe** (cabeleireira) que voltou a estudar esse ano e que gosta de ler a Bíblia e textos em redes sociais, que geralmente falta as aulas de sexta-feira devido às agendas dos clientes no salão; **Vaz** (assistente em um lava jato), que veio transferido de Palmas, e voltou no final do semestre sem concluir o ano. Este, alegou gostar de romances, mas que só leu um único livro sugerido pela professora anterior; **Bandeira** (assistente de kart), que só lê mensagens no celular; **Pessoa** (jovem que não trabalhava) e que só assistia a vídeos no *tiktok* e *Instagram*. Não aceitou participar das leituras compartilhadas e logo evadiu-se da escola; **Barros** (jovem que não trabalha), o que sempre chegava no horário. Mesmo com as dificuldades com a leitura e a escrita, participava das atividades a seu modo; **Lispector** (assistente em um prédio empresarial) passou a participar das aulas no final do semestre. Era a que chegava atrasada todos os dias, fazia uso demasiado do celular, mas que não faltava; **Diniz** (dona de casa) residia em frente à escola, mas faltava com muita frequência alegando falta de motivação; e **Coralina**, (idososa, dona de casa) que voltou para a escola há dois anos para sair da rotina do lar e que demonstra ser uma leitora voraz, “leio de tudo um pouco, para onde eu vou, levo algo para ler e escrever. Minha cabeça chegando aqui, não quero mais sair, não sei onde vou parar”, sendo a mais dedicada e participativa da turma.

3.4 Estratégias do percurso de leitura: do planejamento às reflexões

Fundamentados nos estudos do letramento literário, da escrita de si e na semiótica discursiva, propomos como estratégia de intervenção uma sequência de atividades de leitura com uso dos gêneros poema, crônica, biografia e autobiografia, com vistas à discussão e reflexão sobre suas identidades e trajetórias na EJA. Aplicadas junto a nossos estudantes, a intenção foi de ampliar suas competências e habilidades de leitura e reflexão para as situações complexas que se apresentam em seus percursos formativos como sujeitos que integram a base de uma sociedade complexificada. Dessa forma, pensar numa metodologia de pesquisa sustentada pela

semiótica discursiva inaugurada por Greimas, requer permitir-se ser um leitor em construção, tendo em vista que os sentidos não estão dados, constroem-se a cada interação entre sujeito e objeto e entre sujeitos.

Com o intuito de observar as implicações da leitura literária na ressignificação da formação dos estudantes da EJA como protagonistas de suas trajetórias estudantis e sociais, mobilizamos como textos-base produções de escritores de abrangência nacional e local relacionados aos temas identidade, vida, formação, profissão e desafios de minorias.

Para alcançar tal objetivo, o *corpus* da pesquisa é composto de uma sequência de textos relacionados ao discurso autobiográfico, sendo exemplares ao processo de reflexão sobre suas identidades como protagonistas de suas trajetórias. Dessa forma, como requisito para a escolha de cada texto, nos baseamos nas possibilidades de leitura que cada objeto proporciona no sentido de fomentar a autoavaliação do estudante/leitor sobre sua própria trajetória/identidade.

Por sua natureza qualitativa, como já mencionado, colocaremos em evidência a leitura, a produção textual e a socialização dos textos escritos pelos sujeitos envolvidos no estudo, bem como as entrevistas a nós concedidas. Nossos sujeitos participantes são um grupo de estudantes formado por sete alunos, de uma turma de EJA do 2º segmento da Escola Municipal Tia Emília em Imperatriz do Maranhão. Atentas ao princípio de imanência que sustenta a teoria semiótica, tomamos como *corpus* de análise as autobiografias produzidas, em sua versão final, por quatro estudantes (Barros, Coralina, Diniz e Lispector), dentre os seis estudantes que participaram do projeto, visto que o sétimo estudante mudou de cidade no 4º bimestre. As duas produções não mencionadas não foram produzidas, por isso não constam no estudo. As análises foram feitas a partir do aparato teórico da semiótica discursiva bem como as reflexões docentes construídas em um diário de aulas durante os encontros que compuseram o roteiro de leituras utilizado.

Desse modo, organizamos diversas estratégias de leitura como caminhos para a formação dos estudantes da pesquisa, atenta para não transformar a literatura em pretexto para atribuição de nota avaliativa. Além de conduzirmos a leitura como forma de apreciação estética, tentando criar laços afetivos e empatia entre ela e os estudantes. Com todos os entraves ao longo do ano letivo em que estive com a turma

da EJA na Escola Tia Emília, tateei por esse caminho, como o cego “Estrelinho”⁵ tateou pelos caminhos que percorreria. O quadro a seguir apresenta essas estratégias de leitura, as habilidades desenvolvidas e a maneira em que as aulas foram conduzidas:

Quadro 1 – Caminhos da aprendizagem

Aulas	Texto/Autor	Habilidades	Metodologia	Observações
1º encontro (3 h/a)		(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo em textos literários, reconhecendo	Diálogo com a turma Apresentação do projeto	Pedido de anuência de participação.
2º encontro (1 h/a)	Poema: Vale Quanto Sonha , de Sérgio Vaz		Leitura do texto Apresentação em slide e texto impresso	Início das aulas do estudo com o primeiro plano de aula.
3º encontro (3 h/a)	Poema: Vale Quanto Sonha , de Sérgio Vaz.	nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.	Atividade escrita. Roda de conversa no espaço do laboratório. Atividade dinâmica com um espelho para que destacassem suas particularidades físicas conforme o texto	Continuação da aula com o primeiro plano de aula.
4º encontro (1 h/a)	Poema: Vale Quanto Sonha , de Sérgio Vaz	(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.		Retomada da atividade para os estudantes faltosos
5º encontro (3 h/a)	Poema: Identidade , de Pedro Bandeira		Texto entregue impresso, para leitura compartilhada Proposta de produção para que os alunos escrevessem sobre si, respondendo o questionamento “Quem Sou”?	Aplicação do segundo plano de aula – texto Identidade, e dinâmica do espelho.
6º encontro (1 h/a)	Poema autobiográfico indígena: Índio eu não Sou , de Márcia Wayna Kambeba	(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras	Iniciada com exibição de documentário disponível no <i>youtube</i> sobre a autora.	Aplicação do terceiro plano de aula.
7º encontro	Poema		Exibição do	Continuação

⁵ COUTO, Mia. Estórias abensonhadas. Lisboa: Editorial Caminho, 1988.

(3 h/a)	autobiográfico indígena: Índio eu não Sou , de Márcia Wayna Kambeba	produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas	documentário. Leitura do poema e da biografia da autora. Aplicação de atividade escrita e diálogo oral de construção de sentidos sobre o texto.	
8º encontro (1 h/a)	Poema: Poema de Sete Faces , de Carlos Drummond de Andrade	possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu	Leitura dirigida em voz alta, leitura em conjunto, questionamentos sobre as nuances do texto e etc.	Aplicação do quarto Plano de aula.
9º encontro (3 h/a)	Poema: Poema de Sete Faces , de Carlos Drummond de Andrade	conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de	Apresentação da canção “Até o fim”, de Chico Buarque, com explanação sobre o que é uma paródia e, propomos a atividade escrita parodiando o poema lido.	Continuação.
20/09/2024	Dia voltado para o projeto de leitura Dia de Ler todo Dia - Chá Literário	intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre	Leitura de poemas de Fernando Pessoa para os estudantes da EJA das 3 turmas da escola.	Apenas dois alunos e a professora participaram representando a turma
10º encontro (3 h/a)	Poema: Poema de Sete Faces , de Carlos Drummond de Andrade	esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases,	Atividade escrita de produção. Diálogo oral de construção de sentidos ao texto.	Retomamos a atividade do plano de aula 4, com presença de apenas dois alunos e que não realizaram a atividade.
11º encontro (3 h/a)		pastiches, trailer honesto, vídeosminutos, vidding, entre outros.	Avaliação, incluindo questões trabalhadas durante o estudo.	
12º encontro (1 h/a)	Poema: Raça Una , de Elson Araújo (escritor local)	(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender, selecionando procedimentos e	Leitura e apresentação da biografia do escritor. A proposta de atividade foi que cada estudante elaborasse 5 perguntas sobre o que gostaria de saber de um escritor.	Desenvolvimento do plano de aula 5 –
13º encontro (5 h/a)	“Noite com o escritor”	estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes	Recepção ao escritor Elson Araújo na biblioteca escolar. Foi um momento com a participação	Das perguntas dos estudantes, escolhemos duas de cada. Cada um teve seu

		(romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas,	mais três professoras, conduziu o momento cultural de voz e violão antes da entrevista.	espaço para a pergunta ao entrevistado.
14º encontro (1 h/a)	Aula expositiva	novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa – como haicai –, poema concreto, ciberpoema, entre outros), expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	Explicação sobre o gênero textual biografia/ Autobiografia, com uso de slides e vídeos das redes sociais.	Aplicação do Plano de Aula 6.
15º encontro (3 h/a)	Ensaaios para apresentação no II Encontro Literário da EJA			Ensaaios para apresentação no II Encontro Literário da EJA
16º encontro (1 h/a)	Leitura e explicação da atividade	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, obtidos por meio da construção de estrofes, das rimas e de figuras de linguagem, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas, que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.	Atividade de produção textual, na qual os alunos deveriam falar sobre si, desde a infância até atualidade levando em consideração a aula sobre o gênero em questão	Início da produção da escrita autobiográfica do estudo
30/10/2024 Quinta-feira	II Encontro Literário da EJA			Apresentação da Turma no Encontro Literário da EJA
17º encontro (1 h/a)	Torto Arado , de Itamar Vieira Junior		Leitura compartilhada e diálogo sobre o 2º capítulo, da relação de Belonisia com a escola	Sexto Plano de aula – texto Torto Arado
18º encontro (3 h/a)	Torto Arado , de Itamar Vieira Junior		Produção textual direcionando para que o estudante discorresse sobre sua relação com a escola e seu processo de aprendizagem.	Atividade Torto arado
19º encontro (1 h/a)	Gravações para o minidocumentário			Gravação dos Depoimentos de Coralina e Lispector
20º encontro (3 h/a)	Gravações para o minidocumentário			Recebimento das produções autobiográficas e gravação dos depoimentos de Barros e Kambeba
21º encontro (1 h/a)	Gravações para o minidocumentário	(EF69LP51) Engajar-se		Gravação dos depoimentos de

		ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção (o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc.) e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.		Diniz e Bandeira
20/12/2024				Encerramento do ano letivo.

Fonte: DCTMA/autoria própria

Conforme o quadro, fizemos adaptações a partir do DCTMA, desde o planejamento e reestruturação do objeto de conhecimento para cada aula, em busca de contemplar a modalidade EJA. Centrada nas experiências de leitura, apreciação estética, diálogo, reflexão, construção de sentidos e produção sobre suas identidades, estruturamos a sequência de leituras inicialmente em dez passos, percurso foi sendo ampliado à medida que as aulas foram sendo realizadas, com suas pausas e retomadas. Com direcionamento curricular, seguimos para a seleção dos textos que seriam utilizados como objeto de leitura. Para além do letramento literário, ao mobilizarmos os textos, de gêneros diversos relacionados à subjetividade dos indivíduos, buscamos alcançar a construção do pensamento crítico-reflexivo, o que nos oportunizou contribuir com a formação cidadã.

Como diz Paulo Freire (1989, p. 39), “ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. Com essa compreensão, antes de elaborar nosso percurso de leitura, buscamos referências no trabalho de outros professores que também atuam na e pela EJA. Entre leituras e diálogos com colegas de docência e pesquisa,

chegamos à dissertação da professora Andra Martins Ribeiro⁶. Radicada na divisa do Tocantins com Goiás, a referida professora também cursou o Profletras como etapa de seu percurso formativo e realizou pesquisa junto a estudantes da EJA com foco no letramento literário. E com base na experiência da professora Andra, chegamos ao texto utilizado na primeira aula do estudo, a crônica “Vale quanto Sonha”, de Sergio Vaz⁷, como texto base. Assim, trago, aqui, um recorte de como foi essa primeira aula para demonstrar uma visão geral de como seguiram as demais. Conforme segue:

Quadro 2 – Crônica Vale Quanto Sonha

No meu registro de nascimento constam algumas informações ao meu respeito, acho que no de vocês também. Lá tem meu nome e sobrenome, os nomes dos meus pais e do responsável pelo cartório que no momento não lembro o nome.

Quando alguém quiser saber onde nasci, a cidade e o estado, e só conferir no meu primeiro currículo pessoal.

Vai ver que além da minha cor, parda, as cores dos meus olhos e dos meus cabelos, tem o dia, o mês e o ano em que vim ao mundo conhecer a humanidade.

Algum tempo depois, baseado nessas informações deram-me um documento chamado identidade, com número e tudo, acompanhada das minhas digitais. Sem ela ninguém se responsabiliza sobre a minha existência, sem ela sou um indigente, mais um número para a assistência social. Sem ela eu não consigo a minha subsistência, nem você.

E para muitos, e durante muito tempo, a vida é apenas esse amontoado de números e letras acompanhado de uma foto 3 x 4. Acho que deve ser por isso que todo mundo fica feio nessa foto. Mas há aqueles que sem prazo de validade não admitem a escravidão do acaso, e percebem que não são apenas números e datas acompanhados de uma foto amarelada. E diante disso, do inexplicável que é estar vivo, constroem sonhos com as próprias mãos, e estão sempre à procura do fogo. Da luz. Do silêncio sábio da escuridão.

Eles são documentados pelo tempo, pela nossa memória, eles nascem raros como a generosidade, e apesar da certeza da morte, eles não perecem e renascem a todo instante. Em todos os lugares. São os que realmente acreditam que há um céu na terra, independente da religião que acreditam, por isso não pregam, nem são pregados, todavia estão sempre com os braços abertos. Não disponíveis a cruz, mas ao abraço.

Não gastam o preciso tempo com nomes ou sobrenomes, chame-os do que quiserem, eles virão. Porque eles não estão, eles são.

Surgem aos poucos, à tarde, pela manhã, ou à noite. Tanto faz se é domingo ou sexta-feira, dia dez, trinta de dezembro ou fevereiro.

Não se sabe ao certo de onde eles vem e estão no mundo todo, dando gás aos desavisados. São brancos, negros, amarelos, gente de todas as cores, dores e lugares.

Aquarelas nos olhos enxergam o mundo colorido, apesar do preto e branco que impera.

Para eles os sonhos são frágeis, e ao menor toque de realidade podem-se quebrar.

Presos à liberdade, riem do cotidiano.

Enquanto a maioria dorme, é essa gente que roda a manivela da humanidade.

Enquanto uns recitam o CIC e o RG, eles querem colocar o polegar na história, e sabem que ter documentos ou ser documento, é uma escolha sua.

Você vale quanto sonha, porque viver é isso, ou você escolhe ou é escolhido.

⁶ Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/2940>

⁷ Poeta, escritor, agitador cultural, idealizador da Semana de Arte Moderna da Periferia, fundador da Cooperativa Cultural da Periferia (Cooperifa) e de outros projetos ligados à Cultura. Participa da chamada “literatura periférica”, mas não restringe sua obra a temas relacionados às questões sociais. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/23797-sergio-vaz>. Acesso em: 04 de agosto de 2025. Verbete da Enciclopédia.

Sergio Vaz
*do livro "Literatura, pão e poesia" Global Editora

Fonte: <https://www.facebook.com/poetasergio.vaz2/posts/vale-quanto-sonha-no-meu-registro-de-nascimento-constam-algumas-informa%C3%A7%C3%B5es-ao-m/2487479804664755/>

Com o texto apresentado em projetor de mídia e utilizando o material impresso entregue a cada estudante, foi realizada uma leitura dirigida, na qual os estudantes puderam se revezar entre os trechos do texto. Após isso, fizemos um debate a fim de construir sentidos para a narrativa apresentada. Neste primeiro contato com o autor, também lhes foi apresentada a biografia do escritor, com destaque ainda para a sua atuação nas redes sociais e sua contemporaneidade na escrita. Os estudantes foram instigados a comentarem sobre seu entendimento a respeito do texto, tendo a maioria se recusado a falar o que pensaram, quando apenas Vaz e Coralina marcaram posição no diálogo.

Durante a aula, alguns estudantes usaram o celular o tempo todo, mesmo diante do chamamento público sobre a condição do uso excessivo do aparelho no momento da aprendizagem. Na leitura compartilhada, enquanto o colega lia, outros estudantes conversavam e não prestavam atenção ao que estava sendo dito, o que acarretou na dificuldade de compreensão do texto e na identificação apenas das informações explícitas do texto. Em função disso, realizamos uma nova leitura, dessa vez guiada pela professora, explicando cada trecho escrito e dando destaque para as nuances do texto. A partir desse primeiro momento, demos seguimento às aulas, numa caminhada, marcada por pausas e recomeços.

4 A ESCRITA DE SI E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Sou um homem comum
de carne e de memória
de osso e esquecimento.
(Poema Homem Comum, Ferreira Gullar)

É comum que as pessoas possuam certo bloqueio para falar de si mesmas com familiares, amigos, professores, colegas de trabalho etc., seja de forma oral ou escrita, ainda que essa fala seja solicitada. É difícil expor o que sentimos, por isso a escuta terapêutica nasceu como forma de tratamento para a saúde mental e tem crescido mais ainda nos últimos tempos, principalmente depois do período pandêmico, quando o medo e o isolamento fragilizaram os estados de alma dos sujeitos, os quais foram atravessados por experiências de perdas que deixaram cicatrizes dolorosas em seus corpos.

É a partir do momento em que a escuta passa a ser um método de tratamento para problemas psicológicos que Freud cria a Psicanálise, assim o estudo da linguagem humana é um dos fundamentos da psicanálise. Segundo Lacan, psicanalista que retoma os estudos de Freud, o trabalho do psicanalista é fazer o sujeito a se encontrar com a verdade do desejo. Nesse sentido, para ele, a verdade e a mentira estão na linguagem. Isto é: “Cada sujeito é fisdado, capturado na linguagem, na descontinuidade do sistema significante” (Mariani e Magalhães, 2013, p. 119). Com base na psicanálise, de Freud a Lacan, compreendemos que o papel do psicanalista é fazer a escuta atenta do paciente, interrompendo a sua fala no momento exato em que ele deixa escapar subjetividades inconscientes, de modo que nessa escuta seja possível compreender as regularidades do discurso do paciente que constitui o seu *ethos*.

Não entraremos no mérito da Psicologia ou da Psicanálise, uma vez que esse trabalho não tem função terapêutica, mas essas disciplinas não estão indissociáveis quando se faz uma pesquisa que envolve a escrita de si na área da Educação, mesmo sem pretensão e a partir de outras teorias de análise; com o intuito de desenvolver habilidades de escrita subjetiva, ou como *corpus* de análise, quando o objetivo é reconhecer as marcas de identidades em construção. Proponho-me, então, nesta seção, pela linha semiótica, explanar sobre a escrita de si, bem como apontando como esta pode afetar os sujeitos e como a subjetividade ancora a construção ou o

reconhecimento das identidades. Os versos iniciais do poema de Gullar, escolhidos para a epígrafe da seção, soa-me nesse sentido como um som suave para falar que somos pessoas comuns e que como tais somos constituídos de nossas memórias e de nossos esquecimentos. Para consubstanciar esse pensamento, trago discussões teóricas a partir do filósofo Michel Foucault, da socióloga Marie-Christine Josso e das semioticistas Mariana Barros e Érica Ferreira.

4.1 Uma professora em construção: rumos, recomeços e resistência

Eu-Sara

Descobri sem querer e da forma mais dura possível
 Que o ser-mulher que habitava em mim era forte e corajoso
 Por vezes, hesitei em confiar que eu era capaz
 E me vi entristecida, melancólica, lastimando os meus erros
 Foi, então, em dias incertos, que olhando para dentro de mim
 Reconheci a grandeza dos meus acertos
 Afoguei em minhas lágrimas a menina ingênua que só dizia não,
 Sequei essas lágrimas que outrora me embaçavam a visão
 E caminhei segura rumo ao futuro que hoje se fez presente
 Ainda não sei tudo de mim, vivo em constante descoberta
 Mas estou aprendendo a dialogar com meus medos bobos
 E tiro proveito deles com a mente aberta
 Em meu coração guardo os meus sonhos,
 Alimento minhas esperanças para vencer as novas lutas
 E me permito sorrir para a vida, mesmo quando ela insiste em me abater
 Me perco, me ergo, me reencontro...
 Me suicido e me reavivo
 Mas sou só minha e tenho orgulho do que sou
 Sou verso de um poema ainda não materializado
 Sou mulher!
 E sou livre para ser o que sou.
 (Ribeiro, 2025)

Ao longo dessa pesquisa-ação, enquanto eu ministrava as aulas e buscava, incessantemente fazer com que cada estudante se sentisse entusiasmado/a a ler e a escrever sobre si, também eu senti a necessidade de compreender as fases de minha jornada e experiências de vida. Seria impossível encorajar sem que o entusiasmo não partisse primeiramente de mim. Para Bertrand (2003, p. 360), o entusiasmo é uma paixão em que o sujeito intensifica a conjunção com seu objeto valor, mesmo que essa conjunção não esteja realizada. Assim, precisei acalmar o meu coração e permitir que essa paixão falasse por mim; eu precisava sentir o gosto de escrever sobre mim, para não forjar a estratégia didática para qual eu me propunha desempenhar com a turma. Foi dessa maneira que resgatei memórias guardadas, mas não esquecidas, e pude reencontrar-me comigo mesma.

Mulher negra (parda), mãe sozinha, jornalista, professora, que carrega uma identidade em contínua evolução. Esta sou eu, Sara Cristina da Silva Ribeiro. Por vezes, “durona” o suficiente para enfrentar os obstáculos, por vezes, vulnerável em essência, mas sempre impulsionada por sonhos e na incansável busca por realizá-los.

Uma história que começa há 38 anos, em 10 de julho de 1986. Pela voz de minha mãe, nasci no raiar do dia, às 5 horas, no Hospital Regional Materno Infantil de Imperatriz. Fui a primeira neta de uma família de agricultores que vivia na busca diária por um pedaço de terra e pelo “pão de cada dia”. Recém-chegados do povoado Imbiral, a cerca de quinze quilômetros do centro da cidade, fomos forçados a migrar para Imperatriz após uma grande cheia do Rio Tocantins (a famosa cheia da década de 1980), que devastou áreas ribeirinhas e destruiu casas de pau a pique, plantações e o pouco que muitas famílias haviam conquistado. Foi neste lugar, nesta cidade margeada pelo rio e atravessada pela Rodovia Belém-Brasília, Portal da Amazônia e maior entroncamento comercial do estado do Maranhão, que me vi florescer.

Filha de mãe sozinha, minha infância não foi nada fácil. Numa época em que os padrões sociais ditavam as normas morais e sociais, uma concepção fora do casamento ainda era motivo de desaprovação, sobretudo por parte dos avós, que não aceitavam a situação. O machismo seguido de regras rígidas de moral e conduta, determinavam que ter uma filha sendo mãe solteira era motivo de decepção. No entanto, de maneira valente e corajosa, a gestação foi levada adiante, e a chegada de um bebê na família amoleceu o coração do patriarca, levando-o a negociar princípios e aceitar a filha mãe sozinha e a mim, a neta.

Sendo a mais velha dos filhos, minha mãe precisou trabalhar desde muito jovem. Sem oportunidade de acesso à educação, executava os fazeres que lhe eram determinados. Cumpria desde a lida na roça até o trabalho como empregada doméstica em casas de família. E foi assim que sobrevivemos durante um longo tempo.

Na minha infância, a escola pública foi o que possibilitou o acesso à educação. Sempre muito elogiada na escola pelos professores, cresci rodeada de uma pobreza extrema, numa casa simples de chão batido e paredes sem reboco. À época, uma família bem desestruturada, que já não tinha a presença do patriarca, pois ele já não estava mais nesse plano. Agora, era uma casa com seis adultos, sendo minha avó

quem sustentava a casa trabalhando de margarida⁸ e minha mãe nos lares de famílias.

No entanto, nada disso impediu que a menina sonhadora deixasse de se destacar nas atividades pedagógicas, na liderança das gincanas ou no auxílio à professora chamada Tia Niralva, nas aulas de recuperação dos outros estudantes. Até hoje, Tia Niralva integra o quadro de professoras da Escola Municipal Santos Dumont e ocupa um lugar especial em minha memória por me acolher e me permitir sonhar através da escola.

Com uma infância festiva, na qual pude usufruir das brincadeiras de rua, de roda e de tantas manifestações lúdicas, também encontrei no esporte uma forma de me manter firme na escola. O *handebol* e o atletismo fizeram parte da minha adolescência me levando a ter mais compromisso com os estudos, possibilitando outras oportunidades de vivências com meus pares e a um espaço de lazer.

A partir dos meus 15 anos, diante das necessidades da vida, não escapei do estigma das “cozinhas alheias”. Mesmo sendo a casa de uma madrinha de batismo, onde convivi mais tempo do que na minha própria casa, sendo criada pela minha avó, enquanto minha mãe cuidava dos filhos da “patroa”, iniciei uma rotina de trabalho e estudos, que no fundo, servia para ter um pouco mais de conforto e algum rendimento para chamar de meu. Daí em diante, a dedicação aos estudos não seria mais a mesma, porque além do tempo escasso, conciliar trabalho e estudo cansava tanto o corpo quanto a mente. Não tinha mais tempo para o estudo, e quando havia, aproveitava-o de outras maneiras, fosse com as amigas, ou saídas com o namorado. Nessa rotina mais corrida, a vida de “gente grande” ficava mais difícil de administrar.

Ainda assim, conclui o Ensino Médio e iniciei a busca pelo ingresso em uma

⁸ De acordo com Brussi (2017, p.10) a palavra gari surgiu do nome de Pedro Aleixo Gari que, durante o Império, em 1876, assinou com a Corte brasileira o primeiro contrato de limpeza urbana no Brasil. Durante esse período, apenas os homens eram contratados, já, as ‘margaridas’, nome atribuído às mulheres garis, surgiu no início dos anos 1970, pois havia uma carência de mão-de-obra masculina para serviços de varrição em São Paulo, já que os homens estavam sendo demandados pelas empresas responsáveis pela construção do metrô. Assim, mulheres foram requisitadas para esse trabalho e começou-se a pensar em algum nome popular para ser empregado a elas, pensou-se na cor branca, que significaria limpeza, e na flor, que “representaria” a mulher (CUT, 2009). Dessa forma, margarida foi considerado o nome mais adequado, por conter também a nomenclatura de gari. Observa-se que na escolha do próprio termo utilizado para denominar as mulheres garis já se indicava a presença de estereótipos de gênero e a divisão sexual do trabalho, isto é, os homens, ali, migravam para os trabalhos ‘mais valorizados’ e coube às mulheres ingressarem nas atividades da varrição. Destacamos que esse termo tende a assumir feições regionais, por exemplo no Norte do país a palavra “Francisca” é adotada (Mendes, 2019, p.17).

universidade. Não havia outra possibilidade de ensino superior que não fosse em uma instituição pública, pelas razões mais óbvias; faltava dinheiro para custear uma faculdade particular. O que se ganhava não era sequer um salário, mal dava para o cuidado pessoal, imagina para pagar uma faculdade. Nesse ínterim, o pouco que ganhava usava para pagar um cursinho chamado “Superior”, considerado um dos mais populares na época. Nessa etapa de minha vida, nem sabia reconhecer a universidade pública como um direito, tampouco que teria melhores condições de formação, considerando o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Imatura, não sabia em que queria graduar, mas sabia que precisava de um diploma. Não pensava em ir para a área de licenciatura, queria mesmo era o tradicional curso de Direito, área de formação com maior reconhecimento social à época, curso historicamente considerado de elite. O medo de não passar era maior que a coragem de arriscar. Por fim, ainda nessa época em que vestibular era com inscrição na própria instituição, arrisquei vestibulares seriados e tradicionais, passando noites em filas para fazer a inscrição. A aprovação chegou através do curso de Comunicação Social com habilitação em Jornalismo na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em 2006.

Lembro-me que para muitos, o recém-chegado curso de bacharel era o sonho de vida profissional e a graduação almejada. Não foi o meu caso. Tinha-o como uma tábua de salvação. Era uma oportunidade de ascensão, de melhoria de vida, de desenvolvimento pessoal em busca de perder a timidez, algo que melhorou um pouco com o passar dos anos e com a maturidade, mas que ainda faz parte de minha personalidade, mas que não foi resolvido pelo curso.

Digo que o jornalismo não me livrou da timidez, mas devolveu o vigor, a esperança na vida que eu buscava. Apostava em algo diferente, de novas possibilidades e pudesse quebrar o ciclo do analfabetismo funcional ou da falta de escolaridade que imperava em minha família. Dentre uma margarida, uma “secretária” do lar, serventes de pedreiros, serviços gerais, agora, havia uma jornalista, com formação em nível superior. Enquanto todos eles eram submetidos ao trabalho forçado, faziam o que aparecia para garantir a comida na mesa, considerando que não eram escolarizados, ou mesmo porque sequer sabiam ler, mas eu enxergava um futuro mais promissor.

Distante de ser uma mera coincidência, tendo em vista a perspectiva colonial que persiste determinando modos de pensar e agir na sociedade brasileira,

propagando preconceitos, as intolerâncias e ainda promovendo uma educação que reforça a exclusão social pela exclusão educacional, longe de ser efetivamente transformadora, minhas narrativas de vida se confundem a de inúmeras mulheres pretas e pardas que resistem e constituem o território brasileiro. Djamila Ribeiro (2025), filósofa brasileira, mulher preta, numa entrevista concedida ao Programa *Sem Censura*, da TV Brasil, divulgada nas redes sociais e plataformas digitais, ressaltou que o seu ingresso na Universidade possibilitou a ruptura de um ciclo de exclusão, de um passado no qual suas ancestrais, mãe, avó, bisavó e as anteriores a elas, mulheres sujeitadas à escravidão, foram subjugadas ao trabalho doméstico. Mobilizo esse episódio pela similaridade que percebo entre nossas histórias, e por termos o mesmo sobrenome. Nas palavras de Djamila: “Esse é o ciclo no Brasil. Então, foram vários ciclos de exclusão, porque o que nos separa não é a capacidade, é a oportunidade” (Djamila Ribeiro, 2025, 01h10min12s).

A fala de Djamila me tocou profundamente, pois pude me reconhecer em suas palavras e perceber como nossas narrativas se entrelaçam e se entrecruzam, somando-se ainda a tantas outras realidades femininas. Ainda, pelo que explicita quanto ao papel fundamental que a educação exerce nos sujeitos, na sociedade e em como isso impacta na quebra de ciclos geracionais, impostos por condições sociais enraizadas por uma sociedade preconceituosa e pela escassez de oportunidades.

Assim, como tantos sujeitos contemplados pela política da Educação de Jovens e Adultos, que retornam à escola no período noturno a fim de conciliar estudo, a vida profissional ou situações familiares, aqui também podemos considerar uma proximidade da professora Djamila com esse contexto, quando decidiu abandonar os estudos para cuidar da família. Djamila atribuiu seu retorno à sala de aula, às ações de expansão das universidades públicas, o que possibilitou, tardiamente, o seu ingresso na academia em 2008, aos 28 anos de idade. Claro que as circunstâncias aqui citadas são apenas uma analogia para reforçarmos o quanto os aspectos sociais se manifestam e contribuem para o acesso tardio aos estudos, embora saibamos que para o conhecimento não existe idade cronológica.

Dando continuidade à minha história de vida, em 2008 fui admitida para o meu primeiro emprego formal. O ensino básico finalizado e o ingresso no ensino superior foram os facilitadores para esta “oportunidade” no mercado de trabalho. O registro em carteira de trabalho, contrato de CLT e o acesso à educação pública deram-me condições de romper também com um legado de exclusão.

Nesse entremeio, constituí família e em março de 2008 nasceu meu único filho. Com ainda mais responsabilidades para uma mulher, mãe, estudante e trabalhadora, mais uma vez conciliar a rotina de estudos com a vida pessoal e profissional foi desafiador. Me propus a não fraquejar, muito menos trancar o semestre, pois estava no meio do quarto período. Sem computador em casa, sem acesso à internet, usava um *ciber café* – espaço que oferecia acesso à internet mediante pagamento por hora, surgido na década de 1990, que ficava próximo da casa da minha avó, para enviar as atividades por e-mail aos professores. Não foi fácil em vários aspectos, sobretudo no financeiro, pois a hora utilizada nesses espaços pesava na renda no final do mês. Contudo, sinto-me grata aos professores da graduação e a universidade pública pelo acolhimento, por me permitirem o gozo do puerpério e a licença maternidade com tranquilidade.

No segundo semestre de 2008 voltei às aulas da graduação, iniciei o treinamento na vaga de atendente e surgiu a vaga para um estágio a noite. Passava pela vida numa correria sem fim, sabendo que não tinha tempo para desistir de nada. E, assim, segui tocando três turnos conforme dava. O trabalho de CLT minou a possibilidade de uma dedicação acadêmica e dos grupos de estudo e pesquisa. O que importava na época era a dedicação ao trabalho, em vistas de garantir a renda para sustentar o filho e a casa, que era alugada, até que minha mãe e meus parentes me cederam um pedaço do quintal da casa da minha avó. Tempos depois, devido ao falecimento de minha avó, esse espaço tornou-se herança de minha mãe e tios, os quais autorizaram que eu construísse uma quitinete. Concluí o curso e conquistei meu primeiro diploma com suor, noites em claro, um filho para ser cuidado e educado, e os finais de semana sem lazer. Das muitas lágrimas que brotaram em meus olhos, a de vestir uma beca, segurar um canudo e olhar o diploma foram as mais doces.

Passados quatro anos como CLT numa empresa privada de *call center*, o serviço público chegou como uma surpresa, um presente e uma bênção jamais sonhados. Sem saber o que o futuro me reservava, na ânsia por melhores condições de vida com uma jornada de trabalho que me permitisse continuar evoluindo profissionalmente e como pessoa, e já com aquela vontade inconsciente de embrenhar pelos caminhos da educação, passei em um concurso para os cargos de merendeira e auxiliar de magistério. O pensamento era: a convocação que for homologada primeiro é a oportunidade para o ingresso no funcionalismo público. A busca almejada virou realidade em 2013, quando assumi o cargo de merendeira, que

não me traria nenhum demérito, pelo contrário, mas que não cheguei a exercer. Ao me apresentar para o cargo e informar a formação superior em comunicação, fui aproveitada para a função de assessora de imprensa na Secretaria de Desenvolvimento Social, área responsável por promover políticas públicas de assistência à população em situação de vulnerabilidade. Foi a partir dessa oportunidade que busquei fazer de meu exercício profissional na comunicação um canal de combate às desigualdades promovendo um atendimento humanizado a essa parcela da sociedade da qual também fiz parte. Cada comunicado sobre benefícios como as novas moradias do *Minha Casa, Minha Vida* que estavam sendo construídas me alegrava profundamente porque sabia que através das minhas palavras, muitas famílias teriam mais dignidade. Além disso, esse trabalho me permitia sonhar com a minha casa própria também. Permaneci nessa função de assessora por quase 12 anos, mudando de cargos nesse ínterim, passando por auxiliar de magistério e depois professora.

Em todos esses anos, raras foram as vezes em que me vi sem participar de algum processo seletivo para voltar a vida acadêmica. Através do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) conquistei a aprovação nos cursos de Pedagogia e Ciências Contábeis na UFMA, mas não cheguei a cursar. Conclui o curso de pós-graduação em Assessoria de Comunicação Empresarial e Institucional também na UFMA em 2017.

Submetida ao vestibular tradicional, também participei de várias edições do processo avaliativo da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), à época, ainda respondia por UEMA, sendo aprovada por duas vezes para o curso de Letras. Porém, em função da jornada de trabalho de 40h, apenas em 2015 consegui registrar a matrícula para o curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa, no período noturno.

Popularmente diz-se que para se chegar ao alto, primeiro se passa pelo vale. Eis aqui uma sobrevivente! O curso de Letras foi um desafio desde o início. Na primeira aprovação, o impedimento para o ingresso foi o trabalho, tendo em vista o curso ser ofertado no período da tarde. Na segunda aprovação, foi a família. Quando anunciei para o ex-marido a aprovação, cheia de alegria e orgulho, já que dessa vez não haveria nenhum impedimento, não tive o apoio que eu esperava na minha própria casa. Apenas disse-me: Já não é formada, para que uma outra graduação? Fica procurando motivos para não ficar dentro de casa e cuidar do filho!. Ouvindo isso, me

entristeci, mas não me acovardei. Embora soubesse que enfrentaria mais percalços, não desanimei. Conteí com a ajuda de minha mãe, de uma tia, da ex-sogra, às quais tenho uma enorme gratidão por tudo que essas mulheres fizeram por mim e pelo meu filho. Elas formaram em torno de nós uma rede de apoio sem a qual eu não teria conseguido cursar Letras e assegurar cuidados ao meu filho. Além delas, tantos outros foram importantes nesse processo de me fortalecer e encorajar.

Em 2016, ano mais difícil de minha vida, tive que trancar um semestre, em função de problemas pessoais e no trabalho. Para recuperar o semestre passei de turma em turma, buscando as disciplinas, que precisava somar do semestre vigente para então dar conta de superar o atraso. Cheguei à rede municipal de ensino antes da licenciatura, em 2017, ainda na função de Assessora de Imprensa, mas no cargo de Auxiliar de Magistério. Dois anos depois divulguei o concurso público com vagas para a minha área em Língua Portuguesa, antes de conquistar o diploma e, mais uma vez, fui em busca do próximo degrau. Fui com fé e confiando que nada tinha sido em vão, que as horas dedicadas aos estudos, a correria de sair do trabalho e ir direto para a universidade, o cansaço de emendar as 8 horas de serviço às 3 horas e meia da graduação, e nos intervalos entre elas, conjugar as tarefas de mãe: deixar e pegar o filho na escola, a preocupação de providenciar a alimentação, que por muitas vezes ficou por conta de outras pessoas, o ensinar das tarefas de casa, que também foi atribuída a outras pessoas em função da rotina exaustiva. Fato que se assemelha a vida da maioria das mulheres. Apesar dos desafios, fiz o concurso e, para a minha surpresa, conquistei a tão almejada aprovação. Encerrava-se, assim, etapa importante da minha trajetória, dando início a outra ainda mais desafiadora: o exercício da docência que considero ter chegado de forma tardia. No entanto, antes de assumir essa nova função, enfrentei uma longa espera pela convocação, que se estendeu por mais de um ano. Nesse interstício, realizei o sonho da casa própria com um financiamento.

Conhecida pela economia pujante e pela região estratégica de divisa com os estados do Tocantins e Pará, a cidade de Imperatriz (MA), situada ao sudoeste do estado do Maranhão, é uma das maiores redes de ensino da região, com mais de 40 mil estudantes e quase 4 mil profissionais do magistério e apoio. Nesse contexto, ao entrar neste universo como professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (Anos Finais), trazendo uma outra bagagem profissional e tendo que adentrar a sala de aula enquanto continuava conciliando com a atuação na comunicação, confesso

que ainda não tem sido fácil. Percebi que entre a professora e os estudantes havia muito mais pontos em comum do que se imaginava. Era o recomeço. De um lado, uma professora que iniciava na docência de forma tardia, com inúmeros desafios pela frente, mas com uma imensa vontade de aprender e, do outro, os estudantes que perante uma rotina de trabalho, por vezes, exaustiva, escolhiam todos os dias apostar na educação. Há pouco menos de quatro anos assumi essa nova jornada, mediando o aprendizado e aprendendo dia a dia.

Até aqui fui movida pelo desejo de formação contínua, compreendendo que seria mesmo pela educação pública que eu teria condições de promoção social. Hoje essa compreensão se expande às movências do aprender e do ensinar. Foi ainda à docência que me criou condições de acesso à pós-graduação, uma vez que o Profletras tem como critério de ingresso no programa ser professor em exercício. Eu não imaginei o acesso à pós-graduação, sobretudo pelo fato de os cursos de pós-graduação tornarem-se uma realidade recente para nós da região Tocantina. Eu só conheci o Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – Profletras, ofertada pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), através de divulgação e incentivo de colegas de trabalho.

O fato de ter colegas cursando o mestrado encorajou-me a viajar mais de 500 quilômetros em um único dia, no intuito de participar do processo de seleção, numa cidade totalmente desconhecida. Ao concluir a prova de seleção, tive a impressão de que não seria aprovada, considerando que a avaliação estava em um nível bem elevado de conhecimento. Lamentei que minha rotina não tivesse me permitido estudar para esse processo com mais dedicação e afinco. Conformei-me com a reprovação. Mas, em minhas reflexões, recordei uma passagem bíblica de Eclesiastes que diz que sempre há esperança para aquele que está entre os vivos. Saiu o resultado do edital 01/2022 sem apresentar classificados para todas as vagas, o que criou a possibilidade da aprovação por meio de edital para as vagas ociosas. Foi essa oportunidade que me deu acesso ao Profletras.

Viver o novo é algo que sempre assusta. Passei então a conciliar o Profletras com a assessoria em ano eleitoral e a sala de aula. Foi desafiador, mas prazeroso. Ao iniciar na pós-graduação me encantei com os professores, com a estrutura da UFNT e com o acolhimento de todos. Deixava a rotina organizada em Imperatriz, fazia atividades fora do expediente, em horários de almoço, jantar, intervalos, trabalhava em eventos nos finais de semana para cumprir a carga horária e dar conta das tarefas

a mim designadas, além de organizar a semana de, agora, um adolescente, para que não faltasse à escola e as outras atividades complementares.

Logo ao saber da notícia da aprovação, uma colega de trabalho, que passou a ser uma amiga genuína, a famosa Kayla Pachêco, oriunda do Profletras e minha maior incentivadora, me ofereceu a casa da irmã dela. Ora, pensei, como pode oferecer algo que não lhe pertence? Mas, logo entendi que a generosidade vem de família e me vi acolhida, também por uma professora chamada Kerlly Regina. Também mãe sozinha, com duas lindas filhas, mulher batalhadora, que vive para o trabalho, pois conjuga 60 horas dedicadas a servir ao povo de Araguaína/TO. Divide-se entre dois vínculos empregatícios, um voltado ao mundo do trabalho, no Sistema Nacional de Emprego (Sine) e o outro atuando naquilo que mais gosta: a educação, onde atua como coordenadora da Educação de Jovens e Adultos, em uma escola do sistema municipal de Araguaína. Sempre muito dedicada, multiplica o seu tempo entre as atividades ligadas à vida doméstica, um grupo de estudo feministas, os estudos para ingresso no doutorado, e ainda as ações que extrapolam os muros da escola com as arrecadações de donativos para as famílias em situação de vulnerabilidade com as quais ela convive.

Chegar à UFNT também me possibilitou conhecer pessoalmente a professora Luiza Silva, uma pesquisadora em semiótica com expressiva atuação no meio acadêmico, como pesquisadora, escritora (teórica e literária) e docente, e no meio político, pois atua incansavelmente pela educação pública, entre outras pautas. Na universidade, Luiza atua na docência do curso de Letras e nos dois programas da área: o Profletras e o Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT). Faço essa referência não só por ser minha orientadora, mas pelo que Luiza representa como mulher-professora e pesquisadora, uma sujeita política admirável que adotou o Norte como lar e que se esforça pelo reconhecimento da literatura e da pesquisa do/no Tocantins. De tanto ouvir a seu respeito por uma de suas orientandas, quando a conheci, tive a impressão de já conhecê-la. Através de tantas narrativas, tive contato com a semiótica nos trajetos de Imperatriz/Araguaína e vice-versa, mesmo sem entender muita coisa da teoria, mas já me familiarizando com os termos. E, na rotina das travessias de ponte, do rio, no trajeto do Maranhão para o Tocantins, me vi rodeada de semioticistas, todas greimazianas e orientandas da professora Luiza. Como eu poderia ficar de fora? Ela teve de me aceitar, mesmo sem eu estar em conjunção inicial com a teoria.

Hoje, estar na pós-graduação deixou de ser um sonho individual e tornou-se uma realização coletiva. Ser a primeira da minha família com nível superior me leva a refletir sobre como a minha trajetória se conecta com a dos estudantes da EJA: pessoas sem referências escolares ou literárias, que enfrentaram uma infância difícil e batalham por acesso à educação, e que são forçadas a conjugar trabalho e estudo. Essa identificação, somada à escolha de continuar, revela por que iniciei minha trajetória docente justamente com eles — sujeitos que enfrentam obstáculos diários e que buscam transformar suas vidas pela educação. Assim, estudar e propor uma prática comprometida com a escrita de si ganhou mais sentido pelo que pode favorecer de aprendizagens a cada um dos sujeitos e sujeitas implicados nesse fazer. Assim, refletir sobre a vida desses/as estudantes me desafia a refletir sobre mim, antes e agora, permite-me também continuar sonhando com o futuro.

Isto posto, expresso ainda o receio que senti ao falar sobre a minha jornada, apontando assim estratégias para a escrita de si pelos estudantes da EJA. Afinal, empreender em uma autorreflexão e uma autodescoberta exige de cada um e cada uma, com suas paixões, construir sentidos de forma que o nosso discurso, sendo um discurso apaixonado, seja responsável pelo modo de nossa presença no mundo e fundador de nossa identidade, como explica Bertrand (2003, p. 361).

4.2 Epistemologia da escrita de si

Nos estudos sobre escrever sobre nós mesmos, observamos que a escrita de si é um fazer que perpassa a passionalidade, ou seja, os estados de alma do sujeito que narra sobre si mesmo. Essa escrita remonta aos primórdios, quando o homem sentiu a necessidade de resgatar memórias de fatos e acontecimentos do passado como objeto-valor do presente, para se ressignificar como sujeito, superando as dores dos corpos marcados por experiências ruins; ou para compreenderem o modo como sua identidade fora sendo construída; ou, ainda, como concebe Foucault (1992), para se constituir mediante o próprio ato de narrar sobre si mesmo. Para o autor, a construção da identidade se dá ao mesmo tempo do ato de narrar.

Segundo os estudos de Foucault, a filosofia grega tinha como cultura de vida um trabalho baseado na *áskesi*, que eram exercícios ou técnicas de ações sobre si mesmo em busca da liberdade criadora de uma ética. Desse modo, Foucault defende em sua filosofia a construção da subjetividade por meio das “práticas de si”, pelo

princípio “do cuidado sobre si” para que o sujeito possa ter acesso à verdade e que, portanto, o *ethos* filosófico se encontra nesse cuidado sobre si. Segundo o referido autor, sem espiritualidade seria impossível chegar-se a essa verdade e que a verdade se manifesta por meio de nossa existência, com nossas escolhas e renúncias, com nosso modo de agir, falar e vestir-se. Sobre a escrita de si, Foucault considera que:

Nenhuma técnica, nenhuma aptidão profissional pode adquirir-se sem exercício; também não se pode aprender a arte de viver, a *tekne tou biou*, sem uma *askesis*, que é preciso entender como um adestramento de si por si mesmo: aí residia um dos princípios tradicionais aos quais, desde há muito, os Pitagóricos, os Socráticos, os Cínicos tinham dado grande importância. Parece não haver dúvida que, entre todas as formas que tomou este adestramento (e que comportava abstinências, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta de outro), a escrita – o facto de se escrever para si e para outrém – só tardiamente tenha começado a desempenhar um papel considerável. Em todo o caso, os textos da época imperial que se referem às práticas de si concedem uma [133] grande parte à escrita. É preciso ler, dizia Sêneca, mas escrever também (Foucault, 1992, p. 130).

Os filósofos da Grécia antiga concebiam a escrita como um ato criativo, como performance, de forma que o sujeito escreve para vir a conhecer, na perspectiva socrática da máxima “conhece-te a ti mesmo”, na mesma medida que tem função reflexiva, de espelhamento, de meditação (técnica de escrita dos *hypomnemata*) uma escrita que dialoga com o próprio sujeito que enuncia. Com base nos estudos sobre a filosofia da antiguidade, que encontramos nos estudos de Foucault, podemos citar como gêneros da escrita de si: notariais, cadernos pessoais, diários pessoais, diários de pesquisa, escrita livre, fichamentos, escritas prévias etc. Nesse sentido, a escrita de si é um trabalho sobre si mesmo, é a construção de um *ethos*.

Podemos trazer essa ideia de construção e autoconhecimento identitário para os dias atuais, compreendendo que na pressa cotidiana e diante dos meios midiáticos e visuais, a escrita vai perdendo espaço para a imagem, seja pela fotografia ou pelo vídeo. Assim, a escrita, de modo geral, vem se perdendo cada vez mais e com isso a capacidade dos sujeitos de se autoconhecerem e de interagirem com o mundo. Como Sêneca, Foucault também entende que a leitura e a escrita são indissociáveis:

maneira de recolher a leitura feita e de nos recolhermos sobre ela, é um exercício de razão que se opõe ao grave defeito da *stultitia* que a leitura infundável se arrisca a favorecer. A *stultitia* é definida pela agitação do espírito, a instabilidade da atenção, a mudança das opiniões e das vontades, e, conseqüentemente, a fragilidade perante todos os acontecimentos que possam ter lugar; caracteriza-se também pelo facto de desviar o espírito para

o futuro, de o tornar desejoso de novidades e de o impedir de se [140] dotar de um ponto fixo pela posse de uma verdade adquirida [9]. A escrita dos *hypomnemata* opõe-se a essa dispersão ao fixar os elementos adquiridos e ao constituir, de certo modo, um “passado” ao qual podemos sempre regressar e recolher-nos. Esta prática deve ser relacionada com um tema muito generalizado na época; é em todo o caso comum à moral dos Estóicos e dos Epicuristas: a recusa de uma atitude de espírito voltada para o futuro (o qual, em virtude da sua incerteza, suscita a inquietação e a agitação da alma) e o valor positivo atribuído à posse de um passado de que se pode desfrutar soberanamente e sem perturbação (Foucault, 1992, p. 132).

Portanto, é interessante pensar em um ensino de língua e literatura em que a leitura e a escrita possam andar juntas, como propomos a mostrar com o trabalho realizado na modalidade EJA, quando a escrita de si foi fomentada a partir das leituras de textos autobiográficos. Como sujeitos da linguagem que somos, tal como concebe Benveniste (1991), é na/pela linguagem que nos revelamos como seres pensantes e afetivos. No trabalho da escrita de si temos a linguagem num movimento contínuo e descontínuo do lembrar e do dizer falando de si para outro. Cabe, então, aqui apresentar a concepção de linguagem em que se baseia essa pesquisa.

A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou. Inclino-nos sempre para a imaginação ingênua de um período original, em que um homem completo descobriria um semelhante igualmente completo e, entre eles, pouco a pouco, se elaboraria a linguagem. Isso é pura ficção. Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando com outro homem que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem (Benveniste, 2005, p. 285).

Na perspectiva de Benveniste, entendemos que a nossa identidade vai sendo revelada por meio da linguagem, é a nossa identidade sendo constituída à medida que falamos. Lembramos, ainda, que na perspectiva da psicanálise a linguagem é atravessada pelo nosso inconsciente e por nossas subjetividades, e isso diz muito sobre nós, mesmo sem que tenhamos consciência disso. Em sua pesquisa de doutorado, a semioticista Érica Ferreira apresenta como *corpus* uma análise semiótica de narrativas de vida de professoras aposentadas do estado do Tocantins. Ao evocar suas memórias, as sujeitas da pesquisa vão trazendo na/pela linguagem regularidades enunciativas singulares e coletivas, de forma que conseguimos pensar em um *ethos* plural para essas professoras. Para Ferreira:

A possibilidade de olhar o passado construindo sentidos para ele, no aqui e agora, e a capacidade de interpretar e dar sentido ao vivido, constitui-se um

modo de existir quando, depois de 25 ou 30 anos dedicadas a uma mesma ocupação, a exemplo, as sujeitas mulheres-professoras-aposentadas rompem com a rotina de trabalho e, conseqüentemente, afastam-se das relações profissionais que, em geral, tornaram-se pessoais e dão sentido em grande parte à sua própria identidade de ser no mundo (Ferreira, 2023, p. 87).

O contato da pesquisadora com as dez sujeitas pesquisadas se deu por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, gravadas e transcritas para a análise. Com o registro dessas memórias, a pesquisadora reconhece a força dessas narrativas e constrói uma história não oficial na “tentativa de compreender o presente e encorajar para um futuro onde as mulheres sejam tratadas e vistas pelo que realizam” (Ferreira, 2023, p. 87). Assim, a pesquisa de Ferreira nos subsidia para também identificarmos, mesmo utilizando estratégias diferentes, o *ethos* da EJA no município de Imperatriz, a partir da escrita de si de meus/minhas estudantes e das minhas interações discursivas com a turma. Além disso, Ferreira problematiza o silêncio, as lacunas do dizer dadas pela ordem da dor em rememorar alguns fatos do passado, e nos sensibiliza a pensar com afetividade e humanização nos sujeitos de nossa pesquisa.

Re-ler a própria história de vida, recordar acontecimentos ora bons, ora complexos, não parece um movimento fácil considerando que exige, daquele ou daquela que narra, mobilizar sentimentos que podem estar bem guardados ou, mesmo, silenciados. O silêncio pode nem estar ligado a algum trauma, mas à falta de clarificação do vivido (Ferreira, 2023, p. 87).

Assim, a escuta atenta e sensível, ainda que não seja com objetivo terapêutico, contribui para cicatrizar feridas, assim, “as narrativas rememorativas são, portanto, purificadoras, curativas” (Ferreira, 2023, p. 96). Ao escrever sobre mim no início dessa seção, fui levada a fazer uma escuta cuidadosa do meu passado e consegui rememorar lembranças que me angustiavam e foram silenciadas por muito tempo. Nesse diálogo com o meu “eu” posso dizer que me purifiquei e me autoacolhi diante das dores de minh’alma e do medo dos meus fantasmas. Já no trabalho com a turma pesquisada, não posso atestar um processo de autocura ou purificação nesses sujeitos/as, uma vez que não avaliamos de forma sistemática como a escrita de si os/as afetou.

Também encontramos nos estudos da socióloga, antropóloga que foi professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Marie-Christine Josso (2007), referências bastante interessantes e relevantes sobre a construção da identidade pela escrita de si. Em um trabalho que

se fundamenta na Educação Continuada, Josso apresenta uma pesquisa que tem como *corpus* a narração das histórias de vida de jovens adultos ao longo de cursos de formação inicial e continuada, para revelar os “sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural” dos sujeitos pesquisados. Segundo a autora, esse trabalho “permitiu colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida” (Josso, 2007, p. 415). O trabalho de Josso tem como objetivo a compreensão dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, mas mobiliza e apresenta aspectos da construção da identidade. Nas palavras dela:

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (Josso, 2007, p. 417).

Josso traz uma abordagem teórico-metodológica multirreferencial que registra o pensamento humano e diferentes dimensões do sujeito ser no mundo, e apresenta algumas dimensões que intervêm no percurso da existencialidade, bem como da identidade. São elas: psicossomáticas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, sócio-históricas, espirituais, etc. Desse modo, segundo Josso, o conceito de identidade se difere em cada uma dessas dimensões. Para a Sociologia e a Antropologia, a identidade é tida por características sociais, culturais, políticas, econômicas e religiosas, pela reprodução sociofamiliar e socioeducativa. Assim, ela concebe a identidade como a “ponta do *iceberg* da existencialidade” (Josso, 2007, p. 420).

Se o conceito de identidade serve para definir as múltiplas dimensões do “Quem sou eu?”, de maneira a situar a si-mesmo e aos outros pelo viés de um sistema de referências numa coletividade e em relação a suas próprias transformações; se, por outro lado, esse conceito é útil para designar as múltiplas maneiras pelas quais a própria idéia de identidade toma forma na vida dos humanos, através de suas pertencas suas solidariedades, suas atividades, seus laços simbólicos ou concretos e seu “ser-no-mundo”; enfim, porque este conceito designa uma problemática que acompanha o percurso de vida, vivida numa tensão permanente entre as transformações das pressões do coletivo e a evolução dos sonhos, desejos e aspirações individuais (Josso, 2007, p. 423, 424).

Como explica Josso (2007), a nossa formação existencial perpassa por múltiplas dimensões. Não abordaremos cada uma dessas facetas aqui, mas é

possível resumi-las como processos de evolução, de experiências, de conscientização de si, de concretização de intenções e de transformações do si, compreendendo que: “Existir é ser na vida, ser em ligação, em relação com...” (Josso, 2007, p. 424). Em outro artigo fruto da mesma pesquisa, a autora também traz considerações sobre esse corpo, “falado e que fala”. Ao usar o termo corpo biográfico, Josso remete a um “sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade” (Josso, 2012, p. 23). Na perspectiva semiótica, não existimos apenas como seres biológicos, existimos porque somos um corpo discursivo; corpo que fala, que sente, que sofre, que se expressa, que se esconde, sobretudo um corpo que é o operador da semiose, reconhecido na/pela linguagem. Assim, o corpo biográfico é aquele que narra, sendo um corpo discursivo que fala de si para si e para outro/outros.

Quando escrevi o memorial que compõe este trabalho, trouxe narrativas de minha vida pessoal, profissional e acadêmica. É o meu corpo falando, interagindo comigo mesma e com os outros, consciente e/ou inconsciente de meu estado de “ser-no-mundo”. Ao serem instigados ao longo das aulas, os/as estudantes também evocaram esse corpo biográfico para revelarem quem são em seus textos e na entrevista gravada para compor o minidocumentário⁹ que é o produto desta dissertação.

Nesse percurso de escrita, precisamos passar por um processo autorreflexivo,

porque o processo autorreflexivo, que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de autointerpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade (Josso, 2012, p. 23).

Isso significa que devemos ter um olhar sobre o passado com vistas para o futuro, uma tomada de consciência que nos impulse a agir de outro modo, a recomeçar, superando possíveis perdas e danos, e fazendo-nos caminhar rumo a um dever, porque a transformação de um “si” é um movimento, um fluxo em constante alteração, em que a descontinuidade altere em todo tempo a continuidade. As nossas narrativas são, portanto, de reminiscências sensíveis, expressas por nossa subjetividade.

⁹ https://drive.google.com/file/d/1g-dX8yJAe-lrioHDJKUiV_j4lejsrpC/view?usp=sharing

4.3 O discurso autobiográfico: o protagonismo de quem narra

Em sua tese sobre o discurso autobiográfico, a semioticista Mariana Barros analisa diferentes gêneros autobiográficos, revelando o funcionamento e as especificidades de cada um, tendo como fonte teórica geral Greimas e Courtés e Zilberberg. Segundo Barros (2011, p. 239), “as autobiografias literárias em prosa, os poemas de caráter autobiográfico e os memoriais acadêmicos reconstroem na linguagem um passado.” A autora explica que esse passado é narrado pelos muitos “eus” que se relacionam com esse passado, fazendo emergir diversos passados. Segundo Barros, no discurso autobiográfico temos no presente a imagem de um passado, ou seja, a memória resgatada por “uma imagem-simulacro do passado” (Barros, 2011, p. 240).

Entretanto, ao lermos textos autobiográficos, não basta conhecermos e compreendermos apenas os fatos que aconteceram no passado, é preciso também que compreendamos o modo como a memória é construída no texto. Isso também se estende ao discurso oralizado, como nas falas das professoras-aposentadas analisadas por Ferreira (2023). O posicionamento assumido pelo enunciador ao narrar suas memórias “nos dará pistas a respeito da enunciação autobiográfica” (Barros, 2011, p. 241). É, pois, recuperando essas pistas que construiremos sentidos para a enunciação enunciada, observando que relação afetiva há entre o enunciador e os fatos narrados.

Dentre os poemas autobiográficos que trabalhei com a turma, trago como recorte o poema da escritora indígena Márcia Kambeba, que faz parte do terceiro plano de aula da pesquisa. Para que os/as estudantes compreendessem melhor as estratégias discursivas da enunciadora falar de si, bem como sua relação com o passado narrado, exibi um documentário da vida da autora. No poema escolhido, intitulado “Índio eu não sou”, a enunciadora conta de um passado que não é apenas dela, mas de todos os povos indígenas. Assim, ela assume a voz de outros sujeitos que, como ela, nutrem a dor de terem sido negativamente nomeados de “índio” e massacrados pela cruel colonização europeia.

Quadro 3 – Índio eu não sou

Não me chame de “índio” porque
 Esse nome nunca me pertenceu
 Nem como apelido quero levar
 Um erro que Colombo cometeu.
 Por um erro de rota
 Colombo em meu solo desembarcou
 E no desejo de às Índias chegar
 Com o nome de “índio” me apelidou.
 Esse nome me traz muita dor
 Uma bala em meu peito transpassou
 Meu grito na mata ecoou
 Meu sangue na terra jorrou.
 Chegou tarde, eu já estava aqui
 Caravela aportou bem ali
 Eu vi “homem branco” subir
 Na minha Uka me escondi.
 Ele veio sem permissão
 Com a cruz e a espada na mão
 Nos seus olhos, uma missão
 Dizimar para a civilização.
 “Índio” eu não sou.
 Sou Kambeba, sou Tembê
 Sou kokama, sou Sataré
 Sou Guarani, sou Arawaté
 Sou tikuna, sou Suruí
 Sou Tupinambá, sou Pataxó
 Sou Terena, sou Tukano
 Resisto com raça e fé

Fonte: <https://guatafoz.com.br/indio-eu-nao-sou-poema-de-marcia-kambeba/>

O poema traz à tona um passado distante, da era da chegada de Colombo na terra do pau-brasil (“Colombo em meu solo desembarcou”). E o uso dos pronomes *eu* e *me* identificam um narrador em primeira pessoa (“Não me chame de índio porque/ Esse nome nunca me pertenceu”; “Esse nome me traz muita dor”). Na última estrofe do poema, a narradora cita nomes de várias etnias (“Índio eu não sou/ Sou Kambeba, sou Tembê/ Sou Kokama, sou Sataré [...]”). Cada verso iniciado com o verbo *sou* identifica outra voz para cada *eu*, ou seja, um sujeito de outra etnia. E no último verso dessa estrofe, ela nos revela como ela se vê no presente, fazendo-nos compreender que esse passado ainda está presentificado entre os povos indígenas trazendo dores, porém com resistência, raça e fé esse povo continua vivendo e lutando, conforme o verso: “Resisto com raça e fé”.

Com esse poema, podemos exemplificar o que Mariana Barros chama de identidade dos discursos autobiográficos, apontando-nos três efeitos de identidade,

que são: “(a) protagonista e enunciador; (b) narrador e protagonista; (c) enunciador e narrador” (Barros, 2011, p. 243). Para o primeiro efeito de identidade, temos como marca linguística no poema em questão o nome “Kambeba”, a etnia indígena que designa o sobrenome da autora. Assim, temos uma enunciativa protagonista que corresponde à autoria do texto. Cabe explicitarmos que esse protagonismo no poema se dá de maneira diferente do que geralmente acontece nas autobiografias (um enunciador que está no centro dos fatos narrados); a enunciativa, nesse caso, reconta fatos históricos sobre o Brasil, mas a partir de seu olhar sensível de sujeita impactada pela colonização. Logo, é apenas o seu nome e sobrenome que vai trazer o teor autobiográfico, ao mesmo tempo que se integra como literatura indígena.

O segundo efeito de identidade é reconhecido por meio da marca linguística de pessoa. No poema de Kambeba são os pronomes *eu* e *me* e o adjetivos possessivos *meu* e *minha* que assumem essa debreagem. Para Barros:

Há, então, duas debreagens enunciativas de pessoa, uma da enunciação e outra do enunciado. Reforça essa identificação o fato de o narrador mostrar-se como aquele que evoca seu passado, ou ainda que narra suas memórias (“minha vida”). Quanto mais afetado ele é pelo passado que emerge no presente, mais essa identidade parece intensificar-se, por meio de uma aproximação entre o eu da narração e o eu do narrado (Barros, 2011, p.245).

É necessário, aqui, traçarmos a diferença entre enunciação e enunciado. Tanto para Benveniste quanto para Greimas, a enunciação é uma instância linguística que põe a língua em funcionamento por meio de enunciados. É no enunciado que frequentemente há as marcas linguísticas que remetem à instância da enunciação (pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, adjetivos, advérbios etc. dêiticos espaciais e temporais; ou sem marca de enunciação - os chamados textos enuncivos (Fiorin, 2021, p. 31). Não nos aprofundaremos sobre a enunciação, mas é indispensável compreendermos como ela acontece, para que compreendamos como acontece o processo de debreagem e embreagem¹⁰. Quando não temos no texto marcas da “enunciação enunciada”, mas apenas com o discurso construído com

¹⁰ Ao contrário de debreagem*, que é a expulsão, da instância de enunciação*, de termos categóricos que servem de suporte ao enunciado*, denomina-se embreagem o efeito de retorno à enunciação, produzido pela suspensão* da oposição entre certos termos da categoria da pessoa e/ou do espaço, e/ou do tempo, bem como pela denegação da instância do enunciado. Toda embreagem pressupõe, portanto, uma operação de debreagem que lhe é logicamente anterior. [...] (Dicionário de Semiótica, 2021, p. 159 e 160).

“enunciado enunciado”, o efeito de sentido se dá pela objetividade, a exemplo do discurso científico (Fiorin, 2021, p. 39). Assim, as marcas de pessoa, de tempo e de espaço dão ideia de proximidade e subjetividade. No gênero poema é característico que a linguagem seja figurada e construída por meio da figurativização, por isso o uso das depreações, principalmente de pessoa, constroem efeitos de subjetividade.

Retornando aos efeitos de identidade, temos o terceiro e último efeito, que se dá entre enunciatador e narrador. Esse efeito de identidade resulta das outras identidades, “podendo ser fortalecido por depreações de pessoas que colocam o narrador como o autor do livro” (Barros, 2011, p. 249), no caso dos poemas, como o autor do poema. Como já explicamos, no poema de Kambeba essa marca é dada apenas com o sobrenome *Kambeba*. Logo, Kambeba, além de autora e enunciatadora, corresponde como narradora do poema. Tomemos como exemplo, também, o Poema de sete faces, de Carlos Drummond de Andrade, outro texto de teor autobiográfico trabalhado ao longo de minhas aulas-pesquisa.

Quadro 4 – Poema de Sete Faces

*Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.
As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.
O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.
O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode,
Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.
Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.
Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo*

Carlos Drummond de Andrade

Fonte: <https://www.culturagenial.com/poema-de-sete-faces-drummond/>

Já na primeira estrofe do poema, no terceiro verso, temos a primeira marca de autoria: “Disse: vai, Carlos, ser guache na vida”. E na quarta estrofe temos algumas adjetivações que também identificam o autor, principalmente, o quarto verso: “O homem atrás dos óculos e do bigode”.

Ao escolher poemas autobiográficos para compor a sequência de atividades didáticas com a escrita de si, o meu intuito era levar os/as estudantes a perceberem as estratégias de subjetivação da linguagem, não necessariamente para produzirem poemas, mas para que conseguissem escrever textos autobiográficos com maior grau de subjetividade possível, sem que a escrita se tornasse mera descrição pessoal objetiva. Com o poema “Identidade”, de Pedro Bandeira, por exemplo, foi possível apresentar e discutir com a turma uma estratégia mais metafórica para falar de si, a partir da visão fantasiosa de um narrador-criança, um menino. Segue o texto.

No poema de Pedro Bandeira temos um narrador-personagem, um menino, tentando compreender a si mesmo, revelando-nos que sua identidade ainda não está formada, por outro lado, ele demonstra aceitação pelo que é, ainda que confuso, mas sem importar-se com o que os outros pensam dele. E como criança que é, a sua autodescrição está impregnada de fantasia. Todavia, voltando-nos para o enunciador/autor, entendemos que ele precisou valer-se do gênero poema e das estratégias poéticas da linguagem para que pudesse aproximar-se do mundo da criança, como bom escritor que é da literatura infanto-juvenil. Trazer esse poema para a EJA teve como objetivo fazer com que os estudantes experienciassem dessa leitura sensível da literatura infanto-juvenil e a partir dela pudessem tanto perceber as estratégias com a linguagem, quanto refletir sobre si mesmo por meio da discursivização profunda que o poema traz, tendo como tema a inquietação diante da identidade e como reflexão a aceitação e o reconhecimento da própria identidade.

Não trabalhamos um gênero específico do discurso autobiográfico. Além dos poemas, fizemos leitura de biografias e autobiografias em prosa; crônicas; um trecho do romance *Torto arado*, de Itamar Vieira Júnior, onde a personagem Belonísia, narra sobre sua relação com a escola e com o campo; e entrevistamos na sala de aula um poeta da região. A cada aula, eu e a turma íamos descobrindo juntos a essência da escrita de si, por meio das narrativas de muitas memórias, observando os muitos modos de narrar e de falar sobre si.

O capítulo da narrativa sobre a relação da personagem com a escola e o campo foi lido todo, mas especificamente me detive na passagem abaixo:

Quadro 05 - Relação de Belonísia com a escola

Não me atraía a matemática, muito menos as letras de dona Lourdes. Não me interessava por suas aulas em que contava a história do Brasil, em que falava da mistura entre índios, negros e brancos, de como éramos felizes, de como nosso país era abençoado. Não aprendi uma linha do Hino Nacional, não me serviria, porque eu mesma não posso cantar. Muitas crianças também não aprenderam, pude perceber, estavam com a cabeça na comida ou na diversão que estavam perdendo na beira do rio, para ouvir aquelas histórias fantasiosas e enfadonhas sobre os heróis bandeirantes, depois os militares, as heranças dos portugueses e outros assuntos que não nos diziam muita coisa.

Fonte: trecho de “Torto Arado” (Vieira, 2023, p. 97).

A proposta pedagógica nessa aula, teve início com a entrega do texto impresso, de forma que cada estudante pudesse realizar uma leitura individualizada, em seu próprio ritmo e de acordo com suas estratégias de compreensão. Essa etapa possibilitou o primeiro contato com a narrativa, permitindo que cada leitor estabelecesse uma relação íntima com o capítulo de *Torto Arado* em que Belonísia fala da escola. Na sequência, realizamos a leitura compartilhada, em voz alta, o que favoreceu a escuta coletiva e a troca de percepções entre os alunos. Esse momento colaborativo abriu espaço para uma análise crítica, em que buscamos estabelecer paralelos entre a experiência da personagem e a realidade escolar vivenciada pelos próprios estudantes da EJA.

O romance *Torto arado* não é de teor autobiográfico, entretanto constitui-se de uma narrativa sensível em torno de vários acontecimentos que marcam com intensidade a vida das personagens, os quais são rememorados pelas memórias das duas personagens principais, as irmãs Bibiana e Belonísia. Além de ser uma crítica social das heranças deixadas após o período da abolição escravagista do Brasil, nutre-se de uma trama envolvente, passeando por diversas histórias que se cruzam e com uma linguagem poética e criativa.

Belonísia não conseguia prosseguir aos estudos sem a companhia da irmã, era como se ela fosse um peixe fora d'água. A irmã fazia muita falta. Já havia aprendido a ler e a escrever, bem como fazer pequenas contas. Por que continuar naquele espaço onde tudo era distante de sua realidade? O problema não estava apenas no fato de ser muda e mais velha que os demais da turma, ela percebia que as crianças também não estavam interessadas nos assuntos. Era um ensino vazio, programado, sem afeto, sem crítica social. A professora não levava em consideração quem eram aqueles estudantes, que conhecimentos traziam que pudessem ser socializados.

Suas identidades originárias eram negadas naquele espaço escolar. A moça, apesar de não falar, não se eximia de questionar o sistema e de resistir a ele em seus pensamentos e em suas ações. Assim, depois de muitas faltas, alegando dor de cabeça, os pais compreenderam as suas razões para abandonar de vez aquela escola que não fazia qualquer sentido a ela. Para ela, o contato com a terra na companhia do pai, arando e cultivando era uma aprendizagem muito mais necessária e cheia de emoção.

As aulas desse dia foram desenvolvidas por essa perspectiva de pensar a escola como lugar que acolhe ao mesmo tempo que se ensina e se aprende uns com outros. A intenção também visava dar um gatilho para que durante a produção de suas autobiografias finais, os/as estudantes rememorassem momentos marcantes de suas vidas em contato com a escola.

Para que a turma refletisse ainda mais sobre teor autobiográfico, uma aula foi organizada para uma entrevista com o escritor Elson Araújo. Para este momento foram reservadas cinco aulas, com a intenção de que os estudantes tivessem tempo de manter um diálogo tranquilo e observador perante o convidado. O encontro foi realizado no espaço da biblioteca da escola. Preparamos o espaço para que o escritor ficasse na frente, em destaque, e os estudantes numa mesa extensa, todos lado a lado. Antes de começar, tivemos a participação da professora Rute Santos que, com sua música em voz e violão, deixou o ambiente mais acolhedor e afetivo. Além do acesso à boa música, com repertório composto de canções da música popular brasileira, também contamos com a presença das professoras Bruna e Kayla Pacheco, egressas do Profletras e servidoras da rede municipal de ensino.

As perguntas para essa entrevista foram previamente elaboradas coletivamente em sala de aula. Dentre as diversas perguntas elaboradas pelos estudantes, selecionamos dez para serem feitas no encontro. Conforme vê-se no quadro abaixo:

Quadro 6 - Roteiro da entrevista com escritor

1. Quais suas principais publicações e qual o seu público alvo?
2. O que é uma inspiração para você?
3. Qual a conexão entre música e poesia, entre compositor e poeta?
4. O que o inspirou a começar a escrever e como essa inspiração evoluiu ao longo do tempo?

5. Qual foi o maior desafio que você enfrentou ao escrever seu livro mais recente e como você superou isso?
6. Você tem algum ritual ou rotina de escrita que segue para se manter produtivo e criativo?
7. Se pudesse dar um conselho para escritores iniciantes, qual seria e porquê?
8. Você já sofreu algum preconceito durante sua trajetória?
9. Quando e como você começou a fazer poemas a escrever?
10. Sobre seus poemas, você acha que já nasceu com o dom de escrever ou você foi desenvolvendo essa habilidade?

Fonte: autora e estudantes da pesquisa

Pensamos em uma dinâmica para que todos pudessem participar e não ficar cansativo para o entrevistado. Assim, cada estudante conduziu duas perguntas. O início da entrevista foi encabeçado pela professora dando a abertura para que o convidado ficasse à vontade para se apresentar, trazendo um pouco de sua trajetória de vida e, assim, fôssemos conhecendo a sua biografia. Além disso, a proposta com essa aula foi de levar os estudantes a se aproximarem do gênero entrevista, com intuito de realizarmos a entrevista para o minidocumentário, cujo foco estava em suas autobiografias.

Segundo Mariana Barros (2011), os estudos da Teoria literária¹¹ afirmam que as autobiografias estão muito próximas do gênero memórias e muitas vezes a oposição se neutraliza. Assim, explicam que o que as diferenciam são o foco da narrativa e a extensão dos tópicos narrados. Nas memórias há mais personagens envolvidas nos fatos narrados e o foco está nas conquistas alcançadas, fala-se pouco da infância, fala-se mais da vida profissional e “das relações políticas e tudo o mais que possa servir para valorizar o narrador e o enunciador” (Barros, 2011, p. 286).

Nas autobiografias, ao contrário, foca-se na vida pessoal, a infância tem centralidade, há reflexão sobre a formação e a intimidade. O enunciador pode falar de tudo um pouco, mas “a ênfase, geralmente, incide sobre o modo específico como sujeito e sociedade entram em contato” (Barros, 2011, p. 287).

A referida autora apresenta ainda duas categorias analíticas importantes para a compreensão dos discursos autobiográficos: a memória do acontecido e a memória-acontecimento. A primeira é entendida como uma memória que se apresenta como

¹¹ GUSDORF, Georges (1991). *Les écritures du moi*. Paris: Garnier.

algo já estabelecido, anterior à escrita do texto, funcionando como um dado já constituído. A segunda, por sua vez, é construída ao longo da própria narrativa, revelando-se de forma dinâmica, em constante transformação, evidenciando o modo como o passado é ativado e reconfigurado na lembrança. Essa última categoria é especialmente comum em poemas autobiográficos, pois esses textos tendem a condensar tempo, espaço e sujeito de forma mais intensa e subjetiva. Para a autora, o que emerge não é apenas o passado em si, mas a presença do sujeito que revive esse passado. No decorrer da análise das autobiografias da turma, essas duas categorias serão retomadas.

Ao tratar sobre memória e acontecimento em uma pesquisa com professores concluintes de um curso de Licenciatura de Matemática em formato à distância no Tocantins, cujo *corpus* era os relatos de vida e de formação desses sujeitos, Luiza Silva (2014, p. 39) reforça a ideia dessa memória que não é um dado pronto a ser retomado, mas que perpassa por um processo de interpretação e recriação, apontando que o sujeito que rememora no presente não é o mesmo do passado, por isso a memória precisa fazer esse exercício de reconhecimento. Podemos afirmar que o seu *corpus* de análise pode ser classificado como do gênero memórias, mas como apontam suas análises, percebemos a neutralização entre autobiografia e memórias, a que citamos anteriormente, uma vez que tais sujeitos narram a partir da memória-acontecimento, fazendo um esforço para recuperar as lembranças e dar sentido a elas, entregues à subjetividade de narrar. Desse modo, como ela explica:

Ao mesmo tempo, narrar e lembrar são modos de suportar o presente, dar sentido à vida que, de outro modo, pode tão somente escapar na sua precariedade, apagada pelo tempo. A memória é o esforço pela duração do que já não é, fazendo-o durar, ainda que precariamente, estendendo-se para o agora o instante recortado no tempo e já perdido (Silva, 2014, p. 40).

As aulas desse estudo foram desenvolvidas a partir dessa maneira de conceber a memória e o acontecimento, levando a turma a refletir que quando narramos nossas lembranças, estamos encontrando meios para suportar a vida de agora, dando sentido a ela, já que, sem isso, a existência se perde facilmente na fugacidade e na fragilidade do tempo. A memória, portanto, é uma luta contra o esquecimento, num esforço de prolongar aquilo que já passou, com aduz Silva (2014).

5 O PROTAGONISMO ESTUDANTIL IDENTITÁRIO: análise do corpus

Paulo Freire (1996, p.47), em *Pedagogia da Autonomia* frisa que “o que um educador faz no ensino é tornar possível que os estudantes se tornem eles mesmos”. Assim, para que sejamos mediadores do conhecimento que se constrói mutuamente, precisamos conhecer nosso estudante, saber além do que as fichas técnicas de matrícula informam. Por isso, como uma das primeiras atividades de nosso percurso, buscamos olhar para o que esses estudantes puderam observar de si.

Assim, estreitando as relações entre o texto e suas vivências, de modo que pudessem atribuir sentido à leitura iniciada, seguindo o cronograma estabelecido, utilizamos o segundo plano de aula com vistas ao desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes a partir do poema “Identidade”, de Pedro Bandeira.

Quadro 7 – Identidade

*Às vezes nem eu mesmo
sei quem sou.
às vezes sou.
"o meu queridinho",
às vezes sou
"moleque malcriado".
Para mim
tem vezes que eu sou rei,
herói voador,
caubói lutador,
jogador campeão.
às vezes sou pulga,
sou mosca também,
que voa e se esconde
de medo e vergonha.
Às vezes eu sou Hércules,
Sansão vencedor,
peito de aço
goleador!
Mas o que importa
o que pensam de mim?
Eu sou quem sou,
eu sou eu,
sou assim,
sou menino.*

Fonte: Bandeira, Pedro. Transcrito de cavalcando o arco-íris. São Paulo: Moderna, 1985.

Com o texto em mãos, a turma formada por oito (08) estudantes, participou do primeiro momento. Priorizando a dinâmica de leitura compartilhada, com o intuito de envolvê-los, além de fomentar a prática de leitura em voz alta e da interpretação, puderam conhecer um pouco mais sobre a estética do autor. Para alcançar o objetivo

de incentivá-los a identificarem características e marcas de identidade naquilo que enxergam de si, os estudantes foram envolvidos na dinâmica do espelho, contemplando seus adjetivos pessoais. Cada um pôde ressaltar suas características de forma compartilhada com os demais colegas. Passamos adiante e anexamos a proposta de produção textual junto ao texto impresso que continha o poema. Direcionamos uma reflexão acerca do conteúdo, trazendo em seus versos impressões do eu lírico sobre sua personalidade e conduzindo o leitor a apenas um único questionamento, indicando que deveriam organizar suas ideias e colocar no papel as observações que respondessem à pergunta: “Quem sou?”. Da turma, apenas quatro (04) estudantes entregaram a atividade escrita sobre o tema identidade. O que apresentamos a seguir.

5.1 Como os sujeitos da EJA se reconhecem

Para efeito de análise, utilizamos as quatro produções como objeto. Sendo o texto o objeto de estudo da semiótica, essa teoria “procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (Barros, 2005, p. 11). Assim, organiza a descrição e análise de seu objeto em uma sucessão de patamares de abstração estruturada por meio de um percurso gerativo de sentido¹² que constitui, segundo Bertrand *apud* Fiorin (2022, p. 44), “um simulacro metodológico que nos permite ler um texto com mais eficácia”.

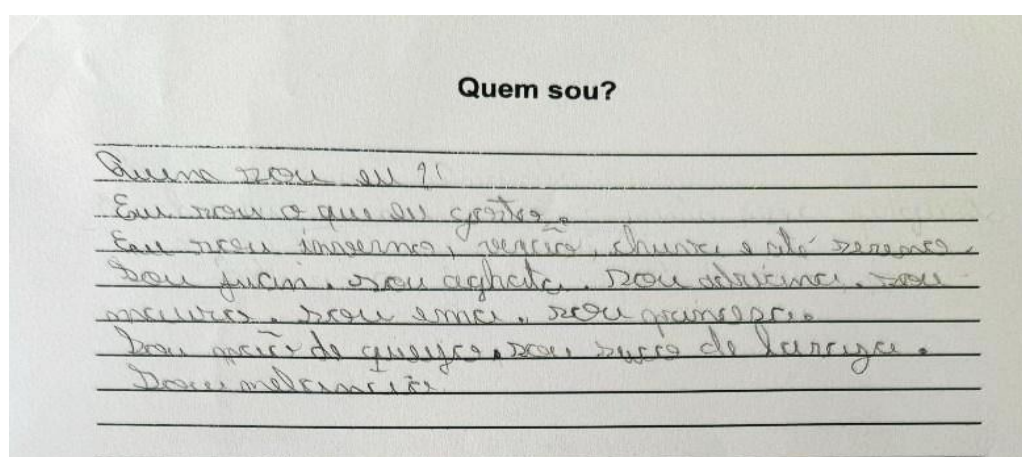
Dessa forma, sabendo que texto é discurso, ainda conforme Fiorin (2022) “pode-se compreender o discurso como objeto cultural, produzido a partir de certas condicionantes históricas, em relação dialógica com outros textos”. Como teoria que se dedica à construção dos sentidos possíveis do texto-objeto, sua metodologia de leitura se baseia na inter-relação entre os planos do conteúdo e da expressão: “Quando se fala em percurso gerativo de sentido, a rigor se fala de plano do conteúdo. No entanto, não há conteúdo linguístico sem expressão linguística, pois um plano de conteúdo precisa ser veiculado por um plano de expressão” (Fiorin 2022, p. 44).

¹² Conforme Barros (2005, p. 13-16), para construir o sentido do texto, a semiótica concebe o seu plano do conteúdo sob a forma de um percurso gerativo que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto. Assim, temos no nível fundamental a primeira etapa onde a significação surge como uma oposição semântica mínima; no segundo patamar, temos o nível narrativo, onde ocorrem as transformações do ponto de vista de um sujeito; e por último, o nível discursivo, onde a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação.

Nesse ínterim, nossa análise baseia-se em torno dos aspectos referentes ao nível discursivo do percurso gerativo de sentido, patamar mais superficial e concreto da significação¹³. Dessa forma, para refletir sobre a descrição que cada sujeito faz de si, nos concentramos nas categorias da enunciação e nos temas e figuras mobilizados em suas produções. Nessa perspectiva, acreditamos que a materialidade textual pode demonstrar o olhar do enunciador em um exercício de autorreflexão sobre sua posição e atuação no mundo, bem como evidenciar suas impressões em relação aos textos lidos em sala.

Partindo, agora, para a análise das produções, sobre o corpus aqui mobilizado, ressaltamos que a proposta de produção era a do gênero poema, conforme o texto lido. Mas, embora já tivéssemos trabalhado os aspectos formais como a composição estruturada em versos, o que os estudantes nos apresentaram foram textos em prosa similares aos escritos de diários. Entre os aspectos que merecem ser analisados, não nos deteremos às questões relacionadas ao domínio da norma padrão da Língua Portuguesa, como a apreciação estética/estilo, ortografia e pontuação. Nas transcrições dos textos, inclusive, manteremos as marcas textuais. Nossas reflexões versam exclusivamente sobre os sentidos do que é enunciado pelos estudantes em seu fazer reflexivo. Iniciaremos com os textos mais breves, de Lispector e Barros, respectivamente. Vejamos os textos a seguir:

Figura 04 – Texto estudante 01



Fonte: Kambeba, 2024

¹³ “As estruturas discursivas devem ser examinadas do ponto de vista das relações que se instauram entre a instância da enunciação, responsável pela produção e pela comunicação do discurso, e o texto-enunciado. [...] as oposições fundamentais, assumidas como valores narrativos, desenvolvem-se sob a forma de temas e, em muitos textos, concretizam-se por meio de figuras”.

Transcrição do texto:

Quem sou eu?

Eu sou o que eu gosto.

Eu sou inverno, verão, chuva e até sereno.

Sou Juan, sou Agatha, sou Adriana, sou Maura. Sou Emma, sou princesa.

Sou pão de queijo, sou suco de laranja,

sou melancia (Kambebeba, 2024).

Sobre os modos de avaliar o ato de escrever, Fiorin (2022, p. 11) aborda a escritura como “produção de sentidos a partir das possibilidades muito amplas que a gramática discursiva oferece”. Ao ato de ler, por conseguinte, faz-se necessário considerar a interação texto-leitor através da enunciação, esta por sua vez configura-se como o “ato de produção do discurso” onde enunciador e enunciatário¹⁴ encontram-se no enunciado e assim o sentido é construído.

O semioticista ressalta ainda que ao realizar-se a enunciação deixa marcas no discurso que constrói. Assim, na produção de *Lispector*, logo na primeira linha temos um enunciador que coloca o sujeito da enunciação “eu” e o ato de enunciar “sou” no centro do enunciado através de uma indagação. Ao projetar o “eu”, pressupõe o “tu” em uma debreagem actancial enunciativa¹⁵.

Pela isotopia¹⁶ do gosto, vai se descrevendo com os temas voltados ao sensível, “como sentir prazer, ter afeição, apreciar” (Barros 1997, p. 174). Primeiro, ativa o sensorial pela natureza com as estações do ano, figurativizadas pelos elementos “chuva” e “sereno”. Segue descrevendo-se pelo tema da interação com outros sujeitos, aqui usa substantivos próprios com nomes de pessoas, grafados em letra minúscula, que culminam no substantivo comum “princesa”. Por fim, com as figuras ‘pão de queijo, suco de laranja e melancia’, finaliza seu processo de identificação com o tema do paladar, afirmando-se através de suas experiências sensoriais, sua interação com o mundo.

¹⁴ “O enunciador e enunciatário são o autor e o leitor” (Fiorin 2022, p. 56).

¹⁵ “A debreagem enunciativa projeta, pois, no enunciado o eu-aqui-agora da enunciação, ou seja, instala no interior do enunciado os actantes enunciativos (eu/tu), os espaços enunciativos (aqui, aí, etc.) e os tempos enunciativos (presente, pretérito perfeito 1, futuro do presente)” (Fiorin 2022, p. 59)

¹⁶ O termo vem das ciências exatas que, na semiótica, foi apropriado por Greimas para indicar a recorrência de um mesmo traço semântico ao longo de um texto, criando uma coerência de leitura (GREIMAS e COURTÉS. Dicionário de Semiótica, 1979, p. 245-246).

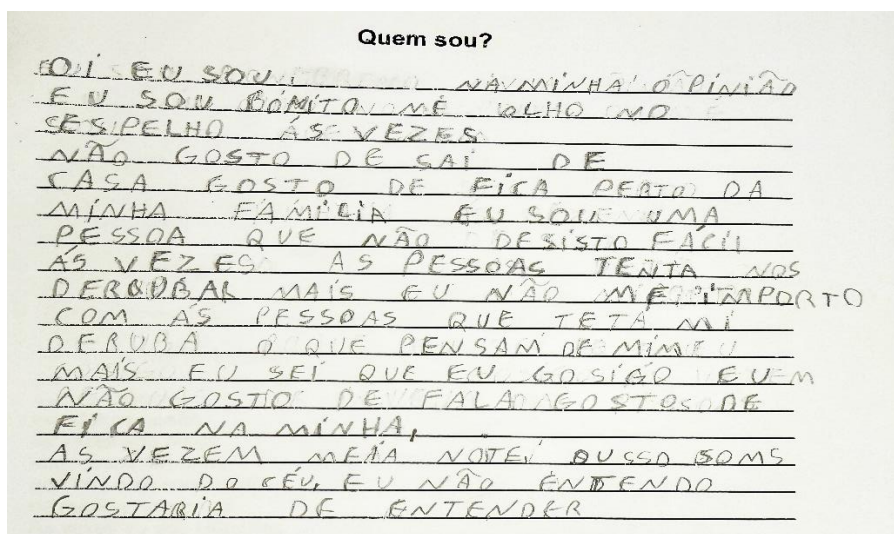
Assim, Conforme Barros (1997, p. 164), envolve três campos semânticos para o sentido do gosto:

- a) gosto (latim gustus, -us): gosto, gostar, gostoso, gostável, gostosão, gostosura, desgosto, degustar, degustação e outros;
- b) sabor/saber (latim sapor, -oris e sapere): sabor, saber, saborear, dissabor, dessabor, insipidez, insípido, sensaboria, sávido, saibo, sensabor, saboroso, saboreável e outros;
- c) paladar (latim palatum, -i): paladar, palatável.

Para descrever-se, esse enunciador faz uma sequência de afirmações metaforizadas, colocando sua subjetividade em relação de assimilação entre o ser e o gostar das experiências cotidianas que envolvem seu corpo em interação com o mundo. Afinal, “o sentido do gosto radica no corpo” (Fiorin 1997, p. 14)

Seguindo para o texto do estudante Barros, temos um enunciador que dialoga diretamente com seu enunciatório em tom de conversa franca. Vejamos:

Figura 05 – Texto estudante 02



Fonte: Barros, 2024

Transcrição do texto:

OI, EU SOU BARROS, NA MINHA OPINIÃO EU SOU BONITO, ME OLHO NO ESPELHO AS VEZES NÃO GOSTO DE SAIR DE CASA GOSTO DE FICAR PERTO DA MINHA FAMÍLIA, EU SOU UMA PESSOA QUE NÃO DESISTO FÁCIL, ÀS VEZES AS PESSOAS TENTAM NOS DERRUBAR, MAS EU NÃO ME IMPORTO COM AS PESSOAS QUE TENTAM ME DERRUBAR, O QUE PENSAM DE MIM, MAS EU SEI QUE EU CONSIGO, EU NÃO GOSTO DE FALAR, GOSTO DE FICAR NA MINHA, ÀS VEZES MEIA NOITE OUÇO SONS VINDO DO CÉU, EU NÃO ENTENDO, GOSTARIA DE ENTENDER (Barros, 2024).

Pelo vocativo “oi”, Barros também projeta o “tu” para manter essa conversa que o “eu” busca estabelecer. O sujeito que se apresenta como bonito a olhar-se no espelho, antecipando que o enunciado é construído em torno de um juízo de valor subjetivo, vai demonstrando-se inseguro quanto à opinião de outrem.

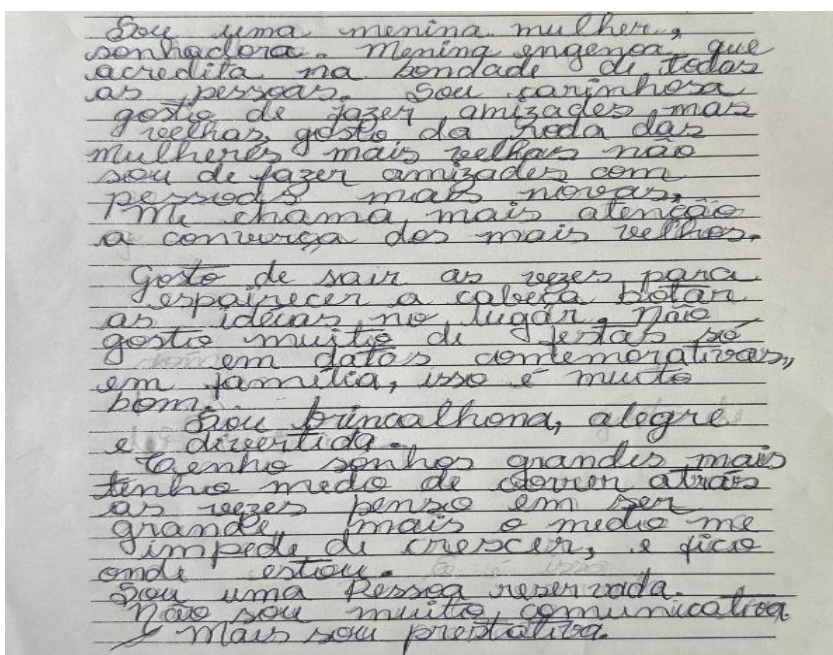
Também pela isotopia do gosto, agora no sentido de avaliação¹⁷, esse sujeito que se julga bonito (sentido eufórico de uma apreciação estética) demonstra sua percepção da relação que mantém com o mundo através da experiência de gostar ficar com a família. Sem pontuações, segue sua reflexão com o tema de uma possível batalha interpessoal, quando “não desiste fácil” e que às vezes “as pessoas tentam derrubar”, aqui observamos a presença do “ele” como antissujeito de seu percurso, ao que ignora em “não me importo”. Os juízos de valor de terceiros, na debreagem actancial enuncia demarcadas no substantivo “pessoas” que “pensam e tentam derrubar”, são minimizados na competência do “saber” que consegue, embora não goste de falar.

Ainda sobre sua relação com o mundo, esse enunciator fala de vozes que escuta à “meia noite vindo do céu”. Na debreagem espaço/temporal, revela um “não-saber” por não compreender o significado de tal experiência, deixando para seu enunciatário o desejo de alcançar o objeto-valor “entender” os sentidos do que vivencia. Assim, temos um enunciator que, embora afirme sua beleza, gosto, e que sabe que consegue, ainda se mostra como sujeito incompleto e inseguro, da/de luta.

Já no segundo bloco, temos as produções de Diniz e Coralina, respectivamente. E as isotopias agora sugerem principalmente a leitura pela ordem do afeto e na relação do “ser-parecer”. Mas o gosto ainda permeia a produção de Diniz, como vemos a seguir:

¹⁷ Como explica Fiorin (1997, p.15), “A primeira característica do gosto é, portanto, que ele é, no sentido saussiriano ou não, um valor. É a afirmação de uma diferença. [...] O gosto é portanto, a aptidão a tornar distinto e distintivo, o que significa que ele existe na e pela ação, na e pela diferença”.

Figura 06 – Texto estudante 03



Fonte: Diniz, 2024

Transcrição do texto:

Sou uma menina mulher sonhadora, menina ingênua que acredita na bondade de todas as pessoas. Sou carinhosa, gosto de fazer amizades mas velhas, gosto da roda das mulheres mais velhas não sou de fazer amizades com pessoas mais novas. Me chama mais atenção a conversa dos mais velhos. Gosto de sair as vezes para espairecer a cabeça, botar as ideias no lugar. Não gosto muito de festas só em datas comemorativas, em família, isso é muito bom. Sou brincalhona, alegre e divertida. Tenho sonhos grandes mais tenho medo de correr atrás as vezes penso em ser grande, mais o medo me impede de crescer, e fico onde estou. Sou uma pessoa reservada. Não sou muito comunicativa, mais sou prestativa. (Diniz, 2024).

Ao definir-se como uma “menina-mulher”, o enunciador já estabelece para o enunciatário sua posição discursiva perante a si própria. De maneira eufórica, pelas figuras “sonhadora/ingênua” se classifica como um sujeito que acredita na bondade. E assim, traz o tema do afeto com as figuras “carinhosa” e “amizade”.

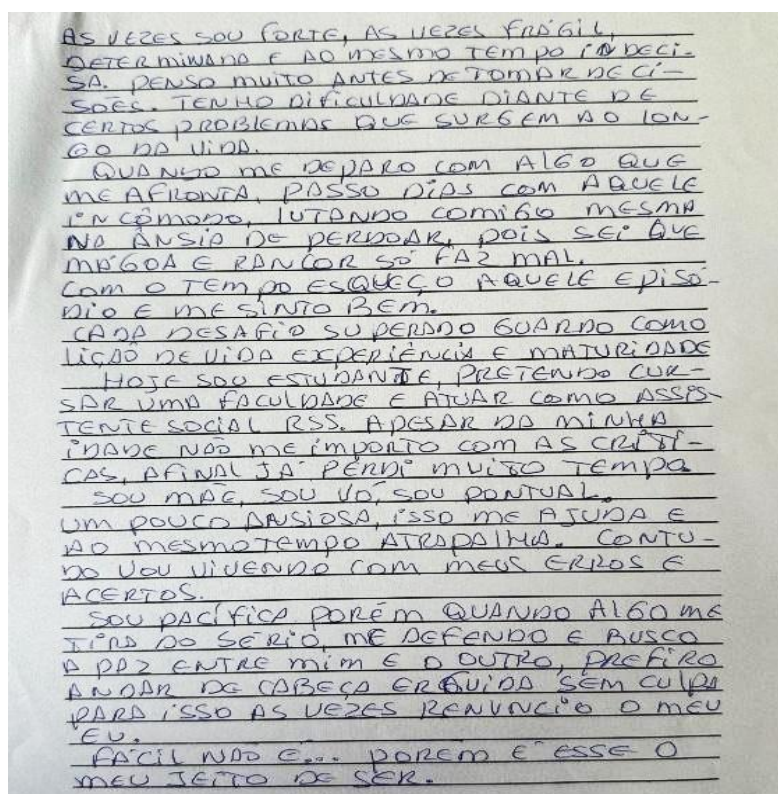
Como isotopia secundária, o gosto, também na acepção de seleção, “o sujeito do gosto possui a paixão da preferência, da predileção. Sua existência modal é dada por um querer ser conjunto com um objeto classificado acima dos outros” (Fiorin 1997, p. 16). Assim, a “roda das mulheres mais velhas” tem sentido eufórico. Usando a negação para estabelecer suas escolhas, esse enunciador também aborda sua

predileção por comemorações em família, embora goste de sair para “espairecer”, refletir, demonstra preferir a calma à agitação.

Com as adjetivações em “brincalhona, alegre e divertida”, traz os argumentos para justificar que é reserva, “mas prestativa”. Apresentando-se a seu enunciário com uma pessoa amigável. Assim, reforça uma personalidade dócil, serena, também insegura, pois sonha “grande”, mas tem medo de crescer. Ficando onde está, reitera o sujeito apresentado inicialmente como sonhador.

Mais amplo e melhor articulado do ponto de vista da norma padrão, o texto de Coralina traz um sujeito em transformação.

Figura 07 – Texto estudante 04



AS VEZES SOU FORTE, AS VEZES FRÁGIL,
DETERMINADA E AO MESMO TEMPO INDECI-
SA. PENSO MUITO ANTES DE TOMAR DECIS-
SÕES. TENHO DIFICULDADE DIANTE DE
CERTOS PROBLEMAS QUE SURTEM AO LONGO
DA VIDA.
QUANDO ME DEPARO COM ALGO QUE
ME AFRONTA, PASSO DIAS COM AQUELE
INCÔMODO, LUTANDO COMIGO MESMA
NA ÂNSIA DE PERDOAR, POIS SEI QUE
MÁGOA E RANCOR SÓ FAZ MAL.
COM O TEMPO ESQUEÇO AQUELE EPISÓ-
DIO E ME SINTO BEM.
CADA DESAFIO SUPERADO GUARDO COMO
LIÇÃO DE VIDA EXPERIÊNCIA E MATURIDADE.
HOJE SOU ESTUDANTE, PRETENDO CUR-
SAR UMA FACULDADE E ATUAR COMO ASSES-
SOR SOCIAL R.S.S. APESAR DA MINHA
IDADE NÃO ME IMPORTA COM AS CRÍTICAS,
AFINAL JÁ PERDI MUITO TEMPO.
SOU MAG, SOU VIDA, SOU PONTUAL.
UM POUCO ANSIOSA, ISSO ME AJUDA E
AO MESMO TEMPO ATRAPALHA. CONTU-
DO VOU VIVER COM MEUS ERROS E
ACERTOS.
SOU PACÍFICA PORÉM QUANDO ALGO ME
TIRA DO SÉRIO, ME DEFENDO E BUSCO
A PAZ ENTRE MIM E O OUTRO, PREFIRO
ANDAR DE CABEÇA ERGUIDA SEM CULPA
PARA ISSO AS VEZES RENUNCIO O MEU
EU.
FÁCIL NÃO É... PORÉM É ESSE O
MEU JEITO DE SER.

Fonte: Coralina, 2024

Transcrição do texto:

As vezes sou forte, as vezes frágil, determinada e ao mesmo tempo indecisa. Penso muito antes de tomar decisões. Tenho dificuldade diante de certos problemas que surgem ao longo da vida. Quando me preparo com algo que me afronta, passo dias com aquele incômodo, lutando comigo mesma na ânsia de perdoar, pois sei que mágoa e rancor só faz mal. Com o tempo, esqueço daquele episódio e me sinto bem. Cada desafio superado guardo como lição de vida, experiência e maturidade. Hoje sou estudante, pretendo

cursar uma faculdade e atuar como assistente social rss. Apesar da minha idade, não me importo com as críticas, afinal já perdi muito tempo. Sou mãe, sou vó, sou pontual. Um pouco ansiosa, isso me ajuda, ao mesmo tempo atrapalha. Contudo vou vivendo com meus erros e acertos. Sou pacífica porém quando algo me tira do sério, me defendo e busco a paz entre mim e o outro. Prefiro andar de cabeça erguida, sem culpa para isso às vezes, renuncio o meu eu. Fácil não é...porém é esse o meu jeito de ser (Coralina, 2024).

Construído por oposições figurativas (forte/frágil; determinada/indecisa), o enunciador traz a isotopia de um sujeito em transformação. Como dito por Fiorin (2022, p. 120), “o enunciador pode combinar figuras ou temas do discurso de tal maneira que chame a atenção do enunciatário para determinados aspectos da realidade que descreve ou explica”. Com as antíteses mobilizadas logo na primeira linha, o “eu” identifica-se como um sujeito multifacetado, habilidoso e que busca no ajustamento, conviver de forma harmoniosa nas interações com o mundo e com os demais sujeitos que o cercam.

Pelas figuras da “dificuldade/problemas/afronta”, demonstra situações que a forjam como um sujeito da busca. Aqui as figuras “tempo/dias/esquecer” atuam como o adjuvante para que o seu “fazer” seja o de perdoar, já que o “saber” sobre “mágoa/rancor” se coloca como objetos de valor disfórico que “só faz mal”. Assim, a figura de “desafios” está atrelada ao tema de sua trajetória ainda em construção, demarcada também nas figuras da “superação/experiência de vida/maturidade”.

Ao classificar-se como estudante no tempo presente, indica o porvir desse percurso de busca do objeto-valor “formação em serviço social”. Aqui, o fator idade pode ser visto como entrave, já que afirma ter perdido “muito tempo”. O uso do advérbio de intensidade que acompanha a figura do tempo reforça sua condição de “mãe/avó”, de já ter alcançado o período da velhice.

Os papéis temáticos do universo feminino são acrescidos dos adjetivos “pontual” e “pouco ansiosa”, também acompanhados de antíteses em seu fazer pois “ajuda” e “atrapalha” a trajetória desse enunciador que vai vivendo entre “erros/acertos”.

A personalidade serena também aparece na figura “pacífica” de um sujeito que busca a paz mesmo quando se defende. Nesse momento, demonstra um movimento de introspecção ao afirmar que prefere andar de cabeça erguida “sem culpa” e para isso, renuncia o próprio eu. Assim temos um enunciador que se reconhece incompleto, mas que busca sua completude em sua subjetividade e na relação com o outro,

configurando-se como um “sujeito de pleno direito” em ajustamento com sua experiência sensível¹⁸.

Ao comparar as quatro produções, observamos que cada enunciador mobiliza determinados efeitos estilísticos da expressão para representar sua subjetividade. Como já comentamos, o sensível está presente em todas as produções através das isotopias do gosto e dos afetos, o que demonstra que as experiências de vida que os constituem como sujeitos são fundamentais para a construção de sua identidade.

Para acompanhar a síntese das recorrências identificadas em cada produção segue quadro:

Quadro 08 – Síntese das recorrências enunciadas I

Categoria de análise	Conceito	Lispector	Barros	Diniz	Coralina
Marcas enunciativas	Sujeitos da enunciação: quem diz, a quem diz e quando diz.	Enunciador: “Eu sou” Pela indagação quem? Estabelece o tu (enunciatário)	Enunciador: “Eu sou” estabelece um enunciatário pelo vocativo oi. Também um narratário pelo “ele” implícito.	Enunciador: um eu implícito “sou”, esse sujeito demarcado pelo verbo.	Enunciador: um eu implícito “sou”.
Debreagens	Estratégia que situa os sujeitos da enunciação no tempo e no espaço.	Sujeito situa-se no presente do indicativo “aqui/agora”	situa-se no presente do indicativo, apresenta debreagens enuncivas ao falar de outrem.	situada no presente do indicativo	presente do indicativo
Isotopia	São recorrências de termos que indicam uma direção de leitura.	define-se pelo gosto, ela é o que gosta	também pelo gosto, mas esse gosto com sentido de avaliação/valoração.	relação ser/parecer e o gosto/seleção.	Aprendizado e maturidade.
Temas	Conteúdos abstratos que organizam o sentido do que é enunciado.	relações, afetos e o paladar	são afetos e relações entre sujeitos	afeto	Complexidade da vida adulta, superação.
Figuras	Elementos do mundo natural que dão corpo sensível ao tema.	chuva, serena, princesa, pão de queijo, suco de laranja e melancia	espelho, noite, pessoas, derrubar, desistir	menina-mulher, sonhadora, ingênua, carinhosa, amizade, brincalhona, alegre, divertida	Forte/frágil. determinada/indecisa. dificuldade, tempo esquecer. desafio, experiência,

¹⁸ (Landowski 2014, p. 49).

					maturidade Erros/acertos.
Paixão	Estados d'alma do sujeito, seus afetos, emoções, modos de ser perante o objeto-valor e as relações entre outros sujeitos.	É um corpo que sente o mundo.	Insegurança e incompletude.	acredita na bondade, e por ser sonhador apresenta um querer.	sujeito da busca. Marcado por experiências que a forjam hoje diferente do que já foi.

Fonte: autoria própria

5.2 Construção das identidades: análise das autobiografias

Nesta etapa final do percurso das aulas ministradas, nos dedicamos na escrita das autobiografias. Foi uma etapa bastante trabalhosa, precisei várias vezes retomar a explanação da proposta e persistir no incentivo e na solidariedade em acolher cada um diante de suas dificuldades, fazendo com que cada um acreditasse que seria capaz, tanto de revelarem-se, como de enfrentarem a dificuldade com a linguagem e com a escrita da língua. Parece icônico dizer que em uma turma de apenas sete alunos, nesta etapa só conseguimos finalizar a atividade com a metade, que por motivos peculiares faltaram no decorrer das aulas e não conseguiram, ou não quiseram executar sozinhos em casa.

Como já explicado em seção anterior, o ano letivo se iniciou com oito estudantes, quatro mulheres e quatro homens, entre esses um desistiu após poucas aulas, restando três homens. Vale lembrar os pseudônimos escolhidos para cada estudante, a fim de esclarecer quais estudantes não participaram dessa atividade. Desse modo, tivemos: Carolina, Diniz, Lispector, Kambeba, Barros, Bandeira e Vaz. Este último, no decorrer das atividades pedagógicas evadiu-se da escola por problemas com a justiça e saiu antes da aplicação desta atividade. Os estudantes Barros e Kambeba faltavam com muita frequência, sobretudo Kambeba em função do seu trabalho. Os horários das aulas de Língua Portuguesa eram nas quartas e sextas-feiras, o que de acordo com a estudante coincidiam com os dias de maior movimento no salão de beleza em que trabalhava. Já o estudante Bandeira, chegava sempre atrasado, com aparência cansada e sem muita motivação, mas faltava um pouco menos que a colega.

Para a produção final das autobiografias, reservamos três encontros a fim de trabalharmos uma proposta diferenciada da dinâmica das atividades rotineiras em sala de aula. Dessa vez, após toda a sequência de leituras e atividades práticas, propusemos que as autobiografias poderiam ser iniciadas em sala, para acompanhamento das dificuldades, esclarecimentos de dúvidas e para devolutivas, mas que poderiam concluir em casa, de modo que tivessem mais tempo e liberdade para revisitarem suas memórias e, a partir delas, construir suas identidades.

Nesses três encontros recomeçamos por diversas vezes, a iniciar do momento do retorno a sala em que os estudantes não haviam levado a atividade, entretanto tiveram um intervalo de todo o final de semana para se dedicarem a essa tarefa. Então, decidimos por dar continuidade à escrita em sala, mas enfrentando a recusa do estudante Bandeira que não aceitou realizar a atividade. Após muitas investidas e diálogo, compreendi que esse estudante não estava disposto a compartilhar suas vivências através da escrita, assim precisei respeitar sua decisão, mas com a promessa de que falaria na entrevista gravada, como, de fato, aconteceu.

Em relação a estudante Kambeba, em razão das inúmeras faltas, esteve presente apenas na primeira aula na qual foi explanada a proposta da atividade escrita. Depois disso, apenas no último dia de atividade avaliativa ela compareceu à escola e aceitou conceder a entrevista gravada, mas não entregou sua autobiografia alegando que as memórias de sua infância lhe eram particulares e não gostaria de compartilhá-las.

É comum que fatos como esses aconteçam com mais frequência na modalidade EJA. Além das ausências constantes, a evasão escolar que se inicia pela ausência reiterada e/ou prolongada é um problema que afeta consideravelmente. Não importa a quantidade de matrículas iniciais, ao final do ano letivo tem-se constantemente uma evasão exorbitante por diversos fatores sociais em todas as escolas brasileiras, conforme estudos publicados em torno dessa modalidade. Dentre esses fatores estão: falta de emprego na localidade; gravidez precoce ou sem planejamento; falta de estímulo para os estudos; cansaço por parte daqueles que trabalham em serviços pesados ou em situações precárias; questões com a justiça; problemas pessoais; e assim por diante.

Assumir a docência na EJA sem refletir sobre toda essa problemática, sem compreender de fato quem são esses jovens, adultos ou idosos, sem ouvir suas vozes e sem ter empatia por suas dores só contribui para o distanciamento entre estudantes

e escola. Mesmo com todos esses entraves citados, na etapa final dessa atividade percebemos como os estudantes construíram a imagem de si a partir da narrativa autobiográfica, tentando superar seus medos e traumas. Por outro lado, dar-lhes o direito à autoria, implicou também olhar para os aspectos linguísticos e estruturais dos textos, tanto para avaliar o desempenho com a língua, como para compreender as dimensões afetivas, políticas e formativas envolvidas nesse processo de escrita. Reconhecer as fragilidades da turma, fez-me reconhecer também a minhas, por muitas vezes fiquei buscando forças surreais para continuar orientando e incentivando a cada estudante; bate um desespero quando a execução dos planos não tem o resultado que se espera, confesso que sofri até entender que a essência de tudo estava na oportunidade da experiência, tanto para mim, quanto para a turma, mesmo que alguns tenham percorrido apenas uma parte do caminho.

Para a produção final da autobiografia, recapitulei leituras e discussões anteriores, além de trazer vídeos autobiográficos publicados no Instagram, reiterando que cada um era livre para destacar em sua escrita de si aquilo que quisesse e considerasse relevante. Cada um teve o seu texto corrigido e devolvido para o processo de reescrita, um trabalho cuidadoso e paciente. Assim, seguem os quatro textos produzidos.

CORALINA



Figura 8 – Texto estudante Coralina

MINHA AUTOBIOGRAFIA.

MEU NOME É A CORALINA! VENHO DE UMA FAMÍLIA DE ONZE FILHOS SENDO EU A NONA.

NASCI NO INTERIOR DO MARANHÃO, REGIÃO EM QUE A SOBREVIVÊNCIA VINHA DA AGRICULTURA. NOSSO LAR ERA HARMONIOSO E ACONCHEGANTE. CASA SIMPLES, MAS SEMPRE CHEIA, PRINCIPALMENTE NA COLHEITA E NAS GRANDES FARINHAS. FAMÍLIAS INTEIRAS SE REUNIAM: VÓ, TIAS E PRIMOS CONTAVAM HISTÓRIAS ENGRAÇADAS NAS RODAS DE CONVERSAS OU ENQUANTO TRABALHAVAM. SORRIAMOS MUITO! ASSIM FOI A MINHA INFÂNCIA.

NA ADOLESCÊNCIA, FUI PRA CIDADE MORAR COM MINHA IRMÃ. LÁ INICIEI MEUS ESTUDOS. NESSA FASE, EU JÁ SONHAVA EM CONSTRUIR MINHA FAMÍLIA, SEMELHANTE A MEUS PAIS EM QUEM EU ME INSPIROU.

EU ERA TÍMIDA E INOCENTE, ATÉ CONHECER ALGUÉM POR QUEM ME ENCANTEI, E COM ELE ME CASEI.

MUITO CEDO ADULTA ME TORNEI, FUI FELIZ POR UM PERÍODO. ATÉ ENTÃO EU NÃO CONHECIA A PALAVRA "SEPARAÇÃO". SOFRI, CHOREI. ABRI OS OLHOS E COMPREENDEI QUE A VIDA NÃO É SOMENTE ROSAS. TEM OS ESPINHOS TAMBÉM.

MAS EM MEIO AOS ESPINHOS GEREI SEIS FRUTOS PRECIOSOS.

HOJE POSSO DIZER QUE SOU MUITO MAIS FELIZ!

Fonte: Coralina, 2024

Transcrição do texto:

Meu nome é Coralina, venho de uma família de onze filhos, sendo eu a nona. Nasci no interior do Maranhão, região em que a sobrevivência vinha da agricultura. Nosso lar era harmonioso e aconchegante. Casas simples, mas sempre cheia, principalmente na colheita e nas grandes farinhas. Famílias inteiras se reuniam: vó, tias e primos contavam histórias engraçadas nas rodas de conversas ou enquanto trabalhavam. Sorriamos muito! Assim foi a minha infância.

Na adolescência fui pra a cidade morar com minha irmã. Lá iniciei meus estudos. Nessa fase eu já sonhava em construir minha família, semelhante a meus pais, em quem eu me inspirava. Eu era tímida e inocente, até conhecer alguém por quem me encantei. E com ele me casei. Muito cedo adulta me tornei. Fui feliz por um período. Até então eu não conhecia a palavra separação. Sofri, chorei, abri os olhos e compreendi que a vida não é somente rosas, tem os espinhos também. Mas em meio aos espinhos, gerei seis frutos preciosos. Hoje posso dizer que sou muito mais feliz (Coralina, 2024).

A narrativa de Coralina revela-nos três momentos de seu passado: a infância, a adolescência e a chegada da fase adulta, os quais se contrapõem à fase adulta do presente, o hoje. A narradora/enunciadora transmite-nos muita leveza e segurança ao falar do passado e rememora com nostalgia a infância vivida no campo. Ela recupera pela memória a imagem-simulacro de um passado que ela considera feliz, por ter um

lar *harmonioso e aconchegante*, que se figurativiza¹⁹ pelas figuras: casas simples, colheita, farinhadas, famílias reunidas, rodas de conversa e contação de histórias.

Já no segundo momento lembrado, Coralina vai apresentando algumas mudanças ocorridas na adolescência. Sem citar claramente o motivo que a levou para a cidade, ela nos deixa pistas que tenha sido para estudar, quando afirma ter ido morar com a irmã e de ter iniciado os estudos, fato costumeiro em famílias que residem no interior: enviar filhos e filhas para morar com algum parente da cidade sempre fora algo recorrente com as famílias do campo para dar-lhes oportunidade de estudos. Ao utilizar o advérbio de lugar (*lá*), aponta a esse lugar longe do campo ao mesmo tempo marca a oposição ao *aqui* da enunciação.

É ainda na adolescência que se caracteriza como tímida e inocente, período em que ela conhece alguém e se casa, tornando-se adulta precocemente, como afirma: “*Muito cedo adulta me tornei*”. Novamente, ela não revela como se deu sua relação com a escola a partir desse rompimento brusco com a adolescência, mas compreendemos que a separação matrimonial é o grande antissujeito (antidestinator)²⁰ de sua vida, o acontecimento que muda os rumos da narrativa. Tomamos o acontecimento aqui na perspectiva da semiótica tensiva de Claude Zilberbeg. Há uma relação muito estreita entre o acontecimento e a memória. Aquele está na ordem do inesperado, chegam a nós sem aviso ou preparação e costumam nos desestabilizar; esta é da ordem do sensível, é a lembrança do vivido. A memória guarda os acontecimentos e os recupera sempre que tiver um gatilho. Na explicação de Luiz Tatit (2019), Zilberbeg trata o acontecimento como:

um conceito central da hipótese tensiva. Sua ênfase recai sobre o caráter inesperado e quase inapreensível de sua ocorrência. Dotado invariavelmente de alta intensidade e forte concentração, o acontecimento é fruto de uma aparição repentina (o que sobrevém ao sujeito) e se comporta geralmente como o foco da informação (Tatit, 2019, p. 35).

É a partir desse acontecimento que Coralina vai tomar consciência das dores

¹⁹ A figuratividade tanto pode ser pensada como a rede de relações, que ao articular as figuras, sedimenta semanticamente o discurso, quanto pode ser redimensionada, ultrapassando o estatuto de mecanismo de complexificação e enriquecimento das categorias fundamentais concretizadas no discurso (Barros, 2000, p.92).

²⁰ Projetado no quadrado* semiótico, o destinador - então considerado como protoactante* - enseja pelo menos quatro posições actanciais (destinador, antidestinator, não destinador, não antidestinator); o par mais utilizado - destinador/ antidestinator, correlativo ao de sujeito/antissujeito, está evidentemente ligado à estrutura polêmica dos discursos narrativos.

Destinador, Protoactante, Polêmico. (GREIMAS e COURTÉS. Dicionário de Semiótica, 2021, p. 31)

da vida. O casamento inspirado no dos pais não se manteve; sem dar detalhes, a figura dos espinhos é o que figurativiza essa fase ruim, sendo seus filhos gerados em meio a esses espinhos, os quais se opõem às rosas do início do casamento. E como diz Greimas (2017, p. 82), é essa figuratividade da “tela do parecer” que nos sensibiliza, onde “os humores do sujeito reencontram, então, a imanência do sensível”.

O discurso de Coralina revela sua identidade de mulher forte e consciente de seu protagonismo transformador, como diz Bertrand (2003, p. 101) “os actantes, definidos por seu “modo de junção modal”, designam essas facetas de identidade implicadas em toda enunciação”. Logo, é uma narrativa que nos traz uma reflexão profunda de resistência e de empoderamento feminino. E vale ressaltar que é preciso muito mais resistência quando se é mulher negra num país tão excludente como o Brasil. A afrodescendência de Coralina também atravessa seu modo de existir e de ser no mundo, ainda que ela não tenha a compreensão disso. Nos moldes do feminismo negro²¹, é preciso olhar para as especificidades do ser mulher. Como nos aponta Djamila Ribeiro:

Nesse sentido, seria urgente o deslocamento do pensamento hegemônico e a resignificação das identidades, sejam elas de raça, de gênero ou de classe, para que se pudesse construir novos lugares de fala com o objetivo de possibilitar voz e visibilidade a sujeitos que foram considerados implícitos dentro dessa normatização hegemônica (Ribeiro, 2023, p. 43).

Coralina consegue vencer o antissujeito e é por meio dessa escrita de si que ela provavelmente se dá conta disso, ao trazer à tona essas memórias e estar confiante para afirmar que é muito mais feliz no presente. A escrita de si é voz e ao mesmo tempo escuta. Seu protagonismo é tão evidente que ela prefere não trazer a voz dos personagens que compõem sua história, nem dos pais, nem do ex-marido, nem dos filhos, poupando-nos de detalhes e de opiniões alheias. Assim, a si mesma coube ser o actante destinador, dando-lhe a sua própria sanção²²: ser feliz novamente.

²¹ O feminismo negro começou a ganhar força a partir da segunda onda do feminismo, entre 1960 e 1980, por conta da fundação da National Black Feminist, nos Estados Unidos, em 1973, e porque feministas negras passaram a escrever sobre o tema, criando uma literatura feminista negra. Porém, gosto de dizer que, bem antes disso, mulheres negras já desafiavam o sujeito mulher determinado pelo feminismo. (Ribeiro, 2018, p. 34)

²² [...] Do ponto de vista do Destinatário* -sujeito, a sanção pragmática corresponde à retribuição*: enquanto resultado, esta é a contrapartida, na estrutura da troca*, exigida pela performance* que o sujeito realizou de acordo com suas obrigações contratuais; pode ser positiva (recompensa*) ou negativa (punição*); neste último caso, conforme seja a punição aplicada por um Destinador individual

O fato de ela voltar a estudar aos 62 anos de idade, agarrando-se à oportunidade oferecida pela modalidade EJA, é um dos caminhos que ela encontra para vencer mais uma desigualdade.

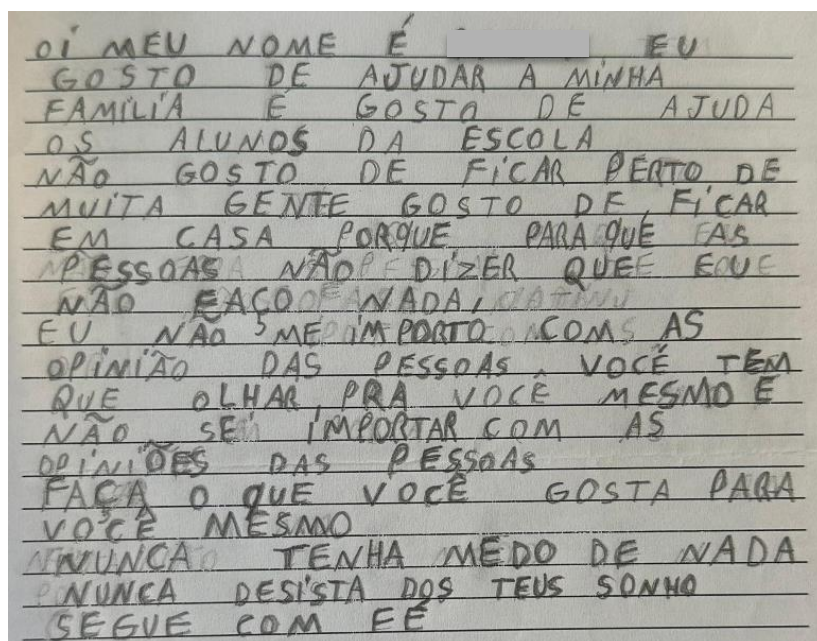
Do ponto de vista da linguagem e da escrita, o texto de Coralina é tão maduro quanto ela. Como estratégias linguísticas, ela deixa lacunas e implícitos que nos fazem parar e imaginar outras situações conflituosas a partir da adolescência, as quais já estão superadas hoje. Uma linguagem pontual e concisa, bem organizada em três parágrafos. Além de um tom poético evocado por meio de figuras de linguagem (metonímia - frutos em lugar de filhos, espinhos para substituir as dificuldades da vida e rosas para as coisas boas da vida), há também a musicalidade com as rimas *encantei/ casei/ tornei*. Mantém ao longo do texto o mesmo paralelismo sintático e faz uso adequado dos verbos no pretérito perfeito, o que marca ações já concluídas no passado, distantes do presente. Com poucos desvios ortográficos a serem corrigidos até chegar a essa versão final, a escrita de Coralina mostra-nos a sua desenvoltura com a escrita, mesmo tendo iniciado tardiamente os estudos e parado por um certo período para trabalhar e cuidar dos filhos.

ou social, a retribuição negativa se chamará vingança* ou justiça*. (GREIMAS e COURTÉS. Dicionário de Semiótica, 2021, p. 426).

BARROS



Figura 9 – Texto estudante Barros



Fonte: Barros, 2024

Transcrição do texto:

OI MEU NOME É BARROS EU GOSTO DE AJUDAR MINHA FAMÍLIA E GOSTO DE AJUDAR OS ALUNOS DA ESCOLA NÃO GOSTO DE FICAR PERTO DE MUITA GENTE. GOSTO DE FICAR EM CASA PORQUE PARA QUE AS PESSOAS NÃO DIZER QUE EU NÃO FAÇO NADA EU NÃO ME IMPORTO COM A OPINIÃO DAS PESSOAS VOCÊ TEM QUE OLHAR PARA VOCÊ MESMO E NÃO SE IMPORTAR COM A OPINIÃO DAS PESSOAS FAÇA O QUE VOCÊ GOSTA PARA VOCÊ MESMO NUNCA TENHA MEDO DE NADA NUNCA DESISTA DOS TEUS SONHOS SEGUIE COM FÉ (Barros, 2024).

O estudante Barros escolheu falar de si no tempo presente, fazendo uma autodescrição de sua personalidade, não buscou apresentar sua vida antes do momento atual, partindo das memórias sobre o passado. A narratividade²³ de Barros é marcada por uma sequência de apontamentos em torno dos verbos *gostar* e *importar*. Além disso, ele marca um enunciatário com quem dialoga por meio do uso

²³ [...] A narratividade apareceu, assim, progressivamente, como o princípio mesmo da organização de qualquer discurso narrativo (identificado, num primeiro momento, com o figurativo) e não narrativo. Pois, das duas uma: ou o discurso é uma simples concatenação de frases* e, assim, o sentido que veicula é devido somente a encadeamentos mais ou menos ocasionais, que ultrapassam a competência da linguística (e, de modo mais geral, da semiótica) ou então constitui um todo de significação, um ato de linguagem com sentido, que comporta sua própria organização, estando seu caráter mais ou menos abstrato ou figurativo ligado a investimentos semânticos cada vez mais fortes e a articulações sintáticas cada vez mais finas (GREIMAS e COURTÉS. Dicionário de Semiótica, 2021, p. 328).

do pronome *você*. Barros se caracteriza como alguém bondoso e desinteressado das opiniões alheias. Assim, tenta dar o seu recado ao seu enunciatório/leitor e traz na mensagem duas figuras para defini-la: os sonhos e a fé. Seguir na fé parece ser o escape para quem vive uma vida de muitas dificuldades.

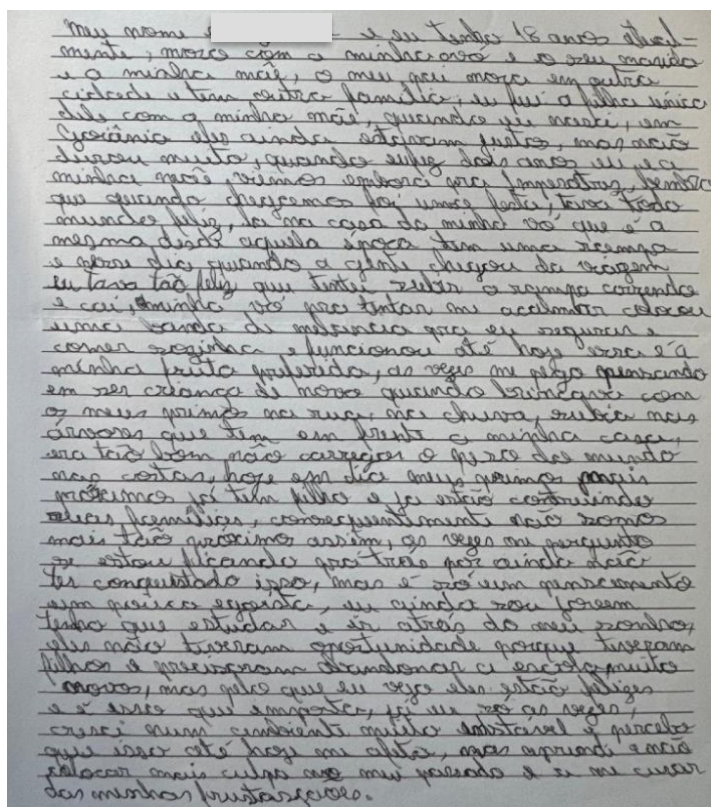
Mesmo sem falar do seu passado, Barros deixa transparecer que já tenha sido vítima de julgamentos, mas alega não se importar com julgamentos, apesar de se contradizer ao revelar que prefere ficar em casa: *para que as pessoas não dizer que eu não faço nada*. Barros tenta ocultar a dor diante dos julgamentos e a transforma em exemplo para se solidarizar com as pessoas da família e da escola. Ser uma pessoa que ajuda, como ele afirma ser no início do texto, talvez seja o meio que ele encontrou para curar-se dessa dor. Nota-se na discursivização do sujeito Barros uma certa insegurança e instabilidade na construção de sua identidade, que vem marcada pelo par de oposição do nível fundamental em torno da figura da casa: interioridade/exterioridade. Em casa, ele se sente confortável, seguro, por isso não gosta *de ficar perto de muita gente*; isso denota que lá fora é instável e ameaçador, ele prefere fugir desse turbilhão. Já a escola, apesar de citá-la sem dar enfoque, é um espaço outro, nem casa, nem rua, onde provavelmente ele tenta se comunicar ajudando os colegas.

Do ponto de vista da linguagem, Barros tenta projetar no texto uma conversa entre amigos (marcada com o pronome *você*), dando-lhe conselhos. O texto se inicia com um *oi*, o que confere ao texto o estilo de diálogo. A fragilidade de sua escrita está clara no uso das letras em caixa alta, uma vez que ele ainda não consegue escrever com letra cursiva, e sem nenhuma pontuação. Os verbos estão na maioria no modo imperativo: *você tem que olhar, faça, nunca desista, nunca tenha medo, segue na fé*. O seu texto nesse sentido funciona como meio de libertar as pessoas de um trauma que ele próprio carrega.

LISPECTOR



Figura 10 – Texto estudante Lispector



Meu nome é Lispector e eu tenho 18 anos atualmente, moro com a minha avó e o seu marido e a minha mãe, o meu pai mora em outra cidade e tem outra família, eu fui a filha única dele com a minha mãe, quando eu nasci, em Goiânia eles ainda estavam juntos, mas não durou muito, quando eu fiz dois anos eu e a minha mãe viemos embora pra Imperatriz, lembro que quando chegamos foi uma festa, tava todo mundo feliz, lá na casa da minha vó que é a mesma desde aquela época tem uma rampa e nesse dia quando a gente chegou da viagem eu tava tão feliz que tentei subir a rampa correndo e caí, minha vó pra tentar me acalmar colocou uma banda de melancia pra eu me segurar e comer sozinha e funcionou até hoje essa é a minha fruta preferida, às vezes me pego pensando em ser criança de novo quando brincava com os meus primos na rua, na chuva, subia nas árvores que tem em frente a minha casa, era tão bom não carregar o peso do mundo nas costas. Hoje em dia, meus primos mais próximos já tem filho e já estão construindo suas famílias, consequentemente não somos mais tão próximos assim, às vezes me pergunto se estou ficando pra trás por ainda não ter conquistado isso, mas é só um pensamento um pouco egoísta, eu ainda sou jovem, tenho que estudar e ir atrás do meu sonho, eles não tiveram oportunidade porque tiveram filhos e precisaram abandonar a escola muito novos, mas pelo que eu vejo eles estão felizes e é isso que importa, já eu só às vezes, cresci num ambiente muito instável e percebo que isso até hoje me afeta, mas aprendi a não colocar mais culpa no meu passado e a me curar das minhas frustrações.

Fonte: Lispector, 2024.

Transcrição do texto:

Meu nome é Lispector e eu tenho 18 anos atualmente, moro com a minha avó e o seu marido e a minha mãe, o meu pai mora em outra cidade e tem outra família, eu fui a filha única dele com a minha mãe, quando eu nasci em Goiânia eles ainda estavam juntos, mas não durou muito, quando eu fiz dois anos eu e a minha mãe viemos embora pra Imperatriz, lembro que quando chegamos foi uma festa, tava todo mundo feliz, lá na casa da minha vó que é a mesma desde aquela época tem uma rampa e nesse dia quando a gente chegou da viagem eu tava tão feliz que tentei subir a rampa correndo e caí, minha vó pra tentar me acalmar colocou uma banda de melancia pra eu me segurar e comer sozinha e funcionou até hoje essa é a minha fruta preferida, às vezes me pego pensando em ser criança de novo quando brincava com os meus primos na rua, na chuva, subia nas árvores que tem em frente a minha casa, era tão bom não carregar o peso do mundo nas costas. Hoje em dia, meus primos mais próximos já tem filho e já estão construindo suas famílias, consequentemente, não somos mais tão próximos assim, às vezes me pergunto se estou ficando pra trás por ainda não ter conquistado isso, mas é só um pensamento um pouco egoísta, eu ainda sou jovem, tenho que estudar e ir atrás do meu sonho, eles não tiveram oportunidade porque tiveram filhos e precisaram abandonar a escola muito novos, mas pelo que eu vejo eles estão felizes e é isso que importa, já eu só às vezes, cresci num ambiente muito instável e percebo que isso até hoje me afeta, mas aprendi a não colocar mais culpa no meu passado e a me curar das minhas frustrações (Lispector, 2024).

O texto da estudante Lispector é uma narrativa apaixonada, uma vez que o seu discurso é marcado por uma carga emocional muito forte tanto das lembranças do passado, como de sua vida no presente. Podemos resumir sua narrativa em dois pares de oposição: alegria/tristeza; trauma/cura. Uma jovem afetada por muitas frustrações, como ela mesma afirma e se mostra consciente disso. Para Bertrand (2003, p. 359), o programa canônico da paixão “está centrado entre o sujeito e o objeto”, o que significa dizer que o sujeito da paixão está em busca de um objeto-valor, mas que tem dificuldade para consegui-lo devido as ações movidas pelo antissujeito. Entretanto não são essas ações do sujeito em busca do objeto-valor que revelam a paixão, mas no modo como a passionalidade se inscreve no discurso, ou seja, “a paixão não naquilo em que ela afeta o ser efetivo dos sujeitos ‘reais’, mas enquanto efeito de sentido inscrito e codificado na linguagem” (Bertrand, 2003, p. 358). Lispector é um sujeito que sofre e seu discurso apaixonado é responsável por nos apresentar sua presença no mundo e construir sua identidade.

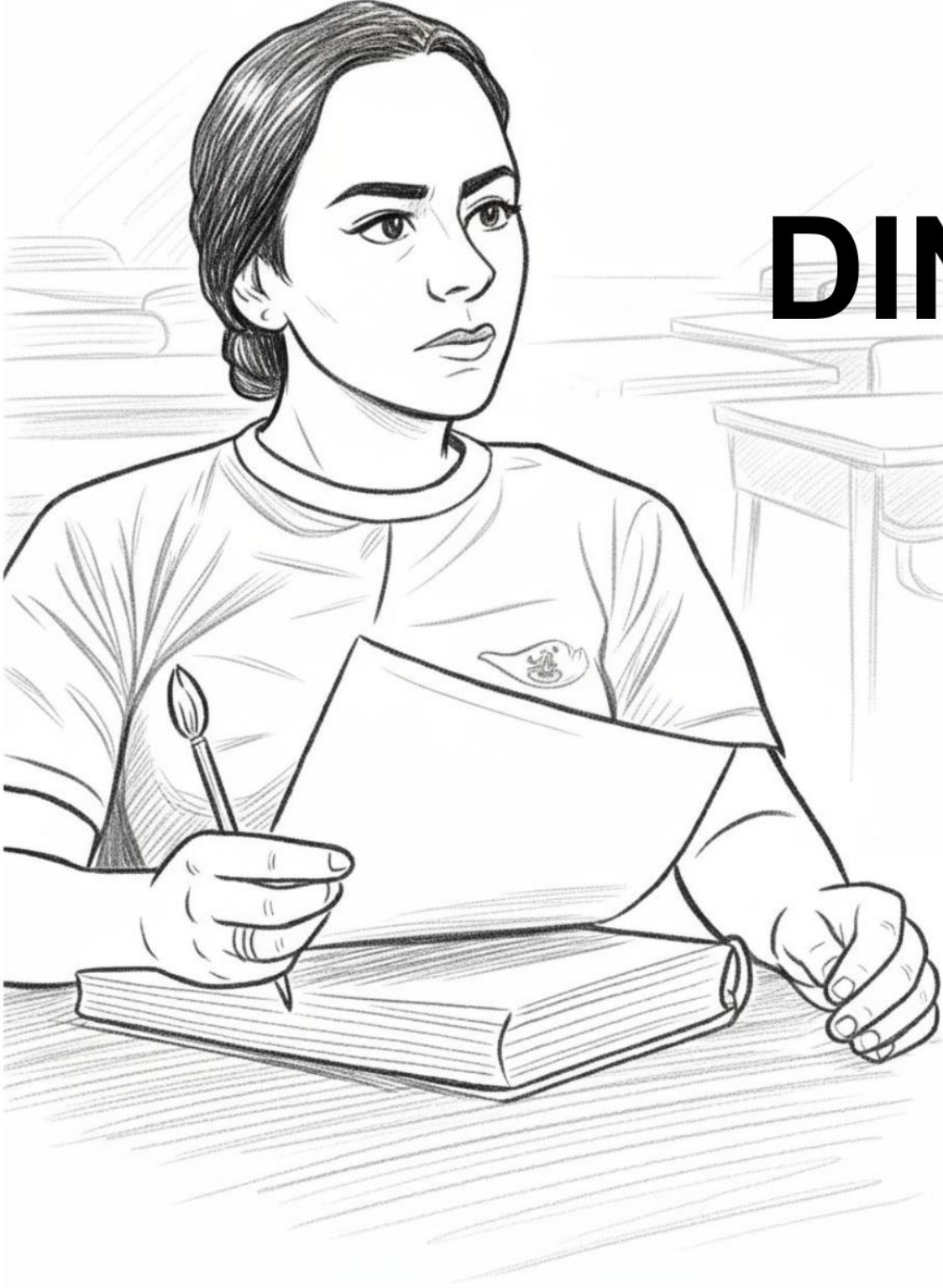
A estudante inicia o texto se situando no presente, ao dizer sua idade e com quem mora, só depois começa a trazer fatos do passado, iniciando com seus primeiros momentos da infância em Goiânia, a separação dos pais e a vinda para Imperatriz com a mãe. Lispector consegue apresentar suas lembranças de apenas dois anos de idade e isso nos assinala compreender que foram acontecimentos marcantes em sua vida, não são lembranças soltas e isoladas, mas relevantes a ponto de ela escrevê-las. A chegada na casa da avó para viver uma nova vida, sem o pai, é marcada por uma queda, pelo choro e a dor é compensada por um pedaço de melancia. Essa fruta, a partir dali, passa a figurativizar a alegria de volta.

Lispector, como enunciadora/narradora, conta sua história com nostalgia da infância, quando ela diz: *as vezes me pego pensando em ser criança de novo quando brincava com os meus primos na rua, na chuva, subia nas árvores [...]*. Ela não nos conta quais acontecimentos dolorosos marcaram sua chegada à fase adulta, mesmo tendo apenas dezoito anos. Ao dizer *era tão bom não carregar o peso do mundo nas costas*, deixa escapar uma dor profunda. Há, nesse sentido, um distanciamento entre o *eu* do passado e o *eu* do presente, marcando dois pontos extremos: passado/presente. Ela fala dos primos que já construíram famílias, e ressalta que mesmo sem oportunidade de estudar eles são felizes, revelando tristeza (*eles estão felizes e é isso que importa, já eu só às vezes...*) por não ter conquistado nada, nem família. Com a idade que tem ela poderia estar concluindo o Ensino Médio, porém a

estudante não conta o que a fez atrasar nos estudos.

Todavia, mesmo diante das dores que atravessam a sua existência, ao escrever Lispector recupera a autoconsciência de que é muito jovem ainda, que precisa estudar e ir atrás do seu sonho. Assume-se afetada pelo ambiente de instabilidade em que cresceu, mas não se resigna, enxerga uma saída: o estudo. Entende ser esse o percurso modal que vai levá-la ao seu objeto-valor: realizar seu sonho e ser feliz. Para Bertrand (2003, p. 366), “a modalização do fazer define a competência do sujeito; ela dá conta das relações intencionais”. Assim, a enunciadora faz um contrato de ações consigo mesma de: *dever, querer e poder fazer*. Como ela mesma diz: *percebo que isso até hoje me afeta, mas aprendi a não colocar mais culpa no meu passado e a me curar das minhas frustrações*. Ela quer e ela pode fazer e está fazendo quando se torna capaz de falar sobre isso, de ouvir a si mesma e de dar-lhe garantia dessa possibilidade de realização.

Sobre os aspectos linguísticos e estruturais do texto de Lispector, podemos dizer que foi possível observarmos que ela fez escolhas sintáticas e lexicais muito coerentes, assim como, de maneira geral, usou corretamente a pontuação, pecando apenas em fazer períodos muito longos, pondo vírgula onde deveria ser ponto, e na falta de paragrafação, como se as lembranças viessem todas de uma vez e ela tivesse pressa em escrevê-las. Todavia, conseguiu concatenar muito bem as suas ideias no texto, marcando fatos no presente e no passado.



DINIZ

Figura 11 – Texto estudante Diniz

Quando eu era criança, morava em uma vila que se chamava São Raimundo. No inverno chovia muito, meu pai deixava a gente tomar banho na chuva e a gente ficava correndo na chuva até parar. Minha família gostava de plantar. Quando era tempo, eles plantavam muitas coisas arroz, feijão, fava, melancia etc... No tempo de colher todos iam para colheita. Meu avô morava na cidade, quando vinha visitar nos trazia uma caixa de pão, eu e minhas primas ficávamos muito alegres. A gente foi crescendo, e cada uma das minhas primas se casou e foi ficando cada vez mais difícil a gente se ver. Meus pais veio morar em imperatriz, aqui me casei e saí de casa. Mas eu visitava meu pai e minha mãe todos os finais de semana. Eu tive filhos que moram com os meus pais, mas todos os finais de semana vou vê-los. fim etc.

Fonte: Diniz, 2024

Transcrição do texto:

Quando eu era criança, morava em uma vila que se chamava São Raimundo. No inverno chovia muito, meu pai deixava a gente tomar banho na chuva e a gente ficava correndo na chuva até parar. Minha família gostava de plantar. Quando era tempo, eles plantavam muitas coisas arroz, feijão, fava, melancia, etc...

No tempo de colher, todos iam para colheita. Meu avô morava na cidade, quando vinha visitar nos trazia uma caixa de pão, eu e minhas primas ficávamos muito alegres. A gente foi crescendo, e cada uma das minhas primas se casou e foi ficando cada vez mais difícil a gente se ver.

Meus pais veio morar em imperatriz, aqui me casei e saí de casa.

Mas eu visitava meu pai e minha mãe todos os finais de semana.

Eu tive filhos que moram com os meus pais, mas todos os finais de semana vou vê-los. fim etc. (Diniz, 2024).

A narrativa da estudante Diniz apresenta memórias da infância e da fase adulta, marcadas por dois momentos: a vida no campo e a vida cidade, tal como fez a estudante Coralina. Todavia, não apresenta acontecimentos que rompem com a continuidade de maneira a desestabilizá-la emocionalmente, ou causar-lhe euforia ou disforia. A narrativa segue contínua e linear, sem ações conflituosas que possam promover a descontinuidade. Isso nos traz como efeito de sentido o modo como a enunciativa/narradora encara a vida: com naturalidade, sem apegar-se às mudanças ocorridas. Não há paixões inscritas na discursivização. A lembrança narrada com um pouco mais afetividade está na infância, quando o avô lhes trazia pão da cidade, alimento esse que não é comum em comunidades rurais, deixando as crianças *muito*

alegres (ela e as primas).

Sobre a fase adulta, ela fala da separação com as primas que foram se casando, mas sem transparecer a paixões como saudade ressentimento, logo o casamento também chega para ela. Vale destacar que, como outros estudantes, Diniz não narra sua relação com a escola, escolhe por não dizer quais motivações não lhe garantiram estudar na idade certa. Ao final falar que teve filhos, sem explicitar quantos são e que idade tem, ela apenas diz que moram com os pais dela e por meio da conjunção adversativa (*mas*) ela se justifica afirmando: *mas todos os finais de semana eu vou vê-los*, como se sofresse algum tipo de julgamentos por não ter os filhos com ela. Sem mais esclarecimentos em torno dos fatos narrados, não conseguimos construir outros sentidos para sua discursivização. Assim, sem revelar seu objeto-valor, Diniz se mostra como destinadora de seu próprio destino, levando uma vida simples e sem problemas relevantes, segundo o encadeamento da narrativa. A ideia que temos ao ler sua autobiografia é que ela tenha partido da categoria memória do acontecido, como se tivesse buscado em sua caixa de arquivo uma memória prévia que pudesse ser contada, como é comum na produção de memoriais acadêmicos ou profissionais; não deixando as lembranças fluírem ao longo da escrita. De fato, a narrativa dela nos conduz a esse sentido, mas não podemos deixar de considerar que o fato dessas lembranças serem trazidas para sua autobiografia as tornam importantes do ponto de vista da memória e do esquecimento; uma vez que memória se guarda com o coração e somente a memória pode trazer de volta a continuidade com o passado. Em relação à linguagem escrita, Diniz apresenta um texto coeso e coerente, com poucos desvios ortográficos na última versão, mas com alguns problemas em torno da organização dos parágrafos. Suas escolhas lexicais e sintáticas são simples, com períodos curtos. Já ao final, ela traz uma ação no presente, quando se justifica ao dizer que visita os filhos. Ainda que ela não trace relação precisa entre o passado e o presente, o passado se faz presente pela linguagem.

Para finalizar esta análise, trago, novamente, um quadro comparativo entre os quatro textos produzidos pelos estudantes, apontando algumas categorias semióticas encontradas neles.

Quadro 09 – Síntese das recorrências enunciadas II

Categoria de análise	Texto de Coralina	Texto de Barros	Texto de Lispector	Texto de Diniz
Marcas enunciativas	1ª pessoa: Eu Tempo: presente/pretérito	1ª pessoa: Eu Tempo: Presente	1ª pessoa: Eu Tempo: presente/pretérito	1ª pessoa: Eu Tempo: pretérito/presente
Debreagem	Enunciativa/Temporal: presente/ hoje Espacial: lá	Enunciativa/actancial: Pronome você	Enunciativa/Temporal: Presente - hoje	Enunciativa/Temporal: inverno; finais de semana Espacial: São Raimundo (Vila); Imperatriz (cidade); Aqui
Tema	Vida familiar; Separação x superação	Vida familiar; Insegurança/ instabilidade	Vida familiar; Frustração/ sonho	Vida familiar; Vida no campo e na cidade
Figuras	Casa simples; colheita; farinhadas; famílias reunidas; rodas de conversa; contação de histórias; rosas; espinhos.	Casa (lar); sonhos; fé	Melancia; avó; primos	Pão; primas
Paixão	Saudade da infância	Ressentimento	Saudade da infância/ Nostalgia/ tristeza	_____

Fonte: autoria própria.

Como descrito no quadro acima, os quatro textos analisados apresentam pontos tanto idênticos quanto divergentes em sua construção discursiva, sobretudo no que concerne às marcas enunciativas, ao tratamento da memória e à elaboração da escrita de si. Em todos, a adoção da primeira pessoa do singular evidencia um enunciador subjetivo e intimista, voltado para a experiência individual, como é comum no gênero autobiografia, onde a memória-acontecimento é o que desencadeia a narrativa. Entretanto, observa-se que Coralina e Lispector articulam presente e pretérito, instaurando uma relação dialógica entre passado e atualidade, ao passo que Barros privilegia o presente, acentuando a percepção imediata e contínua; e Diniz recorre predominantemente ao pretérito, reforçando o caráter memorialista de seu

relato, a partir da memória do acontecido, trazendo somente ao final um verbo no presente.

No que se refere à *debreagem*²⁴, nota-se que Coralina e Lispector optam por uma *debreagem* temporal vinculada ao “hoje”, recurso que atualiza a experiência passada no momento da enunciação, além da *debreagem* espacial quando usa o advérbio lá para se referir à cidade e marcar oposição ao momento da enunciação. Barros, por outro lado, emprega uma *debreagem* enunciativa por meio do pronome “você”, o que aproxima o leitor e sugere um efeito de interlocução direta entre enunciador e enunciatário. Diniz, diferentemente dos três anteriores, utiliza *debreagens* espaciais e temporais para demarcar a oposição entre a vida no campo e na cidade, mas ainda assim produz uma narrativa mais descritiva e menos subjetiva.

Como tema geral, todos os textos remetem à vida familiar e ao aconchego do lar, seja no campo ou na cidade, entretanto têm focos específicos. O texto de Coralina, por exemplo, tem como foco a separação e a superação, já que a separação matrimonial é o acontecimento que mais a desestabiliza e por consequência a leva à resistência e superação da perda. Barros, por sua vez, apesar de tentar mostrar positividade sobre sua vida, acaba por revelar-nos um ser inseguro e instável. Lispector focaliza a frustração associada às perdas e ao ambiente instável em que fora criada e o desejo de realizar seus sonhos e de ser feliz. Já Diniz não aprofunda uma reflexão sobre um momento de sua vida, apenas traz a contraposição entre a vida familiar no campo e vida na cidade. Apesar das especificidades temáticas, há uma convergência em torno da dimensão existencial, na medida em que todos os textos, em maior ou menor grau, abordam aspectos da experiência vivida, seja na esfera afetiva ou social, ou nas duas esferas.

As figuras escolhidas pelos autores corroboram e intensificam a convergência no enfoque geral: a família. Coralina mobiliza imagens do universo popular e rural, como a colheita, as farinhadas e as rodas de conversa, elaborando uma memória cultural e coletiva. Barros concentra-se na figura da casa (seu lar), como lugar de

²⁴ Pode-se tentar definir *debreagem* como a operação pela qual a instância da enunciação* disjunge e projeta fora de si, no ato* de linguagem e com vistas à manifestação*, certos termos ligados à sua estrutura de base, para assim constituir os elementos que servem de fundação ao enunciado-discurso*. Se se concebe, por exemplo, a instância da enunciação como um sincretismo* de “eu-aqui-agora”, a *debreagem*, enquanto um dos aspectos constitutivos do ato de linguagem original, inaugura o enunciado, articulando ao mesmo tempo, por contrapartida, mas de maneira implícita, a própria instância da enunciação (GREIMAS e COURTÉS. Dicionário de Semiótica, 2021, p. 111).

abrigo e segurança. Lispector recorre à avó, símbolo de afeto e proteção e, ao mesmo tempo, à melancia, o objeto trivial que adquire densidade figurativa ao fazê-la evocar a dor e a alegria. Ao passo que Diniz utiliza o pão, sinônimo de sustento e partilha, para tensionar as diferenças entre o mundo rural e o urbano, trazendo-lhe, ainda, o sabor da infância, além do avô e das primas, para demonstrar o companheirismo.

No plano das paixões, Coralina e Lispector aproximam-se ao evidenciarem a saudade da infância, embora Lispector a associe também à frustração e à tristeza. Barros reveste-se pelo ressentimento que, inconscientemente, perpassa sua discursivização; enquanto Diniz não explicita uma paixão dominante, mas constrói um olhar mais superficial em torno da vida social.

Por fim, percebe-se que Coralina e Lispector elaboram uma poética da memória, em que o passado é constantemente atualizado pelo presente; Barros enfatiza a instabilidade subjetiva do instante vivido; e Diniz assume um posicionamento mais descritivo e comparativo. Em conjunto, os quatro textos autobiográficos demonstram a capacidade que a escrita de si tem em transformar elementos cotidianos e afetivos em material simbólico e literário, revelando múltiplas formas de representar a subjetividade, a memória e a realidade existencial de cada sujeito.

5.3 Vidas escritas na EJA: minúcias da gravação do minidocumentário

Uma biblioteca, uma sala de aula, alguns celulares, um roteiro, a professora/pesquisadora, os estudantes/atores sociais e o desejo de registrar em audiovisual os percursos de sujeitos que, em suas experiências individuais, encontram-se na sala da EJA e nas semelhanças de narrativas pautadas pela isotopia dos recomeços.

Para além de um produto audiovisual, a produção deste documentário, tendo os estudantes como protagonistas desse percurso construído a muitas mãos, figurativiza o que é estar na EJA, assumirmo-nos como sujeitos da/de luta, descobrindo-nos como protagonistas de nossas histórias e da perseverança mútua que se fortalece a cada passo dado coletivamente.

Documentários que narram experiências de vida precisam ser construídos com muito cuidado ético, respeito e sensibilidade. Não se trata apenas de registrar histórias, mas de valorizar sujeitos, trajetórias e conquistas. Esse foi nosso maior

objetivo, respeitar as singularidades e valorizar sua doação à nossa pesquisa.

Assim, buscamos a anuência dos estudantes na concessão das entrevistas, afinal, o estudo era uma colaboração, jamais uma obrigação. A conquista desse aceite não se deu de forma imediata, mas por meio de uma negociação simbólica, marcada por permissões e barganhas. Entre as condições elencadas pelos participantes estavam a preservação da identidade, evitando o enquadramento direto da câmera, justificado pela timidez e, em alguns casos, a substituição das produções textuais da escrita de si pela entrevista. Em uma leitura discursiva, tais condições revelam as tensões entre sujeito da enunciação e sujeito do enunciado, isto é, entre a instância produtora do documentário e as vozes que o compõem.

Ciente das condições, respeitamos a autonomia dos estudantes, garantindo-lhes o direito de participar ou não. Assim, cada narrativa registrada foi entendida como uma conquista singular, carregada de valor eufórico para o corpus do trabalho. Desse modo, finalizadas as atividades de leitura e produção com os registros das aulas, partimos para a última atividade junto aos alunos, as gravações.

Ao elaborar o bloco de perguntas que seria nosso fio condutor das entrevistas, nossa preocupação foi a de garantir que todos se sentissem respeitados e valorizados. Assim, nossa intenção foi evitar olhar estereotipado, destacar sonhos, conquistas, identidades, e não apenas dificuldades. Nossa mediação aqui teve o papel de suporte, incentivo, aproximação, mas não substitui a voz dos atores.

Sobre as condições materiais, justamente os celulares que exerceram um papel de antissujeitos durante as aulas, passaram a ser nosso adjuvante como principal recurso para as gravações.

Porém, como em toda ação desenvolvida, usufruímos das etapas de sucesso e de desafios, estes aqui podem ser compreendidos como as dores do processo, não em sentido literal, mas figurativo, que ficam como as marcas do percurso. Tais marcas podem ser evidenciadas no plano técnico, com a insuficiência de memória do aparelho celular utilizado. Pega de surpresa com esse impedimento, foi necessário a substituição por outro dispositivo, com câmera de qualidade inferior, correndo o risco de que tal troca comprometesse o padrão de imagem.

De modo semelhante, a impossibilidade de utilização do microfone de lapela, por falhas de funcionamento, afetou a qualidade sonora, revelando a distância entre o previsto no projeto e o realizado no percurso, mas que não foi motivo para desistência.

O cenário escolhido para as entrevistas foi a biblioteca, por ser um dos espaços mais acolhedores da escola, com silêncio necessário às gravações e por ter sido local onde vivenciamos experiências positivas durante as aulas. Por outro lado, em função do uso da central de ar devido as altas temperaturas da região, tivemos que conviver com uma fonte de ruído, já que não pode ser desligada. Esses elementos técnicos, em termos semióticos, instauraram regimes de sentido de resistência, evidenciando a luta entre a intenção estética e as condições materiais.

Também vale ressaltar a escolha dos ângulos utilizados nas gravações. Inicialmente pesando em um plano que desse de fundo para as prateleiras de livros, a fim de gerar um sentimento de aconchego e tranquilidade, mais uma pedra no caminho: em função do equipamento colocado na entrada do espaço, que não mede mais de três metros quadrados, o tripé em frente à porta impossibilitava sua abertura. Como a rotina em sala nos impele ao ajustamento diário, assim também foi com no nosso cenário: para o segundo dia de gravação foi necessário trocar a disposição do tripé que segurava a câmera, para dar condições de passagem a outras pessoas. Fora isso, também pela disponibilidade de ponto elétrico para conectar os dispositivos de iluminação e gravação, esses espaços foram invertidos tirando a qualidade estética planejada.

Em três dias de gravações, conseguimos capturar as entrevistas de dois estudantes por dia, iniciando por Barros e Bandeira.

O estudante Barros logo no início da entrevista apresentou bastante nervosismo, alegando timidez e não saber o que iria dizer, uma fala conhecida por mim, uma vez que já conduzi diversas entrevistas atuando como jornalista. Para dissolver esse pensamento, gerar conforto e proximidade, estabeleci um diálogo destacando o quanto estava feliz pela coragem e desenvoltura do estudante perante suas atuações no percurso do estudo. Avisei-o que tinha começado a gravar, mas que durante a entrevista ficasse à vontade para reformular suas falas, organizar os pensamentos e recomeçar sempre que necessário. Assim, fomos conduzindo esta etapa com o auxílio do roteiro de entrevistas. Por diversos momentos tive que interromper suas falas, visto que iniciava a conversa em um tom audível e no decorrer baixava o tom até não ser possível compreender o que estava sendo dito.

Mesmo em entrevistas gravadas é necessário se ter o cuidado de quando recomeçar, para não se perder detalhes e memórias importantes daquilo que o entrevistado pensa que falou, ou que citou justamente no trecho que não será

aproveitado. Por vezes, tive que pedir para o estudante repetir suas falas, por entender que haviam trechos que não poderiam ser perdidos, em função de serem carregados de sentido, dores e sonhos.

Em seguida, foi o momento do estudante Bandeira. Para que este participasse, novamente tive que usar da persuasão e do convencimento com o intuito de demonstrar que não seria tão difícil como pensava. Recorri ao Barros para corroborar minha fala, e assim levado ao nosso set de filmagem.

Um pouco mais tímido que o Barros, Bandeira, de fato, se ateu às perguntas do roteiro, com respostas, em sua maioria, monossilábicas, sem se estender na conversa. Interferi durante as gravações, tentando estabelecer um diálogo que pudesse se soltar mais e desenvolver as respostas. Por se tratar de um traço de personalidade, Bandeira não conseguiu se expressar com mais profundidade e nem demonstrar traços de emoção durante a entrevista. E assim, encerramos a gravação do dia e seguimos para os próximos passos.

A próximas estudantes a serem entrevistadas foram Lispector, Coralina, Diniz e Kambeba, nessa ordem. Seguindo o mesmo roteiro, cada uma das entrevistadas apresentou seus traços e particularidades em relação aos questionamentos, desenvolvendo as perguntas com liberdade e desnudando seus sonhos, medos, arrependimentos, olhar sobre a EJA e, sobretudo, o que esperam do futuro. Com Coralina e Lispector a entrevista se estendeu um pouco mais, e tivemos que fazer ajustamentos para concluir o processo. Em todas as entrevistas detectamos a emoção carregada do par de oposição tristeza e alegria que aparecem por diversas vezes durante o percurso, inclusive emocionando a entrevistadora ao ter acesso a memórias tão profundas e carregadas de significado.

A essas estudantes, mulheres fortes, em diferentes faixas etárias, que apresentaram experiências parecidas e ao mesmo tempo distintas, em sua maioria dolorosas, mas que souberam se reinventar e reexistir, aplaudo cada enunciado feito com coragem.

Finalizadas as gravações, após um interstício de seis meses entre a coleta do material e a edição, revisitamos cada entrevista, e cada imagem. E nos deparamos com um par de oposição que define o percurso narrativo dessa construção: diante da escassez de estrutura para a produção, a abundância de sentido naqueles depoimentos. As dificuldades iniciais com a insegurança/resistência dos estudantes em participarem agora pareciam irrisórias diante da dificuldade de selecionar apenas

o “mais importante”. Em função da estrutura do gênero em questão e da necessidade de “cortar” o que seria menos relevante, nos vimos diante da tela do computador de certa forma angustiadas por ter que reduzir aqueles depoimentos gravados com tanto esforço, pois tudo o que foi narrado para nós é muito importante.

Após a seleção dos trechos que deveriam constar dos depoimentos, decidimos também gravar nossas considerações sobre essa experiência assumindo o papel de *Voz Over*²⁵ do produto, uma narradora-personagem. Aqui contamos com a ajuda de uma colega para conduzir a gravação da entrevista, pois agora eu saia dos bastidores, deixava de ocupar o lugar atrás das câmeras, e me colocava novamente no lugar dos estudantes, dando cara e voz à nossa experiência. Mesmo sem um cenário ideal, adaptamos a estante de livros na sua sala de estar e aproveitamos uma tarde de sábado para a gravação.

Com estética simples, nossa produção se baseia no registro do cotidiano das aulas como banco de apoio para figurativizar o que foi narrado por nossos atores. Na fase de edição final também recorremos à inteligência artificial para produzir imagens em grafismo que dessem conta dos traços físicos e comportamentais desses sujeitos, bem como cenas ilustrativas da vida real em bancos de imagens disponíveis na internet, devido à escassez de imagens de apoio, resultado das constantes reconfigurações do projeto, o que reforça a ideia de que o documentário, como prática discursiva, é um processo em aberto, permanentemente atravessado por imprevistos e ajustes. Nesta etapa contamos com ajuda profissional para a edição das imagens.

Apesar das resistências demonstradas no início, os meses de trabalho entre a roteirização, produção e pós-produção, hoje nos tocam como a celebração de um semestre inteiro de encontros, de olhares que se cruzaram e de vozes que se fortaleceram. Foi também o registro de como a educação de jovens e adultos é capaz de transformar a palavra em memória, a memória em identidade e a identidade em resistência.

Essa etapa, para além da experiência com o audiovisual, também motivou a criação de um Guia de Produção de Minidocumentário para Professores, com intuito de auxiliar docentes no universo midiático e tecnológico. Segue o passo a passo, desde a concepção da ideia ao planejamento, do processo criativo às reformulações

²⁵ Narração sobreposta, com aspecto de que alguém realiza a leitura e explicação de um vídeo. Disponível em: <https://invideo.io/pt/blog/voice-over-o-que-e-onde-usar-e-como-fazer-videos-com-ele/>

necessárias, até a finalização do produto audiovisual. Não se trata de um manual fechado ou definitivo, mas de um instrumento de apoio que busca tornar esse percurso mais simples, prazeroso e acessível, mesmo quando os recursos disponíveis são limitados. Trazemos no apêndice o documento completo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao final desta pesquisa com uma sensação de leveza e bem-estar diante do fazer realizado ao longo do ano letivo. Olhar para trás me permite contemplar os momentos marcantes vividos nas interações com a turma, além de me possibilitar uma autoavaliação do ensino que ofereci ao longo das aulas-pesquisa. De forma que reconheço as minhas falhas e que em alguns momentos poderia ter feito diferente. Foram meses de descobertas e desafios. Cada vez que revisito o material coletado a metáfora de “passou um filme sob meus olhos” se repete. Um caminho que começou com a leitura, passou pelo diálogo e se transformou em uma descoberta surpreendente através da escrita de si. Nesse percurso, onde a literatura foi ponte, ouvimos outras vozes, partilhamos palavras e memórias, escrevemos e verbalizamos nossas próprias histórias, curando-nos de nossas dores evocadas por meio das memórias.

Ao percorrer por esse caminho, observamos que a Educação de Jovens e Adultos ainda ocupa a linha de frente da resistência. Tanto pelo perfil dos estudantes, em sua maioria trabalhadores em funções exaustivas e com trajetórias de vida marcadas por fraturas e experiências disfóricas, como pela falta de políticas públicas efetivas voltadas à modalidade EJA, falta de um currículo específico e, por último, pouco ou nenhum contato com a leitura literária. Vale mencionar, que essas ausências no âmbito do sistema educacional e das redes de ensino corroboram a ausência da leitura como fruição estética, exercício de reflexão e formação politizada. O que exige de nós docentes uma didática de leitura que possibilite a construção de sentidos pelos sujeitos, como preconizado pela semiótica discursiva. Com esses desafios e por acreditar que seria possível oportunizar aos estudantes um ensino mais afetivo com a leitura e a escrita, é que esse trabalho foi pensado e realizado, partindo das vivências memoradas para compreender-se como a identidade se constrói, tal como reverbera-se nas seções apresentadas.

No contexto excludente a que os estudantes da EJA estão submetidos, a escola e o professor acabam assumindo, sozinhos, o papel de adjuvantes dos estudantes no percurso modal de vivenciar experiências de leitura literária e de reconhecerem-se como sujeitos de suas trajetórias. O que nos faz reconhecer que para ler literatura é necessário não somente explorar os aspectos formais do texto, pois devemos considerar todos os sentidos que vão sendo construídos nessa experiência estética.

Afinal, a literatura nos humaniza. Isso exige dos docentes os ajustamentos diários diante do compromisso de mediar a construção de sentidos aos conhecimentos que devem constar em seus currículos e perfis de corpos-do-trabalho, aqui parafraseando Miguel Arroyo.

Mesmo diante de todo esse cenário, devemos reconhecer-nos como sujeitos da busca do objeto-valor: a formação leitora. Assim, devemos também assumir nosso compromisso ético de fazer e refazer as propostas didáticas na medida da necessidade de cada turma, de cada sujeito. Nesse universo, a escola torna-se o território da resistência como dito por Luiza Silva:

Se a escola ainda se conserva como aparelho ideológico do Estado, lugar que opera para a transmissão da cultura e dos saberes legitimados pela classe dominante, é também o lugar do possível para a transformação dos sujeitos, com seu viés libertário sempre a ameaçar as estruturas do poder. É por ser o lugar de possibilidades [...]. A escola, com tudo o que a faz materialmente caracterizada por privações de diferente ordem, é território em disputa sobretudo ideológica, porque o conhecimento que ali se produz pode gerar resistência e transformação (Silva, 2023, p. 291).

Por fim, concluir todas as etapas desse percurso não foi simples. Foi preciso escuta atenta, paciência e, sobretudo, acreditar na força de cada estudante para não desistir, inclusive na minha. Estudantes, muitas vezes silenciados pela vida, que encontraram nesse trajeto a chance de se enxergarem como autores da própria narrativa e protagonistas de suas histórias. Escolheram voltar à escola e a cada aula, entre o cansaço, os atrasos e a falta de muitos recursos, escolheram ficar, ler, ouvir e falar. E eu aprendi junto deles que o recomeço é lição diária, na EJA, na escola e na vida. O minidocumentário que é o fruto desta pesquisa é um breve relato do que foi essa caminhada e de como esses estudantes se doaram a esse propósito, além de apresentar, também, as fragilidades de uma professora principiante, que começa pela educação motivada em aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, como aponta-nos os quatro pilares da educação.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 7(2):5-25, agosto/2001. Disponível em <http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>. Acesso em 23 mai. 2025.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- BARROS, Mariana Luz Pessoa de. **O discurso da Memória**: entre o sensível e o inteligível. 2011. 307 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral, São Paulo, 2011.
- BRASIL, **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 7**, de 1º de agosto de 2025. Define as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 ago. 2025.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD/EJA. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 17 set. 2025.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Programa Brasil Alfabetizado. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 17 set. 2025.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Programa Nacional Biblioteca da Escola. Brasília: MEC. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 17 set. 2025.
- COSSON, Rildo. O ensino da literatura sempre: três desafios hoje. In: PINTO, Francisco Neto Pereira et al (org). **Ensino da Literatura no contexto contemporâneo**. 1ª ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2021.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COUTO, Mia. **Estórias abensonhadas**. Lisboa: Editorial Caminho, 1988.
- FERREIRA, Érica de Cássia Maia. **Análise Semiótica de Narrativas de Mulheres-professoras-aposentadas do Norte do Tocantins**: Sujeitas da/na história. 2023. 378 f. Tese (Doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal do Norte do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Araguaína, 2023.
- FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: O que é um autor? Lisboa: **Passagens**. 1992. pp. 129-160. Disponível em: <https://doceru.com/doc/e0cx5xx>. Acesso em: 16 mai. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. (Org.) Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

GREIMAS, Algirdas Julius; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

HAMMAD, Manar; ARANGO, Sylvia; DE KUYPER, Eric; POPPE, Emile. O Espaço do seminário. **Revista EntreLetras**, Araguaína/TO, v. 7, n. 2, p. 28-59, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/3206/9479>. Acesso em: 02 abr. 2025.

JOSSO, Marie-christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: [A transformação de si a partir da narração de histórias de vida | Educação](#). Acesso em: 10 jan. 2025.

JOSSO, Marie-christine. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 10 jan. 2025.

LANDOWSKI, Eric. **Interações arriscadas**. Trad. Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/35042> Acesso em: 21 nov. 2024

LANDOWSKI, Eric. **Para uma abordagem sócio-semiótica da leitura**. Revista Significação. São Paulo, p. 22-43. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/90510>. Acesso em: 05 abr. 2025.

LANDOWSKI, Eric. Regimes de sentido e formas de educação. **Revista EntreLetras** (Araguaína), v. 7, n. 2, p. 8-14, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/3201> Acesso em: 10 jan. 2025.

MARCUSH I, L. A. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: Dionísio, A.; Machado A. R.; Bezerra, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19 - 36.

MARIANI, Bethania; MAGALHÃES, Belmira. Lacan. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (org). **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MENDES, Lidiana de Pinho. **“Varredoras(es) de rua de Presidente Prudente/SP/BR: uma análise de suas rotinas laborais e de seus climas”**. 2019. 197 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente/SP. 2019.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à diversidade**. Trad.: Arthur Bueno e Camila Boldroni. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/>. Acesso em: 26 mai. 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2017.

RIBEIRO, Djamila. (2025). **Entrevista sobre a edição em inglês do livro Lugar de Fala**. [Entrevista concedida a] Cissa Guimarães. Programa Sem Censura, Salvador: TV Brasil, [Youtube]. 19/05/2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=neaQ6Gvnuc0>. Acesso em: 25 mai. 2025.

RODRIGUES, Érica de Cássia Maia Ferreira; REIS, Naiane Vieira dos. Leitura do Texto Literário em Sala de Aula e o Conto “A Menina de Lá”. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v.24, n2, p. 98-111, ago. 2021. Disponível em: file:///C:/Users/Sara/Downloads/signum,+Gerente+da+revista,+Artigo+7.pdf

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: ROUXEL, A; LANGLADE, G; REZENDE, N. L. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 151-164.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Tia Emília**. Imperatriz: Secretaria Municipal de Educação, 2024. Acervo: Semed.

SILVA, Luiza Helena Oliveira. Não vejo o mundo com seus olhos: inquietações sobre a leitura e literatura na perspectiva da semiótica didática. In: BRITO, A. R.; SILVA, L. H. O.; SOARES, E. P. M. (Org.). **Divulgando conhecimentos de linguagem:**

pesquisas em língua e literatura no ensino fundamental. Rio Branco: NEPAN, 2017, v. 1, p. 195-211.

SILVA, Luiza Helena Oliveira; SILVA, Naiane Vieira dos Reis. Leituras e Práticas de um Objeto Chamado Livro: Perspectivas Semióticas. **Revista Porto das Letras**, Vol. 9, Número Especial. 2023. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/17459>
Acesso em: 07 jul. 2025

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Era uma escola muito engraçada: imagens de escolas públicas brasileiras em dissertações de um programa de mestrado em rede nacional. **Revista Solettras**, n. 47, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/80264> Acesso em: 29 mai. 2025

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento:** caminhos e descaminhos. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

TATIT, Luiz. **Passos da semiótica tensiva.** Ateliê Editorial, 2019

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

APÊNDICE

VIDAS ESCRITAS NA EJA



**GUIA PRÁTICO DE
PRODUÇÃO DE
MINIDOCUMENTÁRIO
PARA PROFESSORES**

Sara Cristina da Silva Ribeiro

Araguaína/TO
2025

APRESENTAÇÃO



Prezado professor,

Este Guia Prático é resultado da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ofertado em rede nacional e vinculado à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Campus Araguaína – TO. Seu objetivo é propor uma experiência pedagógica inovadora no campo jornalístico-midiático, tendo como eixo central a produção de minidocumentários em sala de aula.

Mais do que um roteiro metodológico, este guia apresenta caminhos possíveis para a criação de um minidocumentário, em formato passo a passo: da concepção da ideia ao planejamento, do processo criativo às reformulações necessárias, até a finalização do produto audiovisual. Não se trata de um manual fechado ou definitivo, mas de um instrumento de apoio que busca tornar esse percurso mais simples, prazeroso e acessível, mesmo quando os recursos disponíveis são limitados.

Sabemos que o audiovisual ocupa hoje um lugar privilegiado no cotidiano. Com o avanço da tecnologia, das redes sociais, dos aplicativos de edição e da inteligência artificial, gravar, editar e compartilhar imagens em vídeo tornou-se uma prática comum e acessível. Nesse contexto, integrar essa linguagem à prática docente é não apenas possível, mas necessário para ampliar o diálogo entre escola, alunos e sociedade.

Como nos lembra Bill Nichols (2012, p. 20), o documentário nasce do desejo de abandonar a criação de mundos imaginários para voltar o olhar da câmera ao mundo histórico. Ele não apenas registra a realidade, mas a interpreta, revelando gestos, silêncios e narrativas que compõem a experiência humana. Nesse encontro entre quem filma e quem é filmado, abre-se espaço para que o outro se apresente em sua singularidade e, ao mesmo tempo, em sua dimensão coletiva.

Inspirados por esse olhar, desejamos que este guia seja um aliado em sua prática, um convite para transformar a sala de aula em espaço de criação e reflexão, onde cada gesto, palavra e memória possam ganhar forma de imagem. Aqui você encontrará tanto orientações técnicas quanto alternativas simples e criativas, pensadas para diferentes níveis de experiência.

Ao final desta jornada, esperamos que você se sinta encorajado a produzir um minidocumentário com seus alunos, a experimentar o roteiro como ferramenta de imaginação e pensamento crítico ou, simplesmente, a utilizar curtas-metragens como recursos pedagógicos.

Que este material seja um ponto de partida. Porque educar com imagens é também educar para a sensibilidade, para o diálogo e para a transformação.

Boas produções, que suas lentes contem novas histórias!

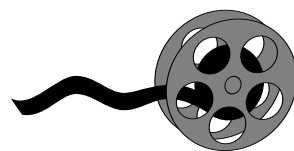
A autora

SUMÁRIO



Introdução.....	4
De onde partir?.....	5
A Semiótica na produção de minidocumentários	9
O audiovisual como ferramenta de acesso ao literário.....	12
A cena inicial: criando o projeto	14
Pré-produção: funções, equipes e linguagem audiovisual	20
Produção: transformando projeto em obra	31
Pós-produção: chegou a hora de selecionar	35
Referências Bibliográficas	43

INTRODUÇÃO



A presença das mídias digitais no cotidiano escolar transformou profundamente a forma como os alunos aprendem e interagem com o conhecimento. Hoje, mais do que consumidores de conteúdo, os estudantes são chamados a se tornarem também produtores de informação, desenvolvendo um olhar crítico sobre o mundo e aprendendo a narrar suas próprias histórias. Nesse cenário, o audiovisual se apresenta como uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de unir criatividade, reflexão e prática, ao mesmo tempo em que aproxima a escola da linguagem das novas gerações.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece essa necessidade ao contemplar, no Campo jornalístico-midiático, habilidades voltadas para a leitura crítica das mídias, a produção de textos multimodais, a análise ética da informação e a prática comunicativa em diferentes suportes. Ao articular essas competências com estratégia de ensino, o professor encontra em práticas comunicacionais, como o documentário, uma oportunidade de trabalhar com múltiplas linguagens, como o texto escrito, a oralidade, a imagem e o som, todas em consonância.

Assim, a proposta deste guia é oferecer um caminho acessível para a inserção da produção de documentários no espaço escolar, indo além de abordar formas de gravação, edição ou roteiro, mas de apresentar o audiovisual como recurso formativo que potencializa a participação dos alunos, que atualmente estão tão familiarizados com as tecnologias e seus recursos digitais. Produzir um filme/vídeo está ao alcance de qualquer pessoa, basta fazer uso do celular, usar a criatividade, organizar a intenção, ter acesso a um aplicativo de edição que é possível garantir histórias, transformando-as em filmes que emocionam e marcam memórias.

Ao integrar as mídias digitais ao fazer pedagógico, ampliamos não apenas as formas de ensinar, mas também as de aprender. O documentário, nesse sentido, torna-se ponte entre escola e comunidade, entre professores e estudantes, entre a realidade vivida e a realidade interpretada.

Para esta atividade, além do Campo jornalístico-midiático, também nos voltamos para o Campo artístico-literário indicados a partir dos eixos de leitura, oralidade e produção. Com base no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), nos orientamos pelas habilidades (EF67LP14), (EF69LP39), (EF69LP37) e (EF89LP07), promovendo o letramento midiático e a capacidade de produzir textos em diferentes gêneros, incluindo vídeos de divulgação científica.

DE ONDE PARTIR?

O documentário é um gênero audiovisual, que se distingue da ficção por direcionar o olhar da câmera ao mundo histórico, estabelecendo relações com a realidade e com as experiências humanas. Configura-se a partir da representação da realidade, utilizando fatos, eventos e pessoas verídicas para destacar um tema em específico.

Para contextualizar, o documentário é uma forma fílmica que evoluiu do cinema. Este, por sua vez, é datado que sua criação ocorreu em 1895, pelos irmãos franceses Auguste e Louis Lumière, responsáveis pela exibição pública de um filme em um teatro de Paris, através do aparelho chamado Cinematógrafo¹.

Conforme afirma Nichols (2012, p. 20), o documentário nasce da vontade de “abandonar a criação de mundos imaginários e voltar a câmera ao mundo histórico, estabelecendo relações com o outro e com suas vivências”. No entanto, o documentário não se limita ao registro, embora tenha a intenção de mostrar a verdade, não se trata de uma representação neutra, mas, também, de uma construção subjetiva, parcial da realidade, baseada no ponto de vista do cineasta/produtor.

Para que sejamos mais claros em relação a esse conceito, o documentário é uma representação da realidade. Ou seja, não segue de forma padrão o cinema tradicional, pois trata-se de uma não ficção. No entanto, cabe explicar que há outros exemplos de obras não ficcionais como cinema experimental e telejornalismo. Assim, os “documentários tratam de pessoas reais que não desempenham papéis. Em vez disso, elas ‘representam’ ou apresentam a si mesmas. Recorrem a experiências anteriores e hábitos para serem elas mesmas, diante da câmera” (Nichols, 2016, p. 31-32).

Diante dessa explicação, partimos para nosso próximo conceito. Logo a seguir:

Minidocumentário

O **minidocumentário** é uma forma condensada do gênero documental, de vídeo não ficcional, mantendo suas principais características, como a observação, o relato de experiências, a análise investigativa e a interpretação da realidade. Ideal para propostas mais objetivas e focadas, pois segue uma duração de 10 a 30 minutos. No contexto educacional, esse tipo de produção audiovisual surge como uma ferramenta útil e acessível, possibilitando seu uso em sala de aula mesmo diante de limitações de tempo e infraestrutura. Dessa forma, professores e alunos podem explorar a autoria, desenvolver o pensamento crítico e estimular a criatividade.

¹ Disponível em: <https://institutodecinema.com.br/mais/conteudo/a-origem-docinema#:~:text=Voc%C3%AA%20sabe%20como%20surgiu%20o,Vem%20conferir!>
Acesso: 22 de agosto de 2025.

Principais características de um documentário

Não ficcional: Como já mencionado, este tipo de filme não se utiliza de estratégias ficcionais, não se cria histórias inventadas, se ampara em experiências reais.

Compromisso com a realidade: Por mais que represente a realidade de forma interpretativa e subjetiva, tem como parâmetro a exploração da realidade. Conteúdos: Consegue dialogar com várias temáticas, desde temas mais subjetivos, sentimentais, até assuntos mais práticos como ciências, história, autobiografias, comportamentos e tantos outros.

Educativo: Também apresenta caráter informativo, didático, promovendo debates, reflexões e pensamento crítico.

Recursos: pode se valer de vários recursos e linguagens, desde entrevistas, depoimentos, imagens de arquivo, animações e outros.

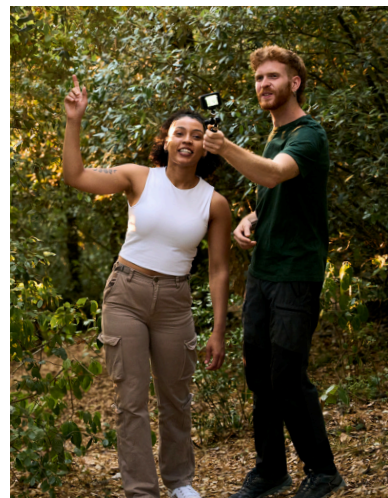
Tomando como referência o documento “Introdução ao cinema documentário”² da Escola Solano Trindade de Formação e Qualificação Artística, Técnica e Cultural (2024, p. 13), esclarece que mesmo diante das características do campo estilístico do documentário, ainda assim, não há fórmulas prontas para a construção desse processo. “Isso porque não existem regras que impeçam filmes ficcionais de recorrer aos depoimentos para contar suas histórias, por exemplo, assim como os documentários também podem fazer uso de encenações, animações e até de atores/atrizes profissionais para tratar do tema desejado”



Fonte: Canva (2025)



Fonte: Canva (2025)



Fonte: Canva (2025)

² Disponível em: <https://escult.cultura.gov.br/index.php> Acesso: 20 de junho de 2025.

Tipos de documentário



De forma breve, vamos destacar os estilos de documentários. Lembrando que nossa pretensão não é abordar todos os conceitos ou formas fílmicas, mas acercar-nos daquilo que pensamos fazer sentido para esse processo de conhecimento, bem como nos direcionar para qual tipo gostaríamos de produzir. Assim, vamos seguir as orientações de Nichols (2016, p. 166-167) sobre:

MODO POÉTICO

Nesse modo, o documentário se aproxima da linguagem da poesia. A montagem não segue uma narrativa linear nem busca uma lógica de causa e efeito. O que importa são os ritmos, as imagens e as sensações criadas. As pessoas aparecem como parte do ambiente filmado, não como protagonistas individuais. O objetivo não é informar ou argumentar, mas transmitir percepções estéticas do mundo. É o cinema que transforma imagens e sons cotidianos em poesia. Exemplos: Chuva (Joris Ivens, 1929) e Polis (Marcos Pimentel, 2009).

Atividade sugerida: peça aos alunos que filmem elementos do cotidiano da escola (o pátio, as árvores, os corredores) e montem pequenos vídeos de até 1 minuto sem falas, apenas usando sons ou música, para criar uma atmosfera poética.

MODO EXPOSITIVO

Aqui, o foco é expor ideias e defender pontos de vista. A narração, muitas vezes em “voz de autoridade”, assume papel central e organiza as imagens para confirmar o que é dito. A montagem busca provar argumentos, não criar ritmo ou poesia. Esse modo transmite a sensação de objetividade e neutralidade, sendo muito usado em documentários televisivos, históricos ou científicos. Exemplos: A terra espanhola (Joris Ivens, 1937) e noticiários de TV.

Atividade sugerida: oriente os alunos a escolherem um tema simples (como a importância da merenda escolar ou a história da escola) e montarem um vídeo narrado, com imagens que ilustrem o que está sendo explicado

MODO OBSERVATIVO

Esse estilo prioriza o olhar distante e não intervencionista do cineasta. A câmera acompanha o cotidiano sem interferir, evitando narração, entrevistas ou trilhas sonoras. O objetivo é observar a vida como ela acontece, de forma espontânea. Surgiu nos anos 1960, com câmeras mais leves e gravadores portáteis. Exemplos: Primárias (Robert Drew, 1960) e Entreatos (João Moreira Salles, 2004).

Atividade sugerida: incentive os alunos a filmarem algo que faça parte da sua vida (um objeto importante, um espaço que frequentam, uma lembrança). Depois, devem narrar ou escrever um pequeno texto pessoal para acompanhar as imagens.

Nesse caso, o cineasta não apenas observa, mas se envolve com os personagens e situações filmadas. Sua presença é parte essencial do documentário, seja por meio de entrevistas, diálogos ou interações diretas. O espectador conhece o mundo a partir dos encontros e experiências do realizador. É o estilo associado ao cinema-verdade francês. No Brasil, Eduardo Coutinho é um exemplo marcante, como em *Edifício Master* (2002).

Atividade sugerida: organize entrevistas em duplas, em que um aluno faz perguntas e aparece em cena, enquanto o outro responde. Depois, trocam de papéis. Eles podem entrevistar colegas sobre temas simples, como "o que mais gostam na escola" ou "o que sonham para o futuro".

O documentário volta o olhar para si mesmo. O cineasta fala diretamente ao público sobre as próprias escolhas, sobre o processo de filmagem e sobre os limites de representar a realidade. Assim, o filme convida o espectador a refletir sobre como as imagens são construídas e sobre a própria ideia de verdade no cinema. Exemplos: *Um homem com uma câmera* (Dziga Vertov, 1929) e *Santiago* (João Moreira Salles, 2007).

Atividade sugerida: após realizarem uma filmagem curta, os alunos devem gravar um comentário sobre como foi registrar aquela cena, que escolhas fizeram e o que deixaram de fora. O resultado pode ser editado para mostrar tanto as imagens quanto as reflexões.

Nesse modo, o foco está na experiência subjetiva do cineasta. As emoções, memórias e vivências pessoais são incorporadas como parte da narrativa. Ao unir o individual ao coletivo, esses filmes mostram como a história pode ser contada também pela perspectiva íntima. Muitas vezes dialogam com o cinema experimental, explorando recursos expressivos diversos. Exemplos: *Noite e Neblina* (Alain Resnais, 1955), *Os catadores e eu* (Agnès Varda, 2000) e *Elena* (Petra Costa, 2012).

Atividade sugerida: incentive os alunos a filmarem algo que faça parte da sua vida (um objeto importante, um espaço que frequentam, uma lembrança). Depois, devem narrar ou escrever um pequeno texto pessoal para acompanhar as imagens.

A SEMIÓTICA NA PRODUÇÃO DE MINIDOCUMENTÁRIOS



A produção de um minidocumentário vai além da simples gravação da realidade: trata-se de um processo de construção de sentidos. A semiótica discursiva, fundamentada nos estudos de Algirdas Julien Greimas e desenvolvida por pesquisadores como José Luiz Fiorin (2022), Diana Luz Pessoa de Barros (2005), Luiza Helena de Oliveira Silva (2023), dentre outros, oferece ferramentas valiosas para compreender como os discursos audiovisuais são organizados e interpretados pelo espectador.

José Luiz Fiorin



Fonte: eventos.ufu.br

Diana Luz Pessoa de Barros



Fonte: fflch.usp.br

Luiza Helena Oliveira da Silva



Fonte: @ppgllit.comunica

De acordo com Greimas e Courtés (2021, p. 455), “a teoria semiótica deve apresentar-se inicialmente como o que ela é, ou seja, como uma teoria da significação. Sua primeira preocupação será, pois, explicitar, sob forma de construção conceitual, as condições da apreensão e da produção do sentido”. Em suma, a semiótica discursiva é uma teoria metodológica de estudo do texto. Assim, ela se propõe em analisar o modo como os textos se organizam para construir sentidos e quais são esses sentidos. Vale lembrar que o texto para a semiótica é toda materialidade discursiva (discurso) nas mais variadas linguagens. Isso implica reconhecer que cada elemento presente em um documentário, como uma fala, um gesto, um enquadramento, um silêncio, é uma materialidade discursiva que comunica algo.

Como lembra Barros (2005, p. 12), “o objeto de estudo da semiótica é apenas o texto, seja ele linguístico, oral ou escrito, um texto visual ou gestual ou um texto sincrético de mais de uma expressão”. Além disso, tendo como base os ensinamentos de Landowski (2002, p. 15), a semiótica deve ser vista como um instrumento para compreender não apenas textos prontos, mas também as interações e práticas cotidianas. Nesse sentido, a produção de minidocumentários seja na Educação de Jovens e Adultos ou no ensino regular permite que os alunos se tornem sujeitos produtores de discurso, articulando suas experiências de vida em narrativas audiovisuais críticas e significativas.

O Enunciado e o Discurso no Documentário

Segundo a semiótica discursiva, todo texto, seja ele verbal, visual ou audiovisual, é resultado de um enunciado, que se manifesta em um discurso. No caso do documentário, cada plano, depoimento, trilha sonora ou escolha de montagem corresponde a marcas do enunciador (o realizador), que organiza a narrativa e propõe ao espectador uma forma de ver e interpretar a realidade.

Fiorin (2022), observa que o discurso é sempre uma forma de enunciação que organiza valores e posições ideológicas. No documentário, isso significa que, de todo, não há neutralidade, uma vez que cada escolha técnica, seja o ângulo da câmera, tempo de exposição ou ordem da composição das falas, é uma estratégia discursiva.

Desse modo, a semiótica discursiva permite que professores e alunos compreendam que um documentário não é o “espelho da realidade”, mas um discurso construído, que estabelece relações entre a realidade e as experiências humanas. A montagem, por exemplo, não apenas organiza as imagens, mas produz sentidos ao aproximar ou separar cenas, cortar falas, reforçar contrastes ou criar paralelismos.

Um plano longo de uma sala de aula vazia pode evocar melancolia e abandono, já a mesma sala filmada cheia de alunos sorrindo sugere vitalidade e esperança. Em ambos os casos, a realidade é a mesma, mas o discurso é construído de forma distinta.

A Relevância Pedagógica

Trazer a semiótica para a produção de minidocumentários na escola significa formar leitores críticos do audiovisual. Os estudantes aprendem a refletir sobre como suas escolhas técnicas e estéticas estão imbuídas de valores e significados, corroborando para o que Silva (2023, p. 291) diz da escola “lugar do possível para a transformação dos sujeitos”. Assim, no contexto escolar, o documentário se torna um exercício de autoria, pois permite aos estudantes elaborar e compartilhar interpretações do mundo. Vale reforçar para melhor compreensão que no audiovisual, produzir sentido, auxilia na compreensão de cada escolha realizada durante a sua produção e quais as mensagens que este carrega. Por exemplo:

Imagens: um corredor vazio pode sugerir abandono, enquanto uma sala cheia de alunos pode transmitir vitalidade.

Personagens: as roupas, gestos e expressões revelam identidades, culturas e histórias.

Som e música: o silêncio pode reforçar emoção, enquanto uma trilha alegre pode transformar a percepção de uma mesma cena.

Montagem: a forma como as imagens são organizadas cria associações e significados. Os cortes rápidos transmitem agitação, enquanto planos longos convidam à reflexão.



Ao produzir um minidocumentário ou documentários, professores e alunos podem usar a semiótica como ferramenta para pensar criticamente suas escolhas: que mensagem esta imagem passa? O que o espectador pode sentir ou interpretar a partir deste som? Assim, o guia de produção deixa de ser apenas técnico e passa a estimular uma leitura crítica da realidade, mostrando que todo documentário é uma narrativa construída.



O AUDIOVISUAL COMO FERRAMENTA DE ACESSO AO LITERÁRIO

Numa reflexão célebre de Antônio Candido (2004, p. 256), em que nos afirma: “A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”. Compreendemos que a literatura é um direito de todos que não pode ser negado, e enquanto profissionais de educação, mediar as formas de acesso dos estudantes à literatura pode ser exercido de várias formas, incluindo o audiovisual.

O cinema, o documentário, a animação, vídeo poema, curta-metragem, produções escolares, são produtos do audiovisual que se constitui como uma linguagem artística que dialoga diretamente com a literatura. Ao transformar a palavra escrita em imagem, som e movimento, cria-se uma experiência sensorial capaz de despertar interesse, facilitar a compreensão e ampliar a interpretação de textos literários.

Multiletramentos

Obras literárias adaptadas para o audiovisual, para muitos, funcionam como uma porta de entrada para o universo dos livros. Claro que, ao nosso olhar, nada substitui o livro, no entanto, não queremos aqui travar esse debate, mas dialogar a respeito dessas relações. Filmes e animações baseados em contos, romances ou poesias permitem que o estudante tenha um contato significativo com a obra, despertando curiosidade para explorar o texto original.

O audiovisual não substitui a literatura, mas pode aproximar e mediar o acesso a ela. Ao assistir a uma adaptação de romances clássicos, seja pela produção documental sobre escritores, os estudantes percebem como uma mesma narrativa ganha novos sentidos em outra linguagem, desenvolvendo a leitura comparativa, crítica e interpretativa.

Além disso, os recursos audiovisuais como trilha sonora, fotografia, cenografia e atuação revelam dimensões simbólicas que ajudam na decodificação de metáforas, atmosferas e intenções do texto literário, enriquecendo a compreensão estética.

Inclusão e acessibilidade

Para estudantes em processo de alfabetização, jovens e adultos da EJA ou pessoas com deficiência, o audiovisual pode tornar o literário mais acessível: favorece a escuta, a oralidade e a visualidade como caminhos de interpretação, democratizando o acesso à arte literária.

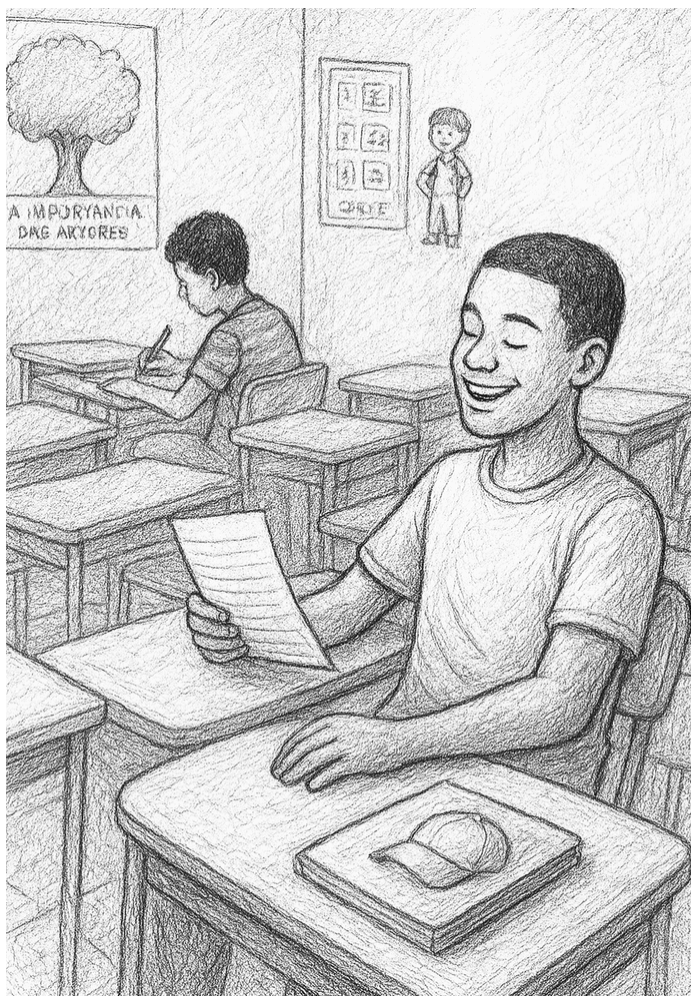
Educação Literária e Letramento Crítico

Tendo como perspectiva o ensino da literatura abordada por Cosson (2006, p. 23), em que o letramento literário deve ser compreendido como prática social, destacamos que o uso de recursos audiovisuais em sala de aula, como curtas-metragens, leituras dramatizadas ou animações baseadas em contos clássicos, possibilita um letramento literário ampliado, no qual o aluno não apenas lê o texto, mas dialoga com outras linguagens que ressignificam a experiência literária.

Além disso, o audiovisual favorece o letramento crítico, uma vez que os alunos podem analisar como a obra foi interpretada, quais elementos foram mantidos ou transformados e de que modo as escolhas discursivas influenciam a recepção do texto.

Produção criativa

O uso do audiovisual na escola pode extrapolar o consumo e chegar à produção pelos próprios estudantes: transformar poemas em videopoemas, encenar contos em curtas, recriar narrativas em stop motion. Nesse processo, o literário é vivenciado de forma ativa, crítica e colaborativa.



Fonte: gerado por Inteligência artificial



A CENA INICIAL: CRIANDO O PROJETO

Partir de um projeto estruturado é um passo importante para garantir o cumprimento das etapas a serem seguidas para esse projeto. Assim, é necessário dar forma iniciando pelo processo de escrita. É colocando no papel a sua ideia.

No documento “Como criar um projeto de documentário”, do Programa Brasil profissionalizado (2020), tem-se vários conceitos de ideias que também iremos abordar aqui.

A ideia pode ser: selecionada, verbalizada, lida, transformada, proposta, procurada.



Ideia Selecionada

Algo que chame a nossa atenção, que esteja guardado na memória, de experiências vividas, algo que parte do nosso íntimo, mas com caráter universal, uma vez que a proposta do audiovisual é de caráter público e social.



Ideia verbalizada

Oriunda de algo que foi captado em ambientes compartilhados, verbalizado, seja em uma conversa, ou situação mais pública. Que surge a partir de comentários ou histórias contadas.



Ideia Lida

Uma percepção extraída de leituras, seja de jornais, livros, mídias digitais, entre outros que proporcione a criação de histórias ou adaptações.



Ideia transformada

Da estrutura ficcional, que possibilite desdobramentos, variações, como as dos clássicos da literatura e que estão relacionadas à história, ao tempo vivido.



Ideia proposta

Que parte de outro, é uma ideia já direcionada pelo propositor a fim de ser investigada, melhorada.



Ideia procurada

Trata-se de situações que demandam pesquisa, sobretudo do que o outro quer ver, ou tem interesse de assistir. Está mais direcionada para o mercado ficcional, mas não quer dizer que não se aplique ao documental.

Definida a ideia central, e que esta não seja apenas uma exposição de informações, mas que contenha emoção e/ou dramatização, conforme orienta o cineasta chileno Patricio Guzmán (2017, p. 29) “para que seja útil, uma ideia deve conter uma história em seu interior, um desenvolvimento dramático”, agora o documentarista deve avançar para a elaboração do roteiro.

É importante se ter em mente que o processo criativo para a elaboração do tema do documentário precisa estar bem definido e algumas questões precisam ser levantadas, como: entender as motivações e objetivos para criação desse filme, a relevância social das temáticas envolvidas, o público alvo e os resultados esperados. O próximo passo é a pesquisa e o roteiro.

A importância das fontes para a pesquisa

Partindo da premissa que o cinema documental está associado à experiência real, ao mundo histórico e que seu roteiro é uma boa história para se contar, faz-se necessário a pesquisa documental. É nesse momento que percebemos a relevância social do assunto, seu impacto dramático e se tem viabilidade técnica, tanto em aporte narrativo, estético e financeiro.



Fonte: Reprodução Inteligência artificial

Ler, analisar e estudar todas as informações acerca do tema irão dar robustez documental para as informações que deverão ser abordadas no filme. Ou seja, implicará em um material construído a partir de estudo aprofundado, garantindo precisão nas informações.

Rosenthal (2002) direciona para quatro tipos de pesquisa que deverão ser aplicadas ao estudo, são elas: pesquisa em material impresso; em fotografias e acervos de imagens; entrevistas e; envolvimento direto com o assunto no local. As pesquisas em sites e mídias sociais são tratadas como secundárias e exigem atenção redobrada à veracidade das informações (Curso livre de produção de documentário, 2024, p. 45).

TIPOS DE PESQUISA:

PESQUISA EM MATERIAL IMPRESSO

Revisão bibliográfica das publicações sobre o assunto: livros, artigos acadêmicos, reportagens, jornais, revistas, documentos, diários, cartas, testamentos, transcrições de julgamentos.



PESQUISA EM FOTOGRAFIAS E BANCOS/ACERVOS DE IMAGENS

Arquivos governamentais, de família, imprensa. Acervos fílmicos, acervos públicos e privados, acervos virtuais de conteúdos audiovisuais.



ENTREVISTAS

Consultas a especialistas do assunto e/ou pessoas envolvidas no acontecimento em questão. É importante ressaltar que a entrevista da pesquisa difere da entrevista domomento da filmagem.



PESQUISA DE CAMPO

Fazer visitas aos locais relacionados ao tema ou que são do convívio dos atores sociais, além de museus, universidades e centros culturais.



Fonte: Escola Solano Trindade. Curso Livre Produção de Documentário. Tópico 2 - Da Ideia ao Roteiro: Caminhos para a Elaboração de um Documentário.

Entre a Ideia e a Imagem: a Escrita do Roteiro Documental

Diferentemente do cinema ficcional, em que o roteiro tende a ser detalhado e previamente estruturado, no documentário a escrita assume maior flexibilidade, adaptando-se às escolhas metodológicas e ao tipo de abordagem adotada, podendo adaptar-se de acordo com o desenvolvimento da produção, incluindo novidades e imprevistos. Assim como nosso planejamento deve ser flexível o bastante para dar conta da dinâmica em sala de aula, na produção de um documentário devemos estar abertos e atentos aos ajustamentos do percurso.

No caso do documentário “Vidas Escritas na EJA: a construção de sentidos sobre percursos e identidades”³, por exemplo, não foi necessária a elaboração de um roteiro fechado, uma vez que as nuances do percurso, os ajustamentos das atividades em sala de aula e das experiências narradas pelos atores sociais (pessoas ou grupos cujas experiências de vida são o tema principal do documentário, ou seja, são os entrevistados, os personagens principais) constituíram elementos decisivos para a construção do resultado final. Apesar de a ideia, o direcionamento, o roteiro de entrevistas e o cronograma de gravações estarem previamente definidos, não se produziu uma escrita rígida, estruturada em um passo a passo de cada cena, mas sim um guia flexível, capaz de se moldar ao processo investigativo e criativo. É preciso entender que o cinema documental não é engessado e nem intimidador, pois se molda a imprevistos e sua referência está na vivência real.

No mercado audiovisual, é no projeto que se apresentam os aspectos gerais do filme, abrangendo desde a definição da temática até as estratégias de abordagem. Nesta etapa, também se justifica a relevância da obra proposta, bem como os fundamentos que legitimam a sua pertinência, sobretudo para os casos em que se pretende captar recursos para a produção.

Para a estruturação do projeto é necessário abordar elementos gerais, que, aqui, seguiremos o modelo sintetizado pelo documento do Curso Livre Produção de Documentário (2024), da Escola Solano Trindade, mantida pelo Ministério da Cultura. O material nos orienta da seguinte forma:

- Informações básicas: título, formato (digital, película), nome do/a diretor/a e do/a produtor/a;
- Apresentação do tema, assunto, visão original, narração breve/sinopse e descrição de objetos ou personagens (estes últimos podem vir à parte);
- Estratégias de abordagem, estilo, aspectos formais e estéticos: as escolhas referentes ao modo de contar sua história com imagens e sons. É importante justificar essas escolhas. Pode ser interessante adicionar referências filmográficas que inspiraram o projeto para facilitar uma visualização da proposta;
- Sugestão de estrutura;
- Plano de produção, cronograma de filmagem, orçamento;
- Descrição do público-alvo;
- Anexos: materiais extras que enriqueçam a proposta. Geralmente são encontrados durante as pesquisas. Podem ser cartas de apoio ou recomendações, mapas, fotos, documentos relevantes. Por vezes, os currículos do proponente e da equipe também são solicitados.

No entanto, o esboço de como será montado o projeto do filme em sala de aula, será conduzido pelo idealizador de acordo com a sua realidade e necessidade. Cabe lembrar que as informações norteadoras são, apenas, para dar embasamento ao produto, mas não necessariamente deve cumprir todos os itens elencados aqui.

Mesmo que o roteiro seja sistematizado de acordo com a particularidade do documentarista e levando em consideração as imprevisibilidades contidas nesse tipo de filme, a organização do roteiro é um fator que pode ser um grande aliado para a condução da produção, servindo de orientação para as equipes de trabalho. Ou seja, funciona como uma espécie de guia, determinado a direção que se pretende seguir, mas que não determina o resultado final.

CURIOSIDADE

Enquanto jornalista de formação e atuante na comunicação, uma teoria tradicional do jornalismo vai bem a calhar nesse processo de estruturação do roteiro, são as seis perguntinhas que conceituam o lead, que nada mais é que o parágrafo inicial de uma notícia que resume o fato central. Assim, vamos pensar que uma história deve responder a essas questões:



Quem: (o agente)

O quê: (a ação ou o fato)

Quando: (o tempo em que ocorreu)

Onde: (o lugar do acontecimento)

Por quê: (o motivo)

Como: (o modo como ocorreu)



PRATICANDO

Modelo de Roteiro de Documentário / Minidocumentário

Parte Conceitual (Planejamento)

Título provisório: Para dar um nome inicial ao projeto.

Tema central: O assunto principal a ser abordado.

Sinopse (máx. 5 linhas):

Objetivo/norteador:

Público-alvo: P

Duração prevista:

Parte Técnica (Roteiro Técnico + Decupagem)

Cena/Seq.	Local	Personagem/ e Entrevistado	Conteúdo esperado (fala/ação)	Imagens de apoio (B-roll, arquivo, fotos)	Som/Música	Observações
1	Praça central	Narrador (voz off)	Apresentação do tema e contexto	Imagens aéreas da cidade	Música leve, som ambiente	Texto narrado introdutório
2	Escola municipal	Diretora	Fala sobre melhorias na educação	Fotos antigas e atuais da escola	Som direto	Criar contraste passado/presente
3	Casa de morador	Morador antigo	Relato pessoal sobre a história	Fotos de família, documentos	Silêncio ambiente	Entrevista intimista
4	Câmara municipal	Vereador	Perspectiva política	Filmagem institucional	Som direto	Perguntas sobre desafios
5	Vários locais	Narrador	Conclusão/reflexão final	Montagem de cenas diversas	Música de encerramento	Inserir créditos finais

Roteiro de Entrevista (Perguntas)

- Pode se apresentar e contar um pouco da sua relação com o tema?
- Quais mudanças você já percebeu ao longo do tempo?
- Quais desafios ainda existem?
- Que futuro você imagina para este tema/comunidade?

Narração (se houver)

- Introdução: Contextualiza o tema.
- Costura: Insere dados e liga as falas.
- Encerramento: deixa uma reflexão ou mensagem final.

PRÉ-PRODUÇÃO: FUNÇÕES, EQUIPES E LINGUAGEM AUDIOVISUAL

Na fase de pré-produção, o projeto, caso tenha, deve estar bem encaminhado, dependendo apenas de ajustes e complementações para a sua finalização. É nesta etapa que surge um dos elementos centrais, chamado do Desenho de Produção. Este, nada mais é que a organização das equipes responsáveis pelas etapas de produção do filme. Esse item é primordial a organização do cronograma, permitindo identificar em que momento cada função será desempenhada.

Em um projeto cinematográfico, as demandas são diversas, envolve múltiplas etapas, equipes e funções específicas, a fim de garantir a execução do filme. É um trabalho coletivo, que permite diversas funções, mas que iremos elencar as principais, são elas: **Direção; Produção; Fotografia; Som e Edição**

1. Direção

A direção é a função responsável por conduzir a obra em todas as suas dimensões. Cabe ao diretor definir a visão artística e narrativa do projeto, coordenar as equipes e tomar decisões que impactam diretamente no resultado final. Para tanto, é necessário conhecer profundamente o projeto, compreender as possibilidades técnicas e demonstrar segurança nas escolhas criativas.

Exemplo prático: em um documentário escolar, o professor/diretor ou aluno-diretor pode ser responsável por decidir a ordem das entrevistas, escolher os melhores cenários e orientar os colegas sobre a entonação ou a postura diante da câmera.



2. Produção

A produção garante o desenvolvimento do projeto de forma prática. Em grandes produções, há a figura do produtor executivo, responsável pelo orçamento e por contratos, enquanto o diretor ou diretor de produção gerencia equipes e recursos. Nos projetos menores, como produções escolares, o produtor costuma ser responsável por tarefas diversas, como agendar entrevistas, obter autorizações, organizar transporte, alimentação e controlar o cronograma.

Exemplo prático: um grupo de alunos produzindo um documentário sobre o bairro pode ter um colega encarregado de marcar entrevistas com moradores e garantir que todos tenham autorização para aparecer no vídeo.



Mesmo que o roteiro seja sistematizado de acordo com a particularidade do documentarista e levando em consideração as imprevisibilidades contidas nesse tipo de filme, a organização do roteiro é um fator que pode ser um grande aliado para a condução da produção, servindo de orientação para as equipes de trabalho. Ou seja, funciona como uma espécie de guia, determinando a direção que se pretende seguir, mas que não determina o resultado final.



VOCE SABIA?

O uso de imagens em produções documentais ou em qualquer produção audiovisual é amparado pela Constituição Federal (Art. 5º, inciso X) que reconhece a imagem como um direito da personalidade. O Código Civil (Art. 20) reforça essa proteção, proibindo sua utilização sem o devido consentimento, sobretudo em situações de caráter comercial ou que possam comprometer a honra do indivíduo. Além disso, a Lei de Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) também se aplica nesses casos, assim como a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018), que estabelece regras para a coleta e tratamento de imagens enquanto informações pessoais. Por essa razão, recomenda-se sempre solicitar e registrar um termo de autorização para uso de imagem e voz, assegurando respaldo jurídico à produção. Também há as exceções e considerações, como nos casos de imagens utilizadas sem autorizações, mas para fins de contexto público, como em locais públicos, ou para figuras públicas com viés jornalístico.



SEGUIE EXEMPLO DE TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM:



Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz

O presente termo versa sobre a autorização para divulgação de material audiovisual pela empresa/instituição

Nome completo: _____

CPF: _____ E-mail: _____

Instituição: _____

Nome do evento: _____

Data de realização: _____

Termo de autorização:

Autorizo, para todos os fins em direito admitidos, a utilização da minha imagem e voz constantes em fotos, gravações e filmagens decorrentes da minha participação no evento acima especificado, assim como autorizo a divulgação da minha imagem em material gráfico de qualquer espécie, sob a responsabilidade da empresa/instituição _____ estabelecida no endereço: _____

CEP: _____ inscrita no CPF/CNPJ sob n. _____

As imagens, voz e material gráfico poderão ser exibidas nos relatórios parcial e final do referido evento, em apresentações audiovisuais do mesmo, em publicações e divulgações disponibilizadas em acesso aberto, por meio do portal, dos perfis em redes sociais, e do Repositório Institucional/Empresarial do (a) _____, bem como de outros sistemas de disseminação da informação e do conhecimento.

A autorização neste termo especificada é gratuita e por prazo indeterminado. Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos à minha imagem e voz.

Local e Data

Assinatura

Testemunhas:

1.

Nome: _____

CPF: _____

2.

Nome: _____

CPF: _____

3. Fotografia

O diretor de fotografia (ou fotógrafo) define a estética visual do documentário, escolhendo as imagens que irão conter no filme. É quem planeja aspectos como: iluminação, enquadramentos, ângulos, além da técnica para uso de câmeras, lentes e filtros. Essas decisões influenciam tanto a identidade visual quanto os custos do projeto.

Exemplo prático: em um documentário sobre uma feira local, a equipe de fotografia pode decidir filmar ao amanhecer para valorizar a luz natural e transmitir uma atmosfera mais autêntica.

Além disso, a equipe de fotografia costuma contar com assistentes, como o foquista, o operador de câmera, o responsável pela iluminação e o logger, que organiza os arquivos gravados.

4. Som

O som é fundamental para a clareza do documentário. O técnico de som atua tanto na captação de áudio direto, que ocorre durante as filmagens, quanto na pós-produção, com a edição, mixagem e masterização. O som direto assegura que entrevistas e diálogos sejam compreensíveis, enquanto a pós-produção pode incluir narrações, trilhas sonoras e efeitos.

É importante diferenciar alguns conceitos:

Voz Over (V.O.): narração sobreposta, típica do modo expositivo, muitas vezes chamada de “voz de Deus”.

Voz Off (O.S.): quando ouvimos a fala de alguém que está presente na cena, mas não aparece no enquadramento.

Exemplo prático: em um documentário sobre meio ambiente, pode-se usar uma narração em V.O. para contextualizar dados, intercalada com falas Off de moradores que descrevem mudanças na paisagem.



5. Edição

O editor organiza o material gravado, selecionando planos e cortes que deem ritmo e sentido ao filme. Esse processo pode ser chamado de edição, o que na prática ficou como termo conhecido em função das tecnologias digitais, ou montagem, que está mais associada às teorias cinematográficas.

Após a edição, algumas produções passam ainda pela finalização, incluindo correção e tratamento de cor (color grading).

Exemplo prático: em um projeto escolar, a edição pode ser feita em programas gratuitos como DaVinci Resolve ou CapCut, criando transições simples e inserindo legendas para facilitar a compreensão.



6. Assistência

Assistentes desempenham funções de apoio em diferentes áreas, garantindo que as equipes não fiquem sobrecarregadas. Em produções menores, é comum que um mesmo participante acumule funções, mas é fundamental evitar a sobrecarga para não comprometer a qualidade do trabalho.

O audiovisual é, portanto, um campo de colaboração: dificilmente um documentário é realizado de forma solitária. Ainda que os recursos digitais atuais permitam produções independentes, o resultado final tende a ser mais rico quando há divisão de responsabilidades.

7. Linguagem Audiovisual

Antes mesmo de iniciar as filmagens, é essencial compreender os elementos básicos da linguagem audiovisual, que possibilitam transformar imagens e sons em narrativas significativas.

Entre os principais elementos da linguagem audiovisual destacam-se:

Enquadramentos e planos

O enquadramento está relacionado à distância entre a câmera e o objeto filmado, ou seja, ao campo de visão que será mostrado na imagem. Existem diferentes tipos, cada um com sua função narrativa:

Plano Geral/Plano Aberto: abrange uma área ampla, normalmente apresentando todo o ambiente onde a ação acontece.



Fonte: Canva (2025)

Plano Conjunto: um pouco menor que o plano geral, destaca um grupo de elementos ou personagens junto a parte do espaço ou cenário.



Fonte: Canva (2025)

Plano Médio: Geralmente focaliza a figura humana da cintura para cima, equilibrando personagem e ambiente.



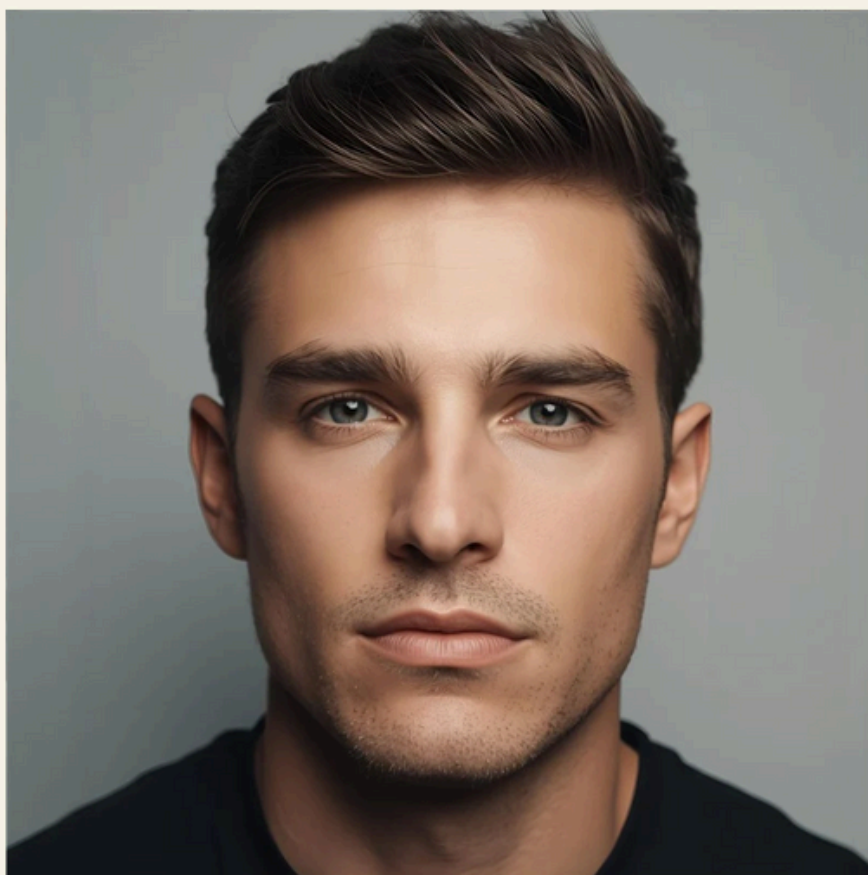
Fonte: Canva (2025)

Plano Americano: mostra o corpo humano do joelho até a cabeça.



Fonte: Canva (2025)

Primeiro Plano: conhecido como close ou close-up, usado para enquadrar o rosto humano.

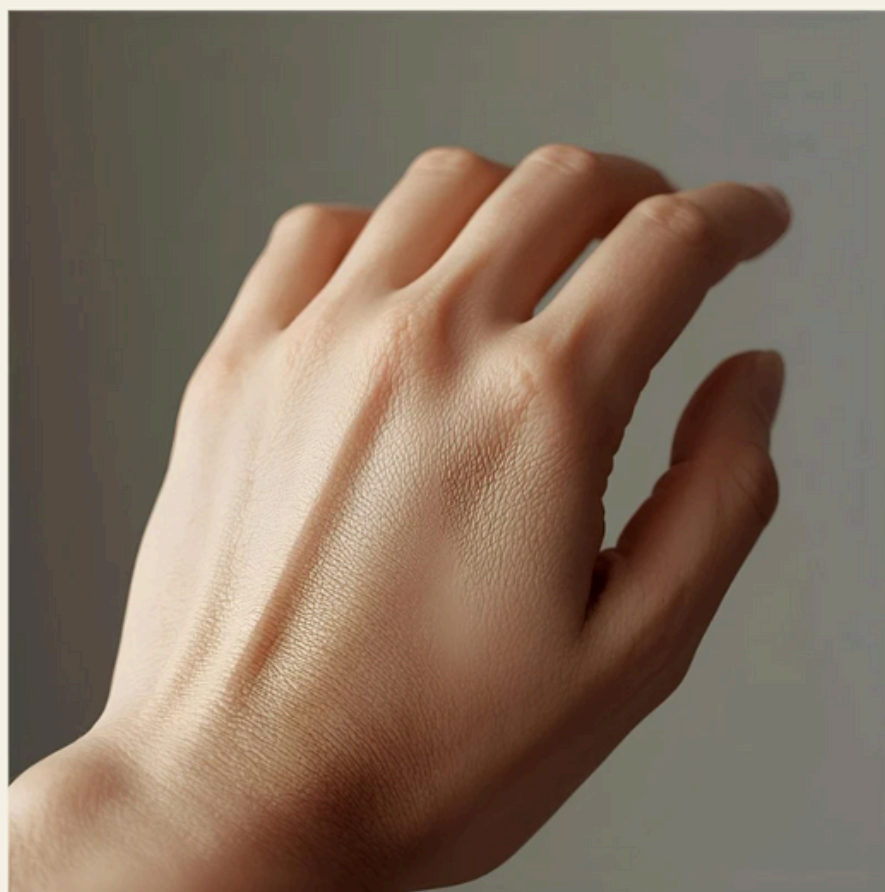


Fonte: Canva (2025)

Plano Detalhe ou Primeiríssimo Plano: ainda mais fechado que o close, concentra-se em um detalhe específico, como um olhar, uma mão ou um objeto importante.



Fonte: Canva (2025)



Fonte: Canva (2025)

Ângulos de Câmera

O ângulo está relacionado à posição e inclinação da câmera em relação ao objeto filmado.

- **Ângulo reto ou normal:** a câmera é posicionada na altura dos olhos da pessoa retratada, criando uma sensação de naturalidade e equilíbrio.



Fonte: Enquadramentos: planos e ângulos, Primeiro Filme.

- **Plongée (do francês, "mergulho"),** também chamado de câmera alta, captura a cena de cima para baixo, produzindo uma visão superior da ação.



Fonte: Enquadramentos: planos e ângulos, Primeiro Filme.

- **Contra-plongée ou câmera baixa**, por sua vez, registra a cena de baixo para cima, transmitindo imponência, força ou superioridade ao objeto ou personagem.



Fonte: Enquadramentos: planos e ângulos, Primeiro Filme.

Cada escolha de ângulo influencia diretamente o significado construído: por exemplo, o contra-plongée pode ampliar a percepção de grandeza ou poder. Quando organizados pela montagem em determinada sequência, esses enquadramentos podem gerar novos efeitos de sentido, o que justifica a importância de estudar análises fílmicas que investigam intencionalidades estéticas e discursivas dos realizadores.

Movimentos de Câmera

Os movimentos também contribuem para a expressividade do audiovisual:

Panorâmica: deslocamento lateral da câmera em torno de um ponto fixo, acompanhando a ação de um lado a outro.

Tilt: movimento vertical, direcionando o enquadramento de cima para baixo ou vice-versa.

Travelling: deslocamento da câmera em conjunto com seu suporte (tripé, carrinho ou trilhos), acompanhando a ação em movimento.

Montagem e som: a organização das cenas, combinada com trilhas sonoras ou efeitos, é responsável por criar o ritmo do documentário. A edição pode transformar imagens simples em narrativas envolventes, bastando selecionar bem o que deve ser mostrado primeiro e o que será complementado por falas ou músicas

Para estruturar essas escolhas, utiliza-se a decupagem, que consiste em decompor o filme em unidades menores:

Sequências – conjuntos de cenas que tratam de um mesmo tema.

Cenas – acontecimentos específicos dentro da sequência.

Planos e tomadas – fragmentos visuais com enquadramentos e ângulos específicos.

É importante esclarecer que, em português, os termos plano e enquadramento podem gerar confusão: um plano-sequência, por exemplo, pode conter vários enquadramentos diferentes sem cortes. Essa prática pode ser explorada em sala de aula como exercício, pedindo que os alunos gravem uma cena longa em que a câmera se mova pelo espaço, registrando diferentes perspectivas em um único plano.



CURIOSIDADE

As informações discutidas até este ponto apresentam conceitos gerais voltados ao campo do audiovisual, em especial no que diz respeito à elaboração de projetos de minidocumentários. Dominar a técnica permite ao produtor não apenas antecipar possíveis desafios, mas também escolher, de forma mais consciente, as estratégias adequadas para alcançar os objetivos propostos.

No caso específico da pré-produção do minidocumentário “Vidas Escritas na EJA: A construção de sentidos sobre percursos e identidades”, as limitações de recursos restringiram a formação de uma equipe colaborativa. Diante dessa realidade, a direção concentrou em si a maior parte das atribuições, assumindo a definição de datas de gravação, a seleção de ambientes, a organização de recursos e equipamentos, bem como a elaboração do roteiro das entrevistas.



PRODUÇÃO: TRANSFORMANDO PROJETO EM OBRA

Chegou a hora de colocar a câmera na mão. Depois de planejar e organizar o projeto no papel, chega o momento de gravar. Agora, as ideias viram imagens e sons.

Celular

Aqui iremos direcionar como ferramenta principal o uso do aparelho celular, tendo em vista sua facilidade de manuseio, praticidade e por ser um dos principais recursos para o audiovisual na atualidade. “Tudo pode ser realizado pelo celular, desde o roteiro, gravação, edição e publicação”.

Cuidados com a imagem:

- A fotografia depende da luz. Prefira filmar de dia, aproveitando a luz natural.
- Evite o sol muito forte do meio-dia e não grave contra a luz, para não deixar o entrevistado escuro.
- Sempre que possível, use recursos simples: rebatedores improvisados (como placas de isopor) e iluminadores de LED.
- Posicione o entrevistado a uma certa distância do fundo para dar profundidade à imagem.
- Evite que ele se mova demais para não sair da marca de luz.
- Use tripé ou apoios improvisados para estabilizar o celular. Caso não tenha, segure com as duas mãos e mantenha os cotovelos junto ao corpo.
- Gravar na posição horizontal ou vertical é uma decisão do diretor.
- Tenha memória no celular ou na nuvem. Evite contratempos.

Composição da cena:

- Utilize a “regra dos terços”: imagine a tela dividida por linhas horizontais e verticais e posicione o personagem próximo às interseções.
- Centralizar o entrevistado também é uma boa solução.
- Escolha um cenário que dialogue com seu roteiro, seja o ambiente escolar ou espaço externo.

Movimentos e ângulos de câmera:

- Ângulo normal: na altura dos olhos.
- Plongée: de cima para baixo, transmite fragilidade.
- Contra-plongée: de baixo para cima, transmite poder ou superioridade.
- Panorâmica: movimento lateral.
- Tilt: movimento vertical (de cima para baixo ou ao contrário).
- Travelling: deslocamento da câmera com auxílio de equipamentos ou improvisado.

Som:

- O áudio é tão importante quanto a imagem.
- Use microfones de lapela ou gravadores externos.
- Grave o áudio separado se necessário e bata uma palma no início de cada cena para facilitar a sincronização.
- Atenção aos ruídos externos: vento, carros, conversas paralelas. Escolha ambientes silenciosos.

Cuidados:

- Grave imagens de apoio para composição das cenas.
- Refazer o que observar que merece nova tentativa
- Conferir material gravado e o áudio para evitar retrabalho.
- Seguir o cronograma de gravações, sobretudo com os entrevistados. Lembrando que esse diálogo requer um roteiro de entrevistas bem estruturado, contendo as principais perguntas acerca do tema.



Roteiro de Entrevista do Documentário

"Vidas Escritas na EJA: a construção de sentidos sobre percursos e identidades"

1. História de Vida e Contexto Pessoal

- Como foi sua trajetória até decidir voltar à escola?
- Quais desafios você enfrentou que o levaram a interromper os estudos?
- Quais momentos mais marcaram sua vida até agora?
- Como sua família ou comunidade influenciou sua decisão de voltar a estudar?

2. Experiência Escolar

- Como você se sente estudando na EJA?
- O que mudou em sua vida desde que começou a frequentar as aulas novamente?
- Qual matéria ou professor(a) você mais gosta e por quê?
- Quais são os principais desafios que você enfrenta na escola hoje?

3. Perspectivas e Sonhos

- Quais são seus planos para o futuro, agora que voltou a estudar?
- Como você imagina sua vida daqui a cinco ou dez anos?
- O que você gostaria de dizer para outros jovens que estão em uma situação parecida com a sua?

4. Reflexões sobre a Educação

- O que a educação representa para você?
- Você sente que a EJA atende às suas expectativas? Se não, o que poderia melhorar?
- Como você acha que a sociedade enxerga os estudantes da EJA?
- Se pudesse voltar no tempo, o que faria de diferente na sua trajetória escolar?

5. Identidade e Resiliência

- O que te motivou a não desistir, mesmo diante das dificuldades?
- Quem são as pessoas que mais te apoiam nessa jornada?
- Qual foi o momento mais desafiador que você superou na vida?
- Como você vê sua evolução pessoal desde que iniciou essa nova fase de estudos?



CURIOSIDADE

A gravação do documentário “Vidas Escritas na EJA: a construção de sentidos sobre percursos e identidades”, foi cheio de particulares e desafios, a iniciar pela anuência dos estudantes em participarem do projeto.

Uma das condições dos estudantes para concederem as entrevistas gravadas foi a observação de não serem identificados, terem seus rostos preservados, ou não dialogarem direto com a câmera. Respeitado isso, passamos para as gravações, nas quais também encontramos dificuldades com o celular sem memória suficiente, sendo necessário buscar outro aparelho, com qualidade de câmera inferior, para não cancelar a atividade e assim cumprir com o cronograma.

A falta de uso do microfone de lapela em virtude de não estar funcionando. Mesmo tendo o cuidado de possuir o equipamento, o manuseio não foi aprimorado. Em virtude disso, não se alcançou qualidade do áudio, conforme esperado.

O local escolhido para o cenário tinha uma central de ar que fazia muito barulho e mesmo assim não foi possível desligá-la devido aos dias de muito calor.

Poucas imagens de apoio visto que o projeto foi se modificando com o passar do tempo e nem tudo era possível registrar ou produzir o momento.

No entanto, mesmo com tantos aspectos que poderiam nos fazer desistir, ainda assim, fomos em frente. Para esse pós produção, tivemos o auxílio de um editor profissional, (escolha particular que depende do diretor e das pretensões do filme), conseguimos finalizar o minidocumentário.



PÓS-PRODUÇÃO: CHEGOU A HORA DE SELECIONAR

Para quem é apegado, essa é a fase mais difícil. O apego aos depoimentos dificulta o momento de cortar e filtrar as melhores falas, no entanto, é preciso.

Edição:

Esta é a fase de organizar e dar ritmo ao filme.

Você deve escolher as melhores cenas, cortar excessos e montar a narrativa.

Dois recursos básicos de transição entre imagens:

Corte seco:

passagem direta de uma cena para outra, gera naturalidade e agilidade.

Fusão/dissolve: uma imagem some enquanto a outra aparece, transmitindo passagem de tempo ou suavidade.

Imagens de apoio:

Também chamadas de “coberturas”, são imagens adicionais (detalhes, ambiente, objetos, planos gerais) que ajudam a ilustrar a entrevista e escondem cortes.

Som na edição:

Ajuste o volume de vozes, música e efeitos para que fiquem equilibrados.

Pode-se inserir trilha sonora, mas lembre-se dos direitos autorais: prefira músicas livres de copyright ou crie trilhas próprias.

Finalização:

Ajuste de cor (correção e gradação), inclusão de legendas, créditos e exportação no formato adequado.

Se possível, edite em computador com softwares profissionais, mas também há bons aplicativos de celular.



Em outras palavras...

Na edição:

- Selecione os melhores vídeos que foram captados;
- Adicione os vídeos no aplicativo de edição;
- Coloque em ordem de entrada os vídeos;
- Faça os cortes pertinentes em cada vídeo;
- Aplique os efeitos de transição, quando necessário;
- Aplique os efeitos de vídeo, quando necessário (como a correção de cor);
- Adicione os textos: título, créditos, nome dos entrevistados, legenda;
- Assista algumas vezes em busca de erros;
- Insira uma trilha sonora quando for pertinente;
- Exportar o corte final.

Fonte: Como criar um projeto de documentário. Programa Brasil Profissionalizante. Centro Paula Souza; CETEC; MEC, 2020.

VOCÊ SABIA?



Todas essas dicas de edição em algum momento você já executou utilizando os aplicativos de edição de vídeos. Ao selecionar as cenas que mais gostou, ou que se encaixam melhor no áudio salvo, bem como naquela gravação de receita, na qual você escolhe as imagens de apoio enquanto mostra o prato principal e narra o passo a passo. Ou ainda, quando incluiu os efeitos de som, as trilhas sonoras, gera as legendas automáticas ou faz uso da opção de imagens em camadas. Lembrou né?

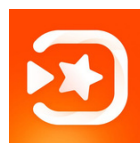
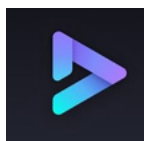
Muitas das orientações técnicas aqui abordadas já estão em pleno uso, seja pelo profissional de educação que todos os dias aprende uma habilidade nova, ou pelo estudante que já nasceu na era digital e é o maior consumidor do audiovisual.



Principais aplicativos e programas de edição de vídeo

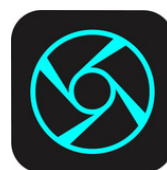
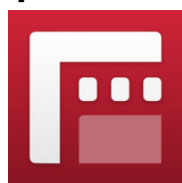
Gratuitos

CapCut | Inshot | AI Video | Open Camera | Viva Video | Hyperlapse



Pagos

FILMiC Pro | ProCam 7 | MoviePro



Softwares de Edição em Diferentes Níveis

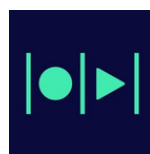
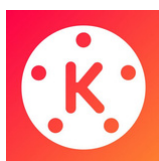
Básicos

iMovie | Movavi | Filmora | MovieMaker



Intermediários

KineMaster | Magisto | FilmoraGo | Adobe Clip



Profissionais

Adobe Premiere Pro | Final Cut | DaVinci Resolve | Sony Vegas | Avid Media Composer



Efeitos especiais

Adobe After Effects



Comparativo de IAs para criação de vídeos

Ferramenta	Aplicação principal	Pontos fortes	Limitações principais
Synthesia	Avatares digitais multilíngues	Personalização, interface simples	Gratuito restrito, custo alto
Vidnoz AI	Marketing digital	Modelos variados, edição fácil	Pouca personalização, qualidade menor
FlexClip	Edição online prática	Templates prontos, fácil integração	Recursos avançados pagos
Visla	Texto -> vídeo explicativo	Rapidez, vários formatos	Curva de aprendizado, versão free limitada
Google Veo3	Gera vídeos curtos. Ideal para marketing, storytelling e protótipos visuais.	Gera vídeo + áudio, sincronizado, alta qualidade visual, Rápido e fácil de usar, Interpreta bem prompts em texto.	produções de até 8 segundos e sujeito a falhas em cenas complexas.
Kaiber	Criações artísticas/estilizadas	Estética criativa, integração social	Complexo e caro
Runway	Edição profissional avançada	Flexibilidade, recursos robustos	Exige técnica, custo elevado
Fliki	Texto -> vídeos curtos narrados	Narrativas multilíngues, fácil uso	Pouco útil para vídeos longos
Text to Video	Automação de textos em vídeo	Agilidade, integração digital	Qualidade visual baixa
Sora	E-learning/educação digital	Gráficos e animações didáticas	Recursos completos só pagos

LINKS DE DOCUMENTÁRIOS INTERESSANTES PARA EXIBIR COM ESTUDANTES DA EJA:



Pro Dia Nascer Feliz (2006, João Jardim)

Descrição: Mostra a realidade de escolas brasileiras em diferentes contextos sociais.

URL: [Avatares digitais multilíngues](#)



Nunca Me Sonharam (2017, Cacau Rhoden)

Descrição: Aborda os desafios do ensino médio no Brasil a partir do olhar de estudantes.

URL: [Marketing digital](#)



Ilha das Flores (1989, Jorge Furtado)

Descrição: Curta que provoca reflexões sobre consumo, desigualdade e dignidade humana.

URL: [Edição online prática](#)



Identidade EJA! (2023, Presente História)

Descrição: Produzido em parceria com a Escola Municipal Manoel Alves Vilela, registrou relatos de estudantes, professores e gestão procurando conhecer histórias dos sujeitos envolvidos nesta modalidade de ensino.

URL: [Texto -> vídeo explicativo](#)



Menino 23 (2016, Belisário Franca)

Descrição: Revela a história de crianças negras submetidas a trabalho escravo em pleno século XX no Brasil.

URL: [Vídeos curtos/redes sociais](#)

Vamos planejar juntos?

Sempre respeitando a autonomia, conhecimento, identidade e necessidade de cada docente, decidimos contribuir com sua metodologia de ensino, trazendo um modelo de plano de aula para abrir caminhos diante da intenção, seja de qualquer natureza, em realizar uma proposta pedagógica voltada ao audiovisual. Este modelo pode ser utilizado em sala de aula com seus estudantes na íntegra, ou conforme as adaptações pertinentes para a turma. Fique à vontade para criar!

Plano de Aula
Professor:
Componente Curricular: Língua Portuguesa / Linguagens
Ano: Ensino Fundamental Anos Finais segunda etapa – Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Abordagem: Linguística e Semiótica
Tema central: Produção de minidocumentário como prática de leitura crítica
Carga horária estimada: 4 a 6 encontros de 50 min (ajustável a cada realidade).
Carga horária estimada: 4 a 6 encontros de 50 min (ajustável a cada realidade).
• Reconhecer que todo texto audiovisual é construído por escolhas de linguagem e produz efeitos de sentido. • Produzir minidocumentários a partir de vivências pessoais e coletivas, valorizando a identidade dos alunos. • Desenvolver competências de trabalho colaborativo, organização narrativa e reflexão crítica. • Relacionar conceitos da semiótica com a prática audiovisual.
Competências da BNCC:

- **(EF67LP01):** Analisar e produzir textos orais e multimodais em situações comunicativas diversas.
- **(EF89LP19):** Reconhecer e analisar estratégias de produção de sentido em textos multimodais (imagens, sons, vídeos).
- **(EF69LP52):** Planejar, produzir e revisar textos em diferentes suportes e mídias.
- **(Competência Geral 3):** Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, incluindo as produzidas pelos alunos.

Recursos necessários:

- **Celulares** dos alunos para a gravação.
- **Aplicativos de edição simples**, como CapCut, InShot e Canva.
- **Data show ou TV** para exibir os vídeos.

Metodologias:

Encontro 1: Sensibilização e introdução teórica

- Roda de conversa sobre o que significa "estudar hoje".
- Registro de palavras-chave no quadro.
- Explicação de semiótica discursiva de forma didática, com exemplos audiovisuais curtos.

Encontro 2: Planejamento do roteiro

- Formação dos grupos.
- Escolha de uma história ou tema coletivo.
- Definição dos papéis (narrador, entrevistador, câmera, editor, etc.).
- Criação de um rascunho de roteiro simples, com começo, meio e fim.

Encontros 3 e 4: Produção de imagens

- Gravação de cenas e entrevistas na escola ou em seu entorno.
- Orientações sobre planos de filmagem (geral, médio, close-up) e captação de áudio.
- Coleta de elementos simbólicos, como objetos, sons e gestos.

Encontro 5: Edição e montagem

- Utilização de aplicativos simples.
- Inserção de legendas com frases-chave.
- Escolha de uma trilha sonora (gratuita).
- Montagem do minidocumentário seguindo a lógica narrativa do roteiro.

Encontro 6: Exibição e debate coletivo

- Exibição dos minidocumentários para a turma.
 - Debate com perguntas como: "Que mensagens conseguimos transmitir?" e "O que aprendemos sobre nossas histórias e sobre a escola?" Reflexão
- sobre como cada escolha audiovisual produziu efeitos de sentido.

Avaliações:

- Processual: participação em todas as etapas.
- Colaborativa: capacidade de trabalhar em grupo.
- Crítica: reflexão sobre sentidos construídos.
- Criativa: originalidade na forma de narrar histórias.

Resultados esperados:

- Produção de minidocumentários que valorizam a memória e a identidade dos alunos do EJA.
- Fortalecimento do letramento multimodal e semiótico.
- Desenvolvimento de consciência crítica sobre discursos audiovisuais.
- Estreitamento dos vínculos entre experiência de vida e espaço escolar.

Referencial Teórico:

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Teoria Semiótica do Texto. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. Dicionário de Semiótica. São Paulo: Cultrix, 1983.
- SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Era uma escola muito engraçada: imagens de escolas públicas brasileiras em dissertações de um programa de mestrado em rede nacional. Revista Solettras, v. 47, p. 290-318, 2023. Disponível em: Ano: Ensino Fundamental Anos Finais segunda etapa – Educação de Jovens e Adultos (EJA).

REFERÊNCIAS



BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

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

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

ESCOLA SOLANO TRINDADE. **Curso livre**: produção de documentário. Tópico 1 – Introdução ao cinema documentário. [S. l.]: [s. n.], 2024. Apostila digital. Disponível em: <https://escult.cultura.gov.br/index.php?> Acesso em: 08 jun. 2025

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1983.

GUZMÁN, Patricio. **Filmar o que não se vê**: um modo de fazer documentários. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

LANDOWSKI, Eric. **Interações arriscadas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2002.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular do território maranhense**. São Luís, 2019. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 10 mai. 2025.

NEVES, Felipe F. **Como criar um projeto de documentário**: produção cultural e design. Programa Brasil Profissionalizante. Centro Paula Souza; CETEC; MEC, 2020. Disponível em: <https://estudosaudiovisuais.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/08/apostila-oficina-de-curta-metragem-1.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. **Era uma escola muito engraçada**: imagens de escolas públicas brasileiras em dissertações de um programa de mestrado em rede nacional. Revista Solettras, v. 47, p. 290-318, 2023. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/solettras/article/view/80264>.



Ficha técnica

Autora

Sara Cristina da Silva Ribeiro

Orientadora

Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva

Designer gráfico

Aurea Daniele Lima Pereira



