

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)

Carla do Carmo Pinto

**PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM
AUTOBIOGRAFIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Belo Horizonte

2021

Carla do Carmo Pinto

**PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM
AUTOBIOGRAFIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Versão Final

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Profa. Dra. Adriane Teresinha Sartori

Belo Horizonte

2021

P659p

Pinto, Carla do Carmo.

Produção de textos na escola [manuscrito] : uma proposta didática com autobiografias no Ensino Fundamental II / Carla do Carmo Pinto. – 2021.

177 f., enc. : il., color.

Orientadora: Adriane Teresinha Sartori.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Práticas Docentes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 83-84.

Anexos: f. 85-117.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Produção de textos – Teses 3. Língua portuguesa – Escrita – Teses. I. Sartori, Adriane Teresinha. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



**1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO PROFISSIONAL**

FOLHA DE APROVAÇÃO

**PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM AUTOBIOGRAFIAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

CARLA DO CARMO PINTO

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovada em 17 de dezembro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Profª. Adriane Teresinha Sartori
(UFMG)

Prof. Elias Ribeiro da Silva
(UNIFAL)

Profª. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães
(UFMG)

Belo Horizonte, 17 de dezembro de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães, Professora do Magistério Superior**, em 17/12/2021, às 15:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriane Teresinha Sartori, Professora do Magistério Superior**, em 17/12/2021, às 15:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elias Ribeiro da Silva, Usuário Externo**, em 21/02/2022, às 21:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1156564** e o código CRC **38B9F65A**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo.

Agradeço à minha família pelo apoio, principalmente a minha mãe por suprir minha ausência, a minha irmã Carol pelo apoio e aos meus filhos Artur e Pedro pelo entendimento.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Adriane Sartori, pela constante orientação ao longo de todo o caminho.

Agradeço à Profa. Dra. Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães e ao Prof. Dr. Elias Ribeiro da Silva pelas valiosas observações no exame de qualificação e na defesa deste trabalho.

Agradeço aos professores e profissionais da UFMG e da UFRN - ProfLetras pela oportunidade.

Agradeço a meu primo Leandro e à Vitória pela acolhida e apoio constante nesse período.

Agradeço aos colegas de turma pela convivência, em especial à Antonieta pelas trocas de experiências ao longo do curso que tanto contribuíram para esta pesquisa.

Agradeço a meu amigo e professor Afonso Celso Henriques por me apresentar o Profletras e pelas trocas de experiências.

RESUMO

A pesquisa aqui proposta está voltada à prática do professor com o intuito de propor reflexões que visam incentivar a produção de textos na escola, buscando atingir simultaneamente o interesse e o aprendizado dos discentes. Dessa forma, ela tem como principal objetivo produzir um projeto de ensino destinado a professores que queiram trabalhar a produção de textos autobiográficos no 6º ano do ensino fundamental II. Como referencial, baseio-me principalmente na concepção de língua como interação social advinda dos estudos de Bakhtin (2011), alguns pressupostos de produção de textos apresentados por Geraldi (1997 e 2012); quanto à leitura, oriento-me pela sequência básica de letramento literário de Cosson (2006) e, sobre o conceito de autobiografia, considero os estudos de Bakhtin (2011) e Lejeune (2008). A escolha do gênero autobiográfico se deu a partir da observação de que os alunos já produzem textos diversos nas redes sociais e que muitos são textos autobiográficos. Após o estudo do referencial teórico e das dissertações defendidas no Programa sobre a temática e baseada na minha experiência com a docência, organizei atividades para constituir o projeto de ensino. Na primeira etapa, os alunos foram chamados a observar que muitos textos produzidos nas redes sociais são autobiográficos e, na segunda etapa, eles entram em contato com textos autobiográficos através da leitura, compreensão e estudo das características estruturais do gênero. A seguir, na terceira etapa, são aplicadas atividades que induzam à reflexão do aluno sobre sua trajetória de vida, e assim, adquira conteúdo necessário para sua produção autobiográfica na próxima dinâmica. A última etapa se refere à produção autobiográfica de cada aluno e o trabalho de aprimoramento da escrita, para chegarmos à publicação dos livros. Espera-se que ao final das atividades, o estudante sinta-se motivado a produzir textos e que apresente uma melhora significativa em sua aprendizagem desenvolvendo uma consciência de si mesmo e de seu próprio discurso.

Palavras-chave: ensino de língua portuguesa, produção de textos, autobiografias.

ABSTRACT

The research proposed here is focused on the teacher's practice, with the aim of proposing reflections that aim to encourage the production of texts at school, seeking to simultaneously achieve the interest and learning of students. Thus, its main objective is to produce a teaching project for teachers who want to work on the production of autobiographical texts in the 6th year of elementary school II. As a reference, I am based mainly on the conception of language as social interaction coming from the studies of Bakhtin (2011), some assumptions for the production of texts presented by Geraldi (1997 and 2012), regarding reading, I am guided by the basic sequence of literary literacy in Cosson (2006) and, on the concept of autobiography, I consider the studies by Bakhtin (2011) and Lejeune (2008). The choice of the autobiographical genre was based on the observation that students already produce different texts on social networks and that many are autobiographical texts. After studying the theoretical framework and the dissertations defended in the Program on the subject and based on my experience with teaching, I organized activities to build the Teaching Project. In the first stage, students are asked to observe that many texts produced on social networks are autobiographical, in the second stage they come into contact with autobiographical texts through reading, understanding and studying the structural characteristics of the genre. Then, in the third stage, activities are applied that induce students to reflect on their life trajectory, and thus acquire the necessary content for their autobiographical production in the next dynamic. The last step refers to the autobiographical production of each student and the work to improve their writing, leading to the publication of the books. It is expected that at the end of the activities, the student will feel motivated to produce texts and that they will present a significant improvement in their learning, developing an awareness of themselves and their own speech.

Keywords: Portuguese language teaching, text production, autobiographies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Processo de interlocução	24
Figura 2 - Malala	69
Figura 3 - Texto - Malala	70
Figura 4 - foto de estudante	73
Figura 5 - Quadro Síntese do Projeto de Ensino	86

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CRMG - Currículo Referência de Minas Gerais.

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica.

TDICs - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1	Produção de textos	22
2.2	Leitura	36
2.3.1	A leitura que se faz na escola	36
2.3.2	O que é ler?	38
2.3.3	– A leitura literária	39
3	Autobiografia	42
3.1	Pesquisas do PROFLETRAS relacionadas ao tema	46
3.2	Autobiografias e formação do sujeito autor-leitor.	47
3.3	Autobiografia: exercendo o protagonismo na sala de aula	49
3.4	A virtualização do eu-autobiográfico na era digital.	53
3.5	Escritores da liberdade	57
4	METODOLOGIA DE PESQUISA	62
4.1	Projeto de ensino	64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
	REFERÊNCIAS	89
	ANEXOS	91

1 INTRODUÇÃO

A educação é tema recorrente em questões centrais das sociedades contemporâneas. No Brasil, a discussão fortaleceu-se por meio de movimentos sociais nos anos de 1960, quando surgiram as primeiras teorias que criticavam a estrutura tradicional do sistema educacional brasileiro, principalmente, o currículo.

Esse debate acentuou-se a partir de 2020, com a pandemia da COVID-19, que mudou de forma repentina e obrigatória grande parte da convivência em sociedade e intensificou os problemas que a educação enfrenta.

Professores desamparados tiveram que rever e mudar suas práticas pedagógicas e aprender a lidar com novas ferramentas educacionais em tempo recorde. Além da falta de políticas públicas para implantar um sistema de ensino remoto adequado para atender aos alunos, aumentando, assim, a desigualdade de ensino entre as classes sociais.

Essa realidade me afetou de tal forma que a pesquisa que seria aplicada em sala de aula, não foi possível devido ao cancelamento das aulas presenciais, precisando ser alterada e resultando em um projeto de ensino,

Antes mesmo dessa mudança de ensino presencial para o remoto, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil vinha sendo objeto de intensos estudos voltados para o aperfeiçoamento da prática do professor e consequentemente para a melhoria dos resultados da aprendizagem do aluno. Entre eles, destacamos os realizados e organizados por Geraldi e publicados em sua obra *O texto na sala de aula*, em 1984, que buscaram redimensionar o estudo da língua materna, chegando à conclusão de que o educador deve embasar-se na concepção da linguagem como interação social, valorizando-a no uso prático do indivíduo como falante e não apenas no estudo de conceitos e regras gramaticais. Geraldi (2012) afirma:

[...] a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um 'novo conteúdo' de ensino (GERALDI, 2012, p. 45).

Ao contrário disso, a prática do ensino de Língua Portuguesa na educação básica ainda remete, frequentemente, a modelos de ensino tradicionais do século XIX, priorizando a gramática normativa. Esse problema não é isolado. Quando se avalia a realidade da educação no Brasil, percebe-se que ela está longe de ser a ideal, principalmente quando se trata da prática de leitura e escrita. Verificamos¹ esses problemas recorrentes do ensino de Língua Portuguesa, observando alguns dados de avaliações externas, analisando os resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), que tem como objetivo medir a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

No que concerne às habilidades e competências em Língua Portuguesa, observei que os alunos estão longe do nível satisfatório. As notas do PROEB são avaliadas em uma escala dividida em quatro níveis. Nessa escala, os valores de 0 a 200 referem-se ao nível baixo; acima de 200 até 275, representam o nível intermediário; de 275 a 325, o nível é o recomendado e, acima desse valor, é considerado avançado. No PROEB de 2018, a média de alunos do 9º ano das escolas públicas de todo o estado de Minas Gerais é de **251,9**, portanto, no nível intermediário da escala de proficiência. Nesse mesmo ano, apenas 7,8% dos alunos de todo o estado de Minas Gerais estão no nível avançado. Isso mostra que a porcentagem de alunos que atingiram a proficiência adequada em Língua Portuguesa é baixíssima.

Há três anos, leciono na Escola Estadual Isaura Ferreira, localizada num bairro periférico da cidade de Conselheiro Lafaiete, em Minas Gerais. No decorrer dos meus dezoito anos de magistério, percebo que o ensino de Língua Portuguesa na prática não tem funcionado. A preocupação aumenta quando se analisam os dados do PROEB dessa escola nos últimos anos e se verifica uma queda representativa do aproveitamento dos alunos em Língua Portuguesa. Em 2013, a média da proficiência da referida escola em Língua Portuguesa foi de **260,7**; em 2014, de **254,7**; em 2016, de **257,9**; e em 2018, de **247,7**. Esses dados nos levam a refletir mais profundamente sobre como o ensino tem acontecido na prática.

¹ Nas partes que se referem às minhas experiências ou ações como professora-pesquisadora, optarei pela primeira pessoa do singular. Nas demais, que apresentam discussões de cunho mais teórico, usaremos a primeira pessoa do plural para explicitar a interlocução com a orientadora desta pesquisa e outros docentes do Mestrado Profissional em Letras.

Partindo de pressupostos de que a leitura e a escrita têm papéis decisivos na formação do cidadão crítico e por serem objetos fundamentais de ensino na escola, deve-se trabalhar a língua, como atividade discursiva, ampliando as possibilidades de interação social, pela qual o indivíduo possa obter informações, produzir e partilhar conhecimentos.

Produzir texto é essencial na vida do ser humano é uma das atividades que determina a situação do indivíduo na sociedade. Por isso, a produção de textos (orais e escritos) deve ser uma prática inserida no processo do estudo da língua, contribuindo para o desenvolvimento social e cultural do aluno, fazendo com que ele se perceba e se conscientize de sua função transformadora. Convivemos, o dia inteiro, com os mais diversos tipos de textos e temos a necessidade de produzir tanto textos orais quanto escritos. Quando essa habilidade não é bem desenvolvida na escola, passamos por dificuldades em nos expressar. A vivência na sala de aula me fez perceber que a maioria dos alunos não vê um sentido prático nas aulas de produção de texto. Geraldi (2012) afirma que:

Antes de mais nada, é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele?).

Então, o desafio do professor é propor uma prática de ensino, na qual o aluno perceba que, para produzir um texto, é necessário observar vários aspectos, desde a quem se destina tal enunciado, a situação comunicativa que o envolve, o objetivo, tipo de linguagem etc., mudando o paradigma daqueles que escrevem por obrigação e sem motivação, e que não levam em consideração que podem interagir com outro através de um texto. Ao contrário, a produção textual se faz com um manual de “instruções” a serem seguidas, deixando de serem trabalhadas as questões discursivas. Sem falar dos temas abordados, que há muitos anos se repetem incansavelmente, fazendo com que o aluno escreva para ficar livre da atividade e não sendo estimulado a fazer um trabalho de revisão de sua própria produção. Segundo Geraldi (2012, p. 65):

Para o professor, por outro lado, vem a decepção de ver textos mal redigidos, aos quais ele havia feito sugestões, corrigido, tratado com carinho. No final o aluno nem relê o texto com as anotações. Muitas vezes o atira ao cesto de lixo assim que o recebe.

Isso se dá, não raramente, porque na escola os textos não são produtos de um trabalho discursivo, mas exercício de reprodução a partir das características dos gêneros textuais trabalhados, o que torna o trabalho, tanto do aluno, como produtor de textos, quanto do professor, como corretor, muito maçante e sem propósito. Conforme afirma Geraldi (2012), estratégias para que o aluno vença suas dificuldades no manuseio com o texto devem ser pensadas. Além disso, considera importante que ele tenha o que dizer, além de ter uma razão para dizer a alguém o que tem a dizer e se constitua como locutor comprometido com o que diz, escolhendo suas próprias estratégias. O autor reitera que, “Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (GERALDI, 2012, p. 128).

Considerando que a maioria dos nossos alunos interagem por meio de mídias digitais, não poderíamos propor um trabalho de produção de textos que não utilizasse as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). A proposta de inserção de TDCIs na prática escolar procura atender aos desafios da educação no século XXI, na qual se preze pelos multiletramentos.

O **Currículo Referência de Minas Gerais** (CRMG) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi construído a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e é resultado da revisão dos **currículos** pré-existentes nas redes públicas mineiras, objetivando entre diversos fatores o uso das TDCIs, conforme observamos na seguinte habilidade (EM13LGG702) “Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital” (CRMG, p. 127).

Nessa perspectiva, este trabalho propõe desenvolver alternativas necessárias para o incentivo à produção de texto nas escolas, visando atingir simultaneamente o interesse do estudante, bem como o seu aprendizado. Partindo do pressuposto de

que os alunos já produzem textos diversos nas redes sociais e que muitos são textos autobiográficos, como *selfies*, *status*, *storylines*, vídeos etc., pretendemos motivar os alunos a produzirem textos escritos, a partir da produção de textos autobiográficos em sala de aula, capacitando o aluno para uma fluência discursiva e enunciativa no aprimoramento das práticas de escrita e, assim, contribuir para sua melhor participação na sociedade em que vive.

A autobiografia é a história de uma pessoa escrita por ela mesma, na qual o autor, o narrador e o personagem principal se combinam em um só ser, como afirma Bakhtin (2011). Nesse gênero, o autor conta os principais episódios vivenciados por ele, e, dessa forma, a narrativa toma por assunto principal a formação da identidade do indivíduo que o escreve.

O gênero autobiografia foi o escolhido, partindo do pressuposto de que, ao produzi-lo, desenvolve-se uma consciência de si mesmo e de seu próprio discurso. Portanto, a questão central da pesquisa é a seguinte: quais são as atividades que podem compor o projeto de ensino², a fim de potencializar o processo de produção de textos autobiográficos escritos na escola?

A eleição da questão central da pesquisa, leva-nos a definir os seguintes objetivos para a pesquisa que serão apresentados a seguir.

Objetivos

Objetivo geral

Produzir um projeto de ensino focado na prática de escrita autobiográfica de alunos do Ensino Fundamental II, destinado ao professor de Língua Portuguesa.

Objetivos específicos

- Identificar trabalhos monográficos com temática afim.
- Analisar os projetos desenvolvidos nesses trabalhos monográficos.
- Elaborar atividades para compor o Projeto de Ensino.

² Segundo no afirma Sartori (2019) “ A palavra ‘projeto’ tem acepções diferentes, que englobam tanto a intenção de realizar algo no futuro, quanto a descrição detalhada de um empreendimento a ser concretizado.” (p.117) Um projeto de ensino se caracteriza por um conjunto sistematizado de atividades intencionalmente elaboradas para ensinar.

- Explicitar os pressupostos teóricos das atividades.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho ancora-se em uma concepção de língua como interação social advinda das reflexões do Círculo de Bakhtin. Apresentaremos algumas ideias importantes desse grupo de estudiosos e, na sequência, alguns pressupostos de produção de textos apresentados por Antunes (2006), Geraldi (1997 e 2012), Fiad (2009), Ruiz (2010), Souza (2012), Corti (2012) e Mendonça (2012). Quanto à leitura, embasamos em Cosson (2006), Antunes (2016), Kleiman (2006), Freire (1989), Paulino (2005) e Cândido (1995). Quanto à autobiografia, fundamentamo-nos nos conceitos de Bakhtin (2011) e Lejeune (2008).

Além de teóricos supracitados, buscamos, também, trabalhos acadêmicos sobre os gêneros autobiográficos. No estudo das dissertações que tratam da pesquisa da Produção de Textos autobiográficos, destacamos Almeida (2015), Santos (2015), Oliveira (2015) e Silva (2016).

2.1 Concepção de língua/linguagem

Bakhtin (2011) defende que todos os variados campos da atividade humana estão ligados à linguagem. Sendo esse uso tão multiforme quanto são os campos das atividades humanas, em que seus integrantes empregam a língua por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos. Para o autor, “cada campo de utilização elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor).

Segundo o autor, o gênero é formado por três dimensões indissociáveis: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O tema está relacionado ao conteúdo, assunto ou tópico principal formados pela organização dos aspectos semânticos; o estilo relaciona-se às escolhas linguísticas que fazemos, de acordo com a vontade enunciativa que se dá pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais; a construção composicional diz respeito à estrutura, à forma de acabamento do enunciado. Cada campo da comunicação, de acordo com suas especificidades, vai determinar esses três elementos que formam o todo do enunciado.

Os gêneros do discurso, para esse autor russo, vão se desenvolvendo e se tornando mais complexos à medida que as atividades humanas evoluem. Essa gama inesgotável de gêneros do discurso, que visam suprir a necessidade humana de comunicação, faz com que eles sejam heterogêneos, o que dificulta seu estudo por não permitir inseri-los num plano único.

Para Bakhtin (2011), o estudo dos gêneros do discurso deve partir das diferenças essenciais entre os gêneros primários (simples) e os secundários (complexos). Os primeiros são aqueles formados através de uma comunicação verbal espontânea e podem ser absorvidos e modificados pelos secundários. Já os segundos são aqueles que aparecem principalmente na escrita, como o romance, artigos científicos etc.

Também para o autor, novos procedimentos na organização e conclusão de um todo verbal e uma modificação na relação entre os interlocutores levam a uma reestruturação e renovação dos gêneros do discurso, através de uma ampliação da língua escrita que incorpora várias camadas da língua popular atualizando os gêneros, tanto os primários quanto os secundários.

Segundo Bakhtin (2011), o indivíduo tem mais liberdade para desenvolver seu estilo em gêneros literários, outros requerem uma forma padronizada que dificulta ou impede a expressão da individualidade, como os documentos oficiais, por exemplo. Para o teórico, a fraqueza da estilística está em não existir uma classificação dos estilos de linguagem que tenha reconhecimento geral, pois as classificações que existem são pobres e não diferenciam os gêneros por campos de atividades.

O círculo de Bakhtin constata que “as mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso”. (BAKHTIN, 2011, p. 267). A língua escrita acompanha as mudanças históricas dos estilos da língua, refletindo qualquer mudança da vida social.

Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam a história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero. (BAKHTIN, 2011, p. 268).

Ao afirmar “que tanto os estilos individuais quanto os da língua satisfazem os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 268), o autor defende a necessidade da realização de um estudo mais profundo que responda absolutamente a todas as questões da estilística. “A gramática (e o léxico) se distinguem substancialmente da estilística [...], mas ao mesmo tempo nenhum estudo de gramática [...] pode dispensar observações e incursões estilísticas. (BAKHTIN, 2011, p. 269). Portanto, para o autor, não há como estudar a língua separando a gramática da estilística, e esse problema metodológico pode ser resolvido quando se leva em consideração a compreensão profunda da natureza do enunciado e da particularidade dos gêneros do discurso, superando, assim, as noções simplificadas acerca do “fluxo verbal”, ou seja, da comunicação. Como nos afirma o autor:

Pode-se dizer que a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se o examinarmos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinarmos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de um fenômeno estilístico. (BAKHTIN, 2011, p. 269)

Diante disso, Bakhtin (2011) aponta que um dos problemas gerais da linguística do século XIX é colocar em segundo plano a função comunicativa da linguagem, priorizando sua função formadora sobre o pensamento, independente da comunicação. Bakhtin (2011, p.270) considera que “a língua é deduzida da necessidade do homem de auto expressar-se, de objetivar-se.”

O autor sustenta ainda que, ao esquematizar o processo de comunicação a partir de dois parceiros, no qual o falante tem um papel ativo no discurso e o ouvinte participa passivamente, recebendo e compreendendo o discurso do outro, em alguns momentos, transforma a comunicação discursiva em ficção, fugindo de seu objetivo real. Diferente disso, a comunicação se dá em uma atitude responsiva ativa, na qual o ouvinte ou receptor que recebe e compreende a significação de um discurso pode concordar ou discordar, completá-lo, adaptá-lo, desde o início do discurso. Essa compreensão responsiva ativa pode-se realizar imediatamente ou pode ser uma ação retardada, na qual a última prevalece na maioria dos gêneros secundários. De acordo com o círculo de Bakhtin, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse

ativismo seja bastante diverso) ” (BAKHTIN, 2011, p. 271), na qual o ouvinte se torna locutor e vice-versa.

Conforme Bakhtin (2011), a unidade real da comunicação verbal é o enunciado, que muitas vezes é tratado indevidamente por terminologias como “fala” ou “fluxo verbal”, não valorizando o papel ativo no processo de comunicação verbal. Portanto, a fala só existe na realidade na forma concreta dos enunciados de um indivíduo, moldando o discurso à forma do enunciado ao qual o sujeito pertence, não existindo fora dessa forma. O que determina as fronteiras do enunciado concreto é a alternância dos sujeitos falantes, ou seja, dos locutores. Todo enunciado tem um início e um fim delimitados, em que um locutor ao terminar seu enunciado passa o direito da palavra ao outro que a utiliza de acordo com sua compreensão responsiva ativa. Essa delimitação se dá por meio de um acabamento específico que expressa a posição do locutor que reage em uma posição responsiva. Um exemplo claro e simples da comunicação verbal é o diálogo, em que interlocutores tornam mais evidente essa alternância entre os sujeitos falantes, através de réplicas.

Como já foi dito, o diálogo é a forma mais simples e clara da comunicação verbal, porém construções mais complexas, principalmente da esfera cultural, visam também a uma réplica do outro buscando influenciar didaticamente o leitor, convencê-lo, ativar seu senso crítico, dialogando com outras obras com as quais se relaciona, sendo um dos principais critérios do enunciado e fator determinante para condicionar uma atitude responsiva ativa entre os interlocutores, conforme o autor.

É importante destacar que outro ponto a ser considerado, para Bakhtin (2011), é o acabamento específico do enunciado. De certo modo, o acabamento do enunciado é o que promove a alternância entre os falantes, promovendo uma reação. Uma oração fora de contexto não suscitará uma reação de resposta, e o todo que forma o enunciado não é delimitado por uma fronteira gramatical.

A possibilidade de resposta assegurada por um enunciado acabado depende de três fatores interligados ao todo do enunciado que são: 1) exauribilidade do objeto de sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais do gênero do acabamento (BAKHTIN, 2011, p. 281). Esses elementos variam de acordo com a esfera da comunicação verbal, que estará

limitada ao intuito definido pelo autor, ou seja, o querer-dizer do locutor, de acordo com as formas estáveis do gênero do enunciado.

Quando falamos, utilizamos sempre os gêneros do discurso, ou seja, todos os enunciados são elaborados diante de uma estruturação relativamente estável, de uma forma tão natural quanto usamos nossa língua materna. É importante considerar que adquirimos habilidade em língua materna antes mesmo de aprendermos a gramática, adquirindo a capacidade de nos comunicar através de atos concretos que ouvimos e reproduzimos desde o início de nossa existência. Sobre isso, Bakhtin (2011) defende que aprendemos a falar estruturando enunciados e não por meio de apenas orações ou palavras soltas, desconectadas de uma situação real. O autor afirma ainda que aprendemos a nos comunicar moldando o nosso falar ao gênero e, ao ouvir a fala do outro, e aos poucos vamos marcando nossa individualidade ao nosso discurso. Assim entendemos que,

[...] quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), a determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início, temos a sensação do conjunto discursivo que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 2011, p. 283).

A escolha dos gêneros do discurso no dia a dia varia conforme as circunstâncias, a posição social, o tipo de relacionamento entre os falantes; havendo estilos mais oficiais, outros familiares etc. Ou seja, além dos gêneros padronizados, existem os gêneros mais livres e mais criativos ligados à comunicação verbal, que se prestam à liberdade de criação, conforme aponta Bakhtin (2011).

Usar a língua não é garantia de dominar todos os gêneros dos discursos de uma dada esfera. O domínio dos gêneros nos leva a realizar com o máximo de perfeição a comunicação verbal, permitindo-nos realizar um acabamento mais livre do nosso projeto de discurso.

É importante destacar que, de acordo com Bakhtin (2011), a palavra existe para o locutor sobre três aspectos: não pertencente a ninguém quando a palavra é neutra (é a palavra fora de contexto); quando pertence a terceiros com

expressividade; e a palavra minha, aquela que uso numa determinada situação, carregada de expressividade para atingir uma intenção discursiva. As normas da língua, suas diretrizes, são definidas de acordo com a época e com as tradições que delimitam as esferas da vida e da realidade, servindo de base para o estudo da língua materna.

Bakhtin (2011) considera que todo enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas do interlocutor, por isso um traço importantíssimo do enunciado é o seu destinatário, ou seja, para quem ele foi produzido. O estudioso afirma ainda que, sem um destinatário concreto, não há e nem pode haver enunciado, pois, diferentemente das palavras e orações que são unidades da língua, o enunciado pertence a alguém, seu autor, e se destina a outro alguém. Esse destinatário varia de acordo com a relação entre ele e o locutor e com a esfera da atividade humana na qual o enunciado se realiza, sendo determinada pelo gênero do discurso selecionado.

2.1 Produção de textos

Ideias bakhtinianas são importantes para a análise do processo de produção de texto. Um autor que as têm como referência é Geraldi que, em *O texto na sala de aula* (2012) e em *Portos de Passagem* (1997), explicita suas considerações, relacionando-as ao processo de ensino-aprendizagem da língua. Sua primeira definição é tomar o texto como foco da sala de aula, especialmente, porque o autor considera que é nele

[...] que a língua-objeto de estudos se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1997, p. 135).

Nessa perspectiva, Geraldi (1997) afirma que o sujeito produz seu discurso fundamentado na materialidade histórica de sua situação de comunicação, exprimindo seu ponto de vista sobre o mundo. E o modo que cada sujeito articula e se compromete com seu discurso é o que o torna novo, produzindo novos sentidos pelas diferentes articulações, somados aos sentidos anteriores em “[...] movimento,

às vezes imperceptível, que, reafirmando, desloca e deslocando afirma” (GERALDI, 1997, p. 136).

Geraldi (2012) aponta que o exercício de redação, na escola, tem sido ao longo dos tempos um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Esse martírio se dá pela repetição incansável dos temas considerados “vazios” pelos alunos, e, para os professores, a angústia se verifica ao receber textos mal redigidos, isso porque os alunos nem releem o texto com as anotações feitas pelo professor.

Algumas propostas apresentadas pelo autor fogem de temas repetitivos para que o destino desses textos não seja a lata de lixo e que partam de situações em que o emprego da língua não seja artificial. Então, é importante que os textos tenham um propósito, que não seja o de ser lido e corrigido apenas pelo professor.

O autor sugere que as atividades de produção de textos sejam semanais, realizadas durante o bimestre, podendo-se comparar o primeiro texto produzido pelo aluno com o último, para perceber se houve ou não um progresso, e quais aspectos ainda precisam ser trabalhados para que o discente possa aprimorar sua escrita. O mesmo vale para avaliar a composição textual, pois é necessário considerar o processo de aprendizado durante o bimestre e não apenas uma avaliação pontual. Desse modo, o docente tem a oportunidade de fazer uma apreciação do caminho percorrido pelo estudante e não apenas do produto final, elaborado por ele: [...]“Tem-se aí um critério de avaliação que foge a questões de ordem ideológica (a chamada correção conteudística) e foge também a questões meramente formais (correção de ortografia, concordância, etc., e somente isso) ” (GERALDI, 2012, p.69).

Geraldi (2012) recomenda ainda que os temas e as atividades propostas em um ano sejam retomados nos próximos anos, partindo de estudos de exemplares de textos do mesmo gênero.

Assim, o autor afirma que “sem estudar textos, ninguém aprende a produzi-los” (GERALDI, 2012, p. 73).

Para tanto, Geraldi (1997) estabelece para as atividades escolares uma distinção entre redação e produção de textos, considerando que a primeira se refere

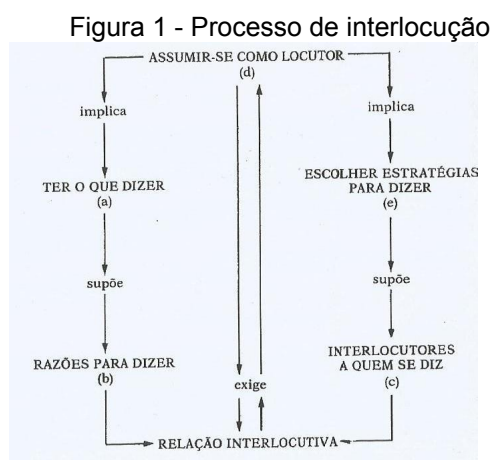
a textos produzidos para a escola e a segunda a textos produzidos na escola, resultando em produto de circulação pública. Conforme aponta a seguir:

Centrar o ensino na *produção de textos* é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala. (GERALDI, 1997, p. 165, grifos do autor).

Por isso, Geraldi (1997) propõe que a produção de textos na escola deve ser resultado de um trabalho discursivo, e não apenas de uma sequência de instruções a serem seguidas. O autor afirma que, para um ensino produtivo, podemos inserir a produção de texto relativizando as posições de alunos e professor como sujeitos que compartilham seus conhecimentos sobre um objeto, explorando essa interlocução através do discurso em sala de aula para a ampliação do conhecimento. O teórico defende também que é importante considerar em relação ao aluno que:

Sua atitude, no entanto, em relação ao conhecimento, é que muda: as respostas que conhece, por sua formação (que não é apenas escolar, mas que está sempre se dando na vida que se leva), são respostas e não verdades a serem “incorporadas” pelos alunos e por ele próprio. (GERALDI, 1997, p. 160).

Geraldi (1997) toma como ponto de partida o princípio de que o aluno é locutor efetivo e assumir-se como tal implica estar numa relação interlocutora. O autor apresenta o seguinte esquema para ilustrar o que deve ser considerado no processo de interlocução:



Fonte: Geraldi (1997, p. 161)

A partir dessa relação entre os interlocutores, deve-se levar em conta as diferentes instâncias do uso da linguagem, privilegiando dessa forma a linguagem pública, em um projeto de produção de textos baseado em interlocutores reais e possíveis. A produção de textos deve ser constituída através de projetos bem definidos e não apenas por um conjunto de tarefas a serem cumpridas. Dessa forma, o trabalho produzido no projeto teria destino diferente das “redações” produzidas na escola.

Um ponto a ser considerado neste processo é a valorização do que o aluno tem a dizer, em que a sua experiência de vida passa a ser o ponto de partida para a reflexão. A escolha de estratégias também é outro ponto importante e que se constrói o discurso a partir do que se tem a dizer a partir das razões para dizer algo a alguém, sendo diferenciadas nas modalidades orais ou escritas. Sendo assim, o papel do professor passa a ser de “coautor”, apontando caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolher e não mais o de um mero destinatário final da obra.

Geraldi (1997) explica por que há várias razões para que os gêneros sejam tomados como um dos objetos de ensino-aprendizagem da língua, pois favorecem os processos de compreensão e produção de textos através dos aspectos históricos e culturais, além de ter uma circulação social mais concreta e fornecer instrumentos que detalham melhor as sequências das práticas de uso da linguagem na compreensão de textos orais e escritos. Antes de tudo, devemos considerar que um gênero não surge sem explicação. Seu surgimento está vinculado ao contexto sócio histórico. Por isso, para compreendê-lo, é necessário conhecer o momento em que ele teve origem.

É através da produção textual, seja oral ou escrita, que o aluno se posiciona como sujeito, ser pensante e idealizador, quando ele diz sua palavra. Geraldi (1997, p.153-154) aponta que, “levando em conta que, nos processos interacionais, ao nos constituirmos como locutores a cada turno de conversação, estamos investindo nos atos linguísticos que praticamos, no sentido de que a imagem que se tem de si próprio é uma identidade que a interação constrói e, ao mesmo tempo, a ameaça [...].”

Considerar as variadas práticas de letramento nas quais os jovens se engajam diariamente além do ambiente escolar é o primeiro passo para a escola se aproximar do interesse de seus alunos. Então, depois de tal diagnóstico, torna-se desejável planejar as atividades a partir desse conhecimento tornando a leitura e a escrita significativas, considerando que, para a maioria das pessoas, é na escola que o estudante aprende a ler e a escrever com propriedade para ser “alguém na vida”.

Ao contrário disso, o docente já deve ter em mente que esses alunos já são “alguém na vida”, pois não chegam à escola sem uma identidade, mas trazem consigo uma vivência anterior, conhecimento de mundo, medos, sonhos, expectativas. Desse modo, o professor, no exercício de suas atribuições, precisa articular as atividades de leitura e escrita a tudo isso, levando o aluno a refletir sobre o mundo e sobre o seu lugar na atual conjuntura.

Para Souza, Corti e Mendonça (2012), “[...] conhecer a si mesmo significa poder se posicionar melhor perante os outros e perante os diversos saberes e informações que circulam por aí.” (p. 37). Conhecendo-se melhor e tendo consciência sobre seus desejos para si próprio e para sua comunidade é que eles podem contribuir colocando em prática os conteúdos aprendidos na escola.

Os professores da Educação Básica podem auxiliar o adolescente a encontrar o lugar onde se encaixa num mundo em que parece ter recebido pronto pelos adultos, levando em consideração que eles estão passando por uma fase de transição, em que já não se é criança para ter algumas atitudes, mas também não se é adulto para outras, trabalhando através da linguagem, por exemplo, com a autobiografia³, colaborando para a solução de conflitos interiores.

As autoras defendem que, escrever sobre sua vida possibilita ao sujeito ativar sua memória, e, assim, selecionar alguns momentos escolhendo como e o que dizer. “Escrever autobiografia pode ser uma excelente oportunidade para retomar, refletir e analisar sua trajetória. Sabemos que a vida não é escrita, mas a escrita sobre a vida possibilita apropriar-se dela e aprender com ela de forma singular” (SOUZA, CORTI e MENDONÇA, 2012, p. 39). Uma oportunidade de voltar o olhar para si, refletir sobre seus medos e desejos, valorizando sua cultura, seus antepassados e analisar

³ Este gênero será melhor caracterizado adiante.

sobre a importância de tudo isso para a construção de sua história até aqui e onde se pretende chegar.

Outra sugestão das autoras é a leitura de biografias de outras pessoas e de narrativas ficcionais, pois podem colaborar para a construção de imagens, valores, sentimentos, relatos, tudo que esteja gravado em nossa memória, ou seja, uma palavra, uma frase, uma história vivida por uma personagem pode ser a porta de entrada para o autoconhecimento e todas as lembranças que poderão contribuir para a construção da narração autobiográfica.

De certa forma, a produção de texto ainda é algo distante da realidade nas aulas de Língua Portuguesa, não só pela dificuldade que os professores enfrentam em encontrar práticas que resultem no sucesso da ação, mas também pela dificuldade dos professores na hora de corrigir e avaliar o texto do aluno. Outra questão, ainda, é a dificuldade em incentivar e conscientizar os alunos a analisar e reescrever seus textos.

Diferente da visão tradicional de ensino, em que o aluno escreve para ser corrigido pelo professor, as atividades de produção de textos devem objetivar que o aluno, monitorado pelo professor, aprimore e domine os aspectos discursivos e estruturais da língua, tendo condições necessárias para colocá-las em prática.

A produção de textos contribui para trabalhar a linguagem através de atividades epilinguísticas, que segundo Geraldi (2012) são atividades de reflexão sobre o texto lido ou escrito no momento da realização da atividade, a fim de compreender e atribuir sentidos ao texto. Dessa maneira o professor tem a possibilidade de explorar o aspecto criativo do aluno, visando não só à adequação da linguagem, mas também dos recursos linguísticos e expressivos, como coesão, coerência, adequação gramaticais e ortográficas, seja como leitor, interpretando o que lê, seja como autor, que deseja que seu leitor entenda o que escreve.

Geraldi (2012) defende que o ensino da língua materna não deve ser apenas metalinguístico, e sim deve se dar através da análise linguística de textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos, fundamentando “[...] essa prática no princípio: ‘partir do erro para a autocorreção’.” (GERALDI, 2012, p.74). Para tanto, o autor sugere que, em cada aula, o professor selecione apenas um problema. “De

nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno.” (GERALDI, 2012, p. 74).

Objetivando a reescrita do texto pelo aluno é que Geraldi (2012) propõe a prática de análise linguística que inclui tanto o trabalho sobre as questões da gramática tradicional, quanto questões mais amplas do texto, como coesão e coerência, organização de informações, análise dos recursos expressivos entre outros.

O que me parece essencial na prática de análise linguística é a substituição do trabalho com a metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos. Essa é a intenção da proposta. Nesse sentido, muitos trabalhos poderão ser feitos, e a cada experiência acumula-se também nossa compreensão do fenômeno linguístico. (GERALDI, 2012, p.79).

Esse trabalho de análise linguística proposto pelo autor pode ser feito através de problemas de ordem estrutural, sintáticos, morfológicos, fonológicos, estilísticos entre outros, ou através de outros tipos de atividades e questões diversas, mas que partam sempre de uma situação real, para que o aluno adquira o domínio da língua.

Sobre essa reflexão de correção de textos, Ruiz (2010) aposta no trabalho feito por uma comparação entre textos escritos e reescritos. Comparando a tarefa do professor, na maioria dos casos, à tarefa de um detetive ou de um médico, que buscam pistas sobre as possíveis “violações linguísticas” ou “enfermidades” textuais, Ruiz (2010) afirma “mais que uma simples leitura a tarefa de correção, portanto, consiste numa leitura de tipo especial, uma leitura -“diagnóstico”, que visa à “cura” dos “males’ do texto.” (RUIZ, 2010, p.174, grifos da autora).

Após análise de vários textos, Ruiz (2010) aponta quatro tipos de estratégias interventivas, sendo elas,

- (I) a correção resolutiva (em que se apresentam soluções para os problemas detectados no texto, com propostas precisas de alterações);
- (II) a correção indicativa (na qual se indicam, por meio de símbolos icônicos, os “sintomas” da “moléstia” textual);
- (III) a correção classificatória (na qual se apontam, por meio de uma metalinguagem codificada específica, as categorias nas quais tais “sintomas” poderiam ser classificados);
- e (IV) a correção textual-interativa (“bilhetes”, por meio dos quais se estabelece uma interlocução não codificada com o aluno, resolvendo-se, indicando-se e/ou classificando-se os problemas do texto, ou, ainda, atentando-se para a própria tarefa de revisão do

aluno e/ou o próprio trabalho de correção do professor) (RUIZ, 2010, p.174, grifos da autora).

A autora indica que o primeiro tipo atenta a um caráter monológico resolutivo de correção, enquanto os outros três tipos são de natureza dialógica. Comparando as correções de caráter monológico com as de caráter dialógico, Ruiz (2010) afirma que a primeira, por apresentar intervenções de caráter resolutivo, instaura uma distância entre professor e aluno, em apenas aquele detém o saber e a revisão se dá por soluções mecânicas, enquanto as outras três promovem uma relação de troca entre professor e aluno, em que ambos são detentores do saber.

Assim, para que a postura textual-interativa aqui defendida pela autora:

[...] tenha espaço nas aulas de redação de nossas escolas, e passe a fazer parte do cotidiano de trabalho daqueles que se ocupam com o ensino da língua aos que dela são falantes nativos, haveria necessidade de se alterar a concepção de linguagem que rege esse mesmo ensino e, conseqüentemente, a prática de correção de textos vigente [...] (RUIZ, 2010, p.178).

Assim como a correção, a avaliação da produção textual do aluno é outra questão que ainda muito preocupa os professores. Diferente da prática atual em que os textos são produtos de avaliação da escola para serem corrigidos pelos professores, Antunes (2006) defende que o aluno deva entrar em cena nesse momento, deixando de ser mero espectador de sua avaliação, ocupando o lugar central assumindo em cada uma das etapas da atividade o papel de sujeito adquirindo aprendizado a partir do que lhe é oportunizado.

Isso é possível incluindo na prática escolar, nas atividades de produção de texto, a autoavaliação, como afirma Antunes (2006):

Nada pode dispensar o olhar do aprendiz sobre seu próprio processo de aprendizagem. Ninguém poderá dispensá-lo de ele próprio, voltar-se para a atividade ou para a produção apresentadas, a fim de ponderar sobre as condições de sua qualidade ou de sua consistência. A esse olhar do aprendiz virá juntar-se o outro do professor, para completar, para fazer transparecer o que não foi percebido, para propor novas formas de dizer, ou certos ajustes que o contexto da atividade sugere, se tratar de atividades de linguagem (ANTUNES, 2006, p.164).

Ainda sobre avaliação, Antunes (2006) afirma que, ao dispensar o aluno do papel de avaliador, a escola estará promovendo sua alienação, colocando-o numa condição deprimente em que o outro se incumbe de dizer o que está errado ou certo e não proporciona a condição necessária para que esse aluno adquira a autonomia de que precisa para exercer seu papel de cidadão crítico e participativo.

Ao mesmo tempo a autora defende que a escola poderia dar mais abertura a um outro tipo de avaliação, ou seja, uma avaliação horizontal, na qual os colegas de classe se avaliem, o que aguçaria o olhar crítico e estimularia a abertura à aprendizagem social, através da percepção do que está bom e o que pode melhorar na atividade do outro. Podemos trazer essa consideração para a avaliação de produção textual

Em suma, falta incentivar, incrementar, estimular na escola *a prática da auto avaliação e da avaliação socializada*; falta destinar um tempo para que os alunos revejam suas produções e, antes do professor, as examinem, julguem e apreciem, conferindo o que está escrito com o que foi planejado, e avaliando a inevitável adequação do produto às condições de sua produção e circulação. (ANTUNES, 2006, p.165, grifos da autora).

Antunes (2006) acredita que o professor, ao valorizar o esforço e os aspectos positivos nas atividades de produção de texto dos alunos, estará alimentando sua autoconfiança, o que levará a um progresso contínuo e a um desempenho cada vez mais eficiente. Por outro lado, o professor perceberá que seu trabalho em sala de aula está produzindo resultados positivos, ficando mais estimulado a empenhar-se cada vez mais em suas atividades. Sendo assim, todos os envolvidos cresceriam com a descoberta crítica focando no que já foi avançado no percurso e não apenas nos conhecimentos que ainda não foram consolidados.

Na prática de produção de texto, a avaliação serve como ponto de referência para as decisões a serem tomadas, como afirma Antunes (2006):

Tem, assim, uma função *retrospectiva*, que sinaliza “os achados feitos”, e uma função *prospectiva*, no sentido de que nos aponta “como devemos prosseguir” o que fazer “daqui em diante”, por “onde ir”, “a que ponto voltar” etc (ANTUNES, 2006, p.166, grifos da autora).

A avaliação deverá ser feita no decorrer do processo de escrita, em cada etapa, para que não se reduza a um momento pontual em que, de acordo com

Antunes (2006, p.166), “[...] se esgota na resolução de umas questões e que culmina com a entrega das notas, depois do que tudo continua como antes – em direção ao resto do programa -, na mesma rotina de aula, como se nada tivesse vindo à tona nas avaliações feitas”

Assim como todas as atividades escolares, a escrita precisa ser desenvolvida em longo prazo, em um percurso que vai se fazendo aos poucos. Por isso, a atividade de produção escrita deve ser bem planejada, através de várias leituras e reescritas e não como um ato mecânico.

A avaliação não deve ser a finalização do trabalho da escrita, mas deve acontecer como uma forma de reflexão, de análise cuidadosa de trechos, comentários, levantamentos de hipóteses, outras formulações do texto etc., ou seja, o que nos dará o parâmetro de nossa melhor escrita e não aquela para o professor dar uma nota.

Mas o que avaliar no texto do aluno? Já vimos que a língua não se esgota na gramática e produzir um texto atende a uma demanda social e, conforme pontua Antunes (2006), inclui o conhecimento de elementos linguísticos, de textualização, da situação de comunicação em que o texto é produzido.

Para Antunes (2006), os elementos linguísticos abrangem o léxico, ou seja, o conjunto de palavras da língua, e a gramática, os conjuntos de regras que regulam as combinações entre palavras. Por isso, seu domínio é de extrema importância, pois a escolha das palavras interferem no sentido das outras e suas combinações trazem clareza e coerência ao texto.

Os elementos de textualização referem a todas as propriedades do texto, sendo coerência, coesão, grau de informatividade, intertextualidade, e todos os recursos que contribuem para a construção da sequência do texto: “Assim, para que um conjunto de palavras seja um texto, é preciso que tudo, de alguma forma, esteja articulado, encadeado, ligado, o que promove a sua coesão e, em parte, a sua coerência” (ANTUNES, 2006, p.172).

De acordo com Antunes (2006), portanto, não se pode avaliar um texto sem conhecer os recursos que permitem a sua coesão, que regularizam sua coerência, as particularidades do gênero produzido como sua finalidade, os interlocutores previstos, o espaço cultural e o suporte em que o mesmo vai circular. Apenas

considerar os conhecimentos da língua não é suficiente, pois é preciso considerar o conhecimento das regularidades textuais e sociais que regem a produção e a circulação de textos.

Por isso, o conhecimento dos elementos do estatuto pragmático do texto, ou os elementos da situação em que o texto é construído devem ser reconhecidos. Antunes (2006) observa que esses elementos abrangem: (a) a força elocucionária do texto, ou seja, o objetivo pelo qual se escreve; o gênero textual com as estruturas, sua forma de composição; (b) o domínio discursivo em que o texto está inserido, sua esfera de circulação; (c) o conhecimento prévio, ou seja, o conhecimento de mundo; (d) o interlocutor previsto que determina as escolhas do que dizer e de como dizer; (e) as condições materiais que indicam a apresentação do texto, o que inclui o suporte em que o texto vai circular; (f) e por fim, a ancoragem do texto, no que diz respeito aos componentes essenciais para regular a forma e o conteúdo do texto que se vai produzir.

Concordamos com Antunes (2006) quando ela afirma que um texto não é composto apenas por um material linguístico, mas por todos os elementos anteriormente citados, o que abre um leque para novas estratégias de avaliação, através de variados recursos e instrumentos. Isso leva quem avalia a se colocar no lugar do outro, sentindo na pele a experiência do outro ao tentar se expressar. “Quem avalia orienta o caminho, pois por ele já passou e passa” (ANTUNES, 2006, p.175).

Em consonância com esse pensamento, a autora apresenta algumas repercussões desses parâmetros para a avaliação do professor: (a) uma avaliação de totalidade, ou seja, dos acertos e das tentativas que nem sempre são bem-sucedidas, levando em conta a persistência; (b) uma avaliação equilibrada, diferente daquela em que se prioriza o erro; (c) uma avaliação consistente, sem a demagogia de aceitar qualquer coisa que o aluno escreva, sem rebaixar o nível de exigências do ensino; (d) uma avaliação responsável, a qual o professor mantém sua função de ensinar, mas como mediador, facilitador do processo de aprendizagem; (e) uma avaliação significativa, a que utiliza os resultados para que o professor e aluno tomem as futuras decisões no processo de aprendizagem, entre

as habilidades que foram consolidadas e as que ainda precisam ser melhor trabalhadas (*Ibidem*, 2006, p.175).

Considerando que a avaliação do texto não deve ser feita só pelos professores, mas também pelos alunos, Antunes (2006, p 176) apresenta quais repercussões e parâmetros devem ser observados, como (a) o crescimento da autonomia, que se consolida toda vez que o sujeito tem uma visão crítica da sua própria produção, sem esperar que isso venha apenas de fora; (b) atender as adequações da linguagem em seu contexto de uso; (c) a compreensão de gêneros textuais a fim de se capacitar para atender às exigências das sociedades letradas.

Analisando a instituição escolar, Antunes (2006) implica que o modelo de escola que vigora tem que sofrer uma profunda mudança para que os parâmetros de avaliação aqui delineados sejam realidade na escola. Atualmente, percebe-se a falta de condições para que a escrita seja prioridade e faça parte de um trabalho significativo.

Outra implicação apontada pela autora é a formação continuada do professor, investindo na melhoria da formação linguística e pedagógica dos profissionais, para que eles possam ampliar sua compreensão sobre os fatos da linguagem e das competências requeridas para o ato de ler e de escrever.

Outros fatores no âmbito das condições precárias de trabalho do educador também interferem na qualidade do trabalho pedagógico, como a questão da falta de tempo de que o professor dispõe para uma melhor preparação de suas aulas e o número excessivo de alunos por classe.

Um ponto a ser superado na educação, de acordo com Antunes (2006), é no que diz respeito aos limites da sala de aula. A pesquisadora sugere que o professor leve o ensino para fora da sala e até mesmo da escola, inserindo a instituição na comunidade social, comportando assim, o verdadeiro significado da educação. “Entre as práticas sociais mais significativas, ganham relevo aquelas que envolvem a língua escrita, sua dupla face de leitura e de escrita.” (ANTUNES, 2006, p.179).

Antunes (2006) conclui que os professores não devem ver a avaliação como um instrumento quantitativo, em que se visa apenas corrigir. Mas que a vejam como um instrumento norteador, utilizado em uma atividade de ensino interativa, na qual se promova o aprendizado, estimulando a vontade natural do aluno em aprender.

Considerando que a reescrita não deva ser apenas feita após uma simples correção do professor, mas que deve ser resultado de constante análise do texto no processo da escrita, vamos nos basear nos estudos de Fiad (2009) a respeito desse assunto. A autora considera o sentido de reescrita não como paráfrase, mas para ela “O termo ‘reescrita’ refere-se principalmente ao conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal” (FIAD, 2009, p.147).

Essa análise da autora é a partir de dois aspectos: (1) possibilita modificar as representações sobre a escrita, aperfeiçoando-a, sob a orientação dos processos enunciativos mais gerais; (2) aponta individualmente o aluno no seu percurso de aprendizagem.

A autora considera necessário mostrar aos alunos exemplos de manuscritos de escritores consagrados, para que eles percebam que produção de texto é um trabalho de escrita, reflexão e reescrita, que nem mesmo os autores consagrados produzem o texto em uma única versão. De acordo com Fiad (2009), a observação dos manuscritos é importante para o entendimento do processo, assim, ela afirma que “[...] o manuscrito nos mostra o processo da escrita, processo este que fica oculto no texto finalizado e publicado” (FIAD, 2009, p.148).

A partir dessa concepção de Fiad (2009), percebemos a necessidade do rascunho da produção de texto do aluno para que o professor entenda como o aluno chegou ao resultado final, e para que o aluno perceba a importância de refletir sobre a escrita, fazendo as alterações necessárias, tanto de acréscimo como eliminações evidenciando o aprimoramento do texto final. Segundo Fiad (2009, p.151), “o sujeito que escreve é também o que comenta o que escreve, critica o que escreve, mostrando uma multiplicação de papéis do escritor: o que escreve, o que lê, que se comenta, que se autocensura, que reescreve”.

Assim como Geraldi (2012), a autora aponta que o ensino da linguagem deve partir da consciência em seu uso, refletindo sobre o material linguístico e a própria linguagem do aluno que deve ser objeto do trabalho do educador. Para tanto, ela lembra que “há referência a conhecimentos epilinguísticos e à atividade epilinguística, que se caracteriza essencialmente pela operação do sujeito sobre a

linguagem, enfatizando, na escrita, a possibilidade de que ela seja exercitada” (FIAD, 2009, p.152).

Fiad (2009) considera que a refacção – que é a análise de partes do texto para o processo de sua reelaboração –, deve fazer parte do processo da escrita, sendo necessário que durante a elaboração de um texto se faça reflexões, reformulem passagens, ou seja, faça uma profunda reestruturação do texto entre a primeira versão e a definitiva, defendendo que tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos.

A autora acrescenta que, através da prática de refacção de texto, o aluno ao se afastar do seu próprio texto terá uma visão crítica. Esse procedimento tem que ser mediado pelo professor que elaborará vários instrumentos e organizará atividades para permitir ao aluno perceber não apenas o todo, mas as partes que o constituem para formar o todo, isto é, o texto. Levar o aluno a ser (re)leitor de sua própria obra requer uma metodologia produtiva. Isso não é tarefa fácil, mas é essencial para que ele seja educado a perceber o que não está bem escrito, fazendo acréscimos, substituições, supressões necessárias.

Fiad (2009, p.153) defende que “[...] o trabalho de retomada da escrita privilegia mudanças que adequem o texto às exigências da modalidade escrita da língua, tanto nos aspectos gramaticais, como nos aspectos textuais”. Para a autora, tradicionalmente, busca-se corrigir apenas o que está inadequado em uma proposta que inclua a refacção como elemento fundamental do exercício da escrita.

Textos corretos também merecem uma análise e retomada para que outras possibilidades linguísticas sejam exploradas, conforme aponta Fiad (2009, p. 158) ao afirmar que “certamente, um texto que pode parecer já terminado e definitivo, ainda merece ser reescrito. Isso, além de ensinar às crianças novas possibilidades gramaticais e estilísticas, ensina que o exercício da escrita pode ser algo agradável e interminável”. Por isso, a autora conclui que a reescrita é uma prática inseparável da escrita e que, ao ser incorporada ao ensino, leva os alunos a se descobrirem nas possibilidades da língua e adquirirem o gosto pela reescrita.

Postas essas considerações sobre a importância do trabalho de refacção para o desenvolvimento das capacidades do aluno em relação à sua produção textual, torna-se necessário também focalizarmos nossas observações em elementos que

estão diretamente ligados à atividade da escrita que é a leitura. Desse modo, na próxima seção, faremos nossas considerações acerca das relações entre leitura e escrita e sua relevância para um ensino de qualidade nas escolas públicas.

A leitura, além de ampliar o conhecimento e o vocabulário, auxilia na construção textual, formulando e organizando o pensamento. Dessa forma, é essencial trabalhar a leitura a fim de aprimorar a escrita.

2. 2 Leitura

2.3 A leitura que se faz na escola

A leitura e a escrita são básicas para exercermos de forma digna o papel de cidadãos nas diversas funções sociais que desempenhamos. O acesso à leitura é direito de todos e um dos papéis da escola é proporcioná-lo. Mas será que a escola tem desenvolvido bem o seu papel de formar leitores garantindo ao aluno seus plenos direitos de cidadão?

A princípio, é preciso analisar como a escola define o “que é ler?”. Observamos que o trabalho com a leitura na escola se resume, na maioria das vezes, ao ensino da decodificação das letras, na alfabetização.

Para formarmos cidadãos letrados, precisamos considerar que a alfabetização deverá acompanhar os diversos níveis de ensino e seguir seu percurso de acordo com a evolução do aluno em seus anos escolares, como nos declara Antunes (2016):

De fato, ensinar a decifrar os sinais gráficos é apenas uma das condições para que se possa, gradativamente, inserir o aluno no mundo dos livros das informações escritas, da cultura letrada, da ficção literária; afinal, no mundo da convivência com a língua escrita. A propósito, em algumas escolas, nem mesmo essa condição básica de ensinar a decifrar os sinais da escrita tem tido o êxito esperado. (ANTUNES, 2016, p.185)

Exercer o papel de cidadão letrado implica um desenvolvimento de diversas capacidades, incluindo a decifração de sinais gráficos que, muitas vezes, não tem atingido um nível desejável em nossa educação pública e gratuita. Tal condição impede, no limite, que muitos estudantes sejam inseridos em um contexto de inclusão social com as práticas da língua escrita. Mesmo com tais obstáculos, é

possível que os educadores juntamente com os estudantes consigam trazer uma mudança positiva para tal cenário, começando por desconstruir antigos conceitos acerca da leitura.

Há um estigma no imaginário social, inclusive entre os educadores, de que a leitura deve ser dedicada em um componente curricular em particular, a saber, as aulas de língua portuguesa. Porém, o trabalho com a leitura não deverá se restringir às aulas de línguas, como é de praxe afirmar. Ao contrário, como declara Antunes: “Todo professor, de qualquer disciplina, é um leitor e, para sua atividade de ensino, depende, necessariamente, do convívio com textos os mais diversos” (ANTUNES, 2016, p.187).

Explorar os textos das diversas disciplinas que são ensinadas na escola amplia o acesso ao conhecimento já produzido. Porém, nem todos os professores de língua trabalham a partir de textos. As aulas de língua portuguesa, em sua grande maioria, priorizam o ensino de nomenclaturas e regras gramaticais deslocadas de suas funções na construção e organização de enunciados.

No que diz respeito às suas atribuições, seria desejável ao professor de língua portuguesa considerar que seu trabalho em sala de aula deve se basear em práticas discursivas. Partindo da linguagem que o aluno usa em seu dia a dia, comparando com outras práticas, assim como a linguagem formal, o aluno deverá ser levado a observar as variações da linguagem, refletir sobre seu uso, sua adequação, através de textos orais ou escritos, que são objetos relevantes para o estudo da língua a partir de sua interação:

A perspectiva de linguagem que orienta o trabalho escolar não é, então, mera questão teórica. Uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos (construcionistas), de forma sempre renovada, inovadora. Essa característica da linguagem aponta para a questão constitutiva da capacidade de usar a linguagem: sem essa capacidade de criação de contextos, de contextualizar, não seríamos capazes de agir em sociedade. (KLEIMAN, 2006 p .26)

O texto que deveria ser o ponto de partida para o estudo da língua em sala de aula é colocado em segundo plano e até deixado de lado, para não atrapalhar ou atrasar o ensino da gramática.

Reformular o trabalho com a leitura na escola consiste em deixar de tomar a leitura de um texto apenas como objeto de conhecimento, mas ampliando sua relação com o contexto, ou seja, sua orientação para a realidade social. Conforme declara Freire (1989), “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.” (FREIRE, 1989, p.9).

A leitura deve estar relacionada ao mundo real do leitor, pois dessa forma ele consegue atribuir sentido ao que lê, e não apenas decodificar letras. Freire (1989) continua afirmando que “A compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” (FREIRE, 1989, P.9). Sendo assim, a escola deve ampliar esse conhecimento de mundo do aluno, instigando a curiosidade do mesmo, mantendo a dinâmica e viva.

2.3.1 O que é ler?

É muito comum ouvirmos a afirmação de que nossos alunos não gostam de ler ou simplesmente não leem. Mas como eles podem viver em uma sociedade totalmente letrada, principalmente nessa era tecnológica sem ler? É evidente que eles leem o tempo todo, seja mensagens, anúncios, textos religiosos etc.

Eles mesmos, quando questionados sobre o gosto pela leitura, afirmam categoricamente que não gostam de ler, porque associam a leitura apenas a livros literários. Antes de fazer essa afirmação é necessário saber o porquê dessa aversão à literatura, e o que fazer para mudar essa realidade incentivando a leitura de textos diversos.

Segundo as autoras Souza, Corti e Mendonça (2012), “Provavelmente muitos jovens não leem com a frequência e o interesse que nós gostaríamos, tampouco leem o suficiente para que concluam o ensino médio com sua capacidade leitora plenamente desenvolvida [...]” (SOUZA, CORTI E MENDONÇA, 2012, p.19)

Outro fator importante a ser considerado nesse processo é entender que a leitura se faz de diversas maneiras. Não se lê da mesma forma textos distintos. Os textos são elaborados para desenvolver uma função social, organizados em gêneros discursivos. Segundo Bakhtin (1986) a leitura, “[...] é uma forma de *diálogo*. [...] A

significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da: “ [...] *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*” (BAKHTIN, 1986, p. 132, grifos do autor).

O livro didático é usado como mediador da leitura na escola, sendo na maioria das vezes o único instrumento, e as atividades propostas, em grande parte, enfocam o caráter formal do texto, deixando seu caráter discursivo em segundo plano, como nos indica Paulino (2005),

No conjunto de questões propostas é possível observar que as capacidades de leitura estão voltadas para os procedimentos de decodificação para acessar os significados do texto e de compreensão desse, cujo enfoque se constrói em torno da extração de informações do texto. (PAULINO, 2005, p.111)

Dessa forma, a leitura é vista apenas como exercício linguístico, privando o leitor de qualquer experiência de dialogar com o texto em um âmbito social, bem como, num exercício de apreciação e réplica. Ao contrário, a leitura, em sua forma ampla (FREIRE, 1989), trata-se de uma interação leitor / texto através do processo que deve perpassar o repertório individual do leitor que assume um sentido novo em sua materialidade enunciativa (BAKHTIN, 1986, p. 132). Os textos precisam configurar como enunciados de circulação de determinada esfera social, considerando as condições específicas de produção, e não como são tratados nos livros didáticos, para serem lidos na escola da forma como a escola espera.

A constituição de um leitor autônomo que desenvolva a capacidade não somente de escolher textos a partir de suas necessidades cotidianas [...] ainda não é considerada tarefa fundamental das práticas mediadas pelo livro didático, principalmente porque o que se pretende desenvolver ali são simulações de leitura e não práticas autênticas que contribuam para o diálogo crítico com a história e com os conhecimentos produzidos, inclusive os artísticos. (PAULINO, 2005, p.114)

Segundo Cândido (1995, p. 246), “as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedecem a certa ordem”.

2.3.2 – A leitura literária

Considerando que a escola é, comumente, um dos primeiros espaços públicos frequentados pelas crianças, deve ser, também, o lugar que proporciona a elas ampliação de repertório cultural da literatura, inclusive a produzida nacionalmente. Visto que a literatura é algo inerente ao ser humano, Cândido (1995) pressupõe que “[...] não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CÂNDIDO, 1995, p. 242).

O distanciamento da literatura como direito humano a reduziu em disciplina escolar, cujo objetivo está direcionado para a historiografia da literatura no ensino médio, pedagogicamente dividida em períodos ou escolas literárias, ou tratada apenas como complemento da disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental e pouco contribui para o incentivo e formação de leitores.

Procurando mudar esse cenário, Cosson (2006) apresenta-nos como proposta a sequência básica de letramento literário, visando a uma concepção que prioriza o uso da escrita que vai além das práticas escolares usuais, aproximando a literatura da realidade dos alunos, que a consideram um mistério, por se apresentar inacessível a eles, reafirmando a importância do ensino da mesma na escola.

Cosson (2006) considera que quanto mais se explora a língua, mais se amplia seu corpo de linguagem e expande-se seu mundo, sendo por meio da literatura seu exercício perfeito. “Por essa exploração, o dizer do mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita.” (COSSON, 2006, p. 16)

No entanto, as práticas de leitura na escola precisam colocar em primeiro plano a leitura integral dos textos e não priorizar as informações, críticas ou teorias, contudo, não deve visar apenas a uma leitura orientada ao deleite, sem propósito. É fundamental que este trabalho esteja voltado para a formação do aluno, ensinando-o a explorar o texto, fazendo cumprir o seu papel no ambiente escolar. Segundo Cosson (2006, p.29), “a análise literária, ao contrário, toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos”.

Outro aspecto apontado por Cosson (2006) está relacionado à escolha do livro. Por mais que afirmemos que essa escolha, fora do âmbito escolar, seja livre, consideramos vários aspectos que a influenciam, de acordo com a forma na qual as obras estão catalogadas nas bibliotecas, as resenhas que lemos, listas de mais vendidos etc. Na escola, o programa escolar, a delimitação por faixa etária, o acervo da biblioteca e o mais determinante é a influência do professor, pois ele é o intermediário entre o livro e o leitor final, o aluno, o que torna essa escolha totalmente imposta.

Repensando os critérios de escolha das obras, levaremos em conta os pressupostos de Cosson (2006):

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim na sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda miríade de textos que faz da leitura uma atividade de prazer e conhecimentos singulares. (COSSON, 2006, p. 35-36)

Depois de selecionada a obra, não basta pedir aos alunos que leiam. De acordo com o teórico, o trabalho com a leitura deve ser um processo, dividido em quatro etapas, sendo elas a motivação, introdução, leitura e interpretação, que fazem parte da sequência básica de letramento literário.

A primeira etapa, a motivação, abre caminhos para a leitura, sem antecipá-la. Visa preparar o aluno para o encontro com o texto, esperando que seja bem-sucedida.

Não havendo uma fórmula exata para realização dessa etapa, o professor apenas deve cuidar para não entregar muito para o aluno, correndo o risco de empobrecer e direcionar as leituras que o aluno possivelmente fará. Assim: “[...] cabe ao professor, portanto, interferir no planejamento ou na execução da motivação quando perceber que ela está prejudicando e não ajudando o letramento literário” (COSSON, 2006, p.57).

O autor aconselha que essa etapa não se estenda por mais de uma aula, para que não perca sua função. Pode-se, na sequência da primeira aula iniciar a segunda etapa, que diz respeito à introdução, a qual Cosson (2006) considera ser o momento da “apresentação do autor e da obra” (Ibidem, 2006, p.57).

Para Cosson (2006), há de se ter o cuidado de não se transformar em uma aula expositiva sobre a vida do autor. O contato com a obra física, chamando atenção para a capa e outros elementos paratextuais, fazendo uma leitura coletiva desses aspectos, sempre levantando hipóteses e deixando o aluno livre para fazer suas próprias incursões.

Por isso, essa etapa também não deverá se estender muito, partindo em seguida para a terceira etapa, a leitura. Para que a atividade seja efetiva, o professor precisa acompanhar a leitura de seus alunos, não com a intenção de vigiá-la, mas direcioná-lo, auxiliando-o em suas dificuldades, como defende Cosson (2006).

De acordo com a proposta da sequência básica de letramento literário, Cosson (2006) indica que sejam feitos intervalos de leitura, que devem ser previamente combinados com os alunos. Depois eles serão convidados a apresentar seus resultados de leitura. O que pode ser feito a partir de conversas simples ou atividades mais elaboradas.

Já na quarta etapa, Cosson (2006) propõe um momento de interpretação, que consiste na materialização da interpretação, construindo sentido através do diálogo que envolve leitor, autor e comunidade. Essa externalização depende do tipo de texto, da faixa etária do aluno, entre outros, e, nem sempre, precisa ser um grande evento, podendo ser realizada uma atividade simples, mas que leve o aluno a fazer uma reflexão sobre a obra lida.

Posta essas observações, cabe ao professor adequar a sequência básica de letramento literário à realidade de seus alunos, revendo, assim, suas estratégias, direcionando-as para a formação de leitores críticos.

3 Autobiografia

No tocante ao gênero autobiografia, Bakhtin (2011) afirma:

Entendo por biografia ou autobiografia (descrição de uma vida) a forma transgrediente em que posso objetivar artisticamente a mim mesmo e minha vida. Vamos examinar a forma da biografia apenas naqueles sentidos em que ela pode servir para a auto objetivação, isto é, ser autobiografia, ou seja, do ponto de vista de uma eventual coincidência entre a personagem e o autor nela [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 139).

O autor considera que o valor da autobiografia está no fato de que a narrativa é construída a partir da consciência, da visão, do discurso que o narrador tem de sua própria vida. Desse modo, Bakhtin (2011) defende que existem dois tipos biográficos básicos que podem estabelecer a consciência dos valores e a estruturação do mundo, ou seja, as dimensões do contexto dos valores podem ser percebidas na consciência através da alteridade. O primeiro tipo pertence à aventura heróica, na qual o interlocutor demonstra a vontade de ser herói, de ter importância no mundo dos outros, de atingir a glória. Essa é a forma mais próxima do sonho da vida. Já o segundo tipo, sócio doméstico, constitui uma concepção social da humanidade, centrada nos valores sociais e acima de tudo familiar. Nesse tipo de biografia, predomina o elemento descritivo, o apego pelas coisas e pelas pessoas, e a maneira de narrar é mais individualizada.

Em se tratando de autobiografia, não podíamos deixar de citar Philippe Lejeune, um dos maiores teóricos da autobiografia, que publicou, em 1975, *Le pacte autobiographique*, propondo uma autobiografia contemporânea, distanciando-se da autobiografia canônica. Ao iniciar seu ensaio, Lejeune (2008) define que autobiografia é uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p.14).

Diante dessa definição, o teórico francês apresenta elementos importantes de uma autobiografia pertencentes a quatro categorias diferentes, sendo elas:

(1) *Forma da linguagem*: (a) narrativa, (b) em prosa; (2) *Assunto tratado*: vida individual, história de uma personalidade; (3) *Situação do autor*: identidade do autor (cujo nome remete a uma pessoa real) e do narrador; (4) *Posição do narrador*: (a) identidade do narrador e do personagem principal, (b) perspectiva retrospectiva da narrativa (LEJEUNE, 2008, p. 14, [grifos do autor]).

O autor afirma que para um texto ser considerado autobiografia ele precisa preencher ao mesmo tempo as condições indicadas em cada uma dessas

categorias. E alguns gêneros considerados por ele “vizinhos da autobiografia”, como memória, biografia, romance pessoal, poema autobiográfico, diário, autorretrato ou ensaio, não preenchem todas essas condições. Entretanto, nem mesmo os textos autobiográficos precisam atender a essas categorias de forma tão rigorosa. Sendo que duas dessas condições são essenciais para definir um texto como autobiográfico e são elas que diferem a autobiografia de um romance pessoal ou da biografia. São elas, a situação do autor, ou seja, sua identidade e a posição do narrador de acordo com a identidade do narrador e do personagem principal. “Nesse caso, não há transição nem latitude. Uma identidade existe ou não existe. Não há gradação possível e toda e qualquer dúvida leva a uma conclusão negativa” (LEJEUNE, 2008, p.15). Por sua vez, Bakhtin (2011) lembra que, na autobiografia, há uma identidade entre narrador e personagem principal.

Como discorre Lejeune (2008), a identidade do narrador-personagem principal supostamente é marcada pelo uso da primeira pessoa na autobiografia, mas, ao mesmo tempo, demonstra que existem narrativas em primeira pessoa em que o narrador não é o personagem principal. Contudo, ele defende que é perfeitamente possível que haja relação de identidade entre o personagem principal e o narrador, sem o emprego da primeira pessoa. O autor demonstra também que a identidade do narrador e do personagem principal podem ser marcados pela terceira pessoa, quando a identidade não é estabelecida pelo emprego do “eu”, mas é estabelecida por outras expressões sem nenhuma ambiguidade, donde se deduz que narrador e personagem se referem a mesma pessoa.

O uso da terceira pessoa pode provocar efeitos diferentes e ser usado por razões diversas, como afirma o teórico, podendo demonstrar tanto um orgulho imenso quanto uma certa forma de humildade ao se falar de si mesmo.

É o caso do livro de Henry Adams, *The education of Henry Adams*, em que o autor reporta na terceira pessoa a trajetória quase socrática de um jovem americano – ele próprio – em busca de uma educação. [...] Existem autobiografias nas quais parte do texto designa o personagem principal através da terceira pessoa, ao passo que, no resto do texto, o narrador e o personagem principal se confundem na primeira pessoa. (LEJEUNE, 2008, p.17, grifos do autor)].

O autor afirma ainda que o registro pessoal em “segunda pessoa” também é possível, mesmo que se perceba um certo distanciamento entre o sujeito da enunciação e o sujeito do enunciado, embora não se tenha conhecimento de uma autobiografia totalmente escrita em “segunda pessoa”. Pois esse uso é muito comum em alguns momentos em que o discurso do narrador é endereçado ao personagem, seja como forma de consolo ou mesmo como forma de confronto.

Os usos da terceira e da segunda pessoa são raros na autobiografia e não nos permite confundir os problemas gramaticais da pessoa com os problemas de identidade.

Lejeune (2008), ao analisar a produção autobiográfica, identificou um traço constante no gênero, o qual definiu como “o pacto autobiográfico”. Sucintamente, concluiu que esse pacto seria a manifestação do engajamento pessoal do autor, através da construção textual (prefácio, nota introdutória, preâmbulo) ou paratextuais (título, subtítulo, informações de contracapa e orelhas do livro) que permite ao leitor verificar o valor de verdade do texto por meio da expressão da personalidade daquele que o escreve. O que vai firmar com o leitor o “pacto autobiográfico” é precisamente essa identidade do nome entre autor-narrador-personagem, pelo qual assume a responsabilidade de contar sua vida de forma autêntica. “O pacto autobiográfico é a afirmação, no texto, dessa identidade, remetendo, em última instância, ao *nome* do autor escrito na capa do livro” (LEJEUNE, 2008, p. 26, [grifo do autor]).

O francês explica ainda que a palavra “autobiografia” foi importada da Inglaterra no início do século 19, sendo empregada em dois sentidos próximos, mas, mesmo assim, distintos. O primeiro sentido – que o autor prefere adotar – foi proposto por Larousse em 1886 que significa “vida de um indivíduo escrita por ele próprio”, contrapondo ao sentido de confissão, às memórias que contam fatos alheios ao narrador. Já o segundo sentido, este mais amplo, o termo “autobiografia” refere-se a qualquer texto em que o autor parece relatar sua vida e expressar seus sentimentos, indiferente do formato do texto e do pacto assumido por ele.

Lejeune (2008) apresenta diferentes estratégias para delimitar a extensão da autobiografia, que definiria o gênero e a formulação do conceito de um texto como autobiográfico, para contrapor com outros tipos de escrita pessoal, como a

correspondência, o autorretrato, diários ou memórias, assim como as narrativas ficcionais.

A que remete “pacto”? Certamente uma ideia jurídica de “contrato”, mas evidentemente também lembra uma aliança mística ou sobrenatural [...] voltemos ao aspecto jurídico: uma das críticas feitas à ideia de pacto é que ela supõe a reciprocidade, um ato em que duas partes se comprometem mutuamente a fazer alguma coisa. Ora, no pacto autobiográfico, como, aliás, em qualquer “contrato de leitura”, há uma simples proposta que só envolve o autor: o leitor fica livre para ler ou não e, sobretudo, para ler como quiser. [...] Mas se decidir ler, deverá levar em conta essa proposta, mesmo que seja para negligenciá-la ou contestá-la, pois entrou num campo magnético cujas linhas de força vão orientar sua reação (LEJEUNE, 2008, p. 73, grifo do autor)].

Sob a ótica da linguística da enunciação, na autobiografia, Lejeune (2008) constatou que o “eu” se constrói ao ser enunciado, referindo-se àquele que toma a palavra no discurso, dirigindo-se a outro. O “eu” volta-se ao passado, em direção aos fatos que contribuíram para a situação presente, sempre em um movimento de autorreflexão. O autobiográfico ganha existência através de seu próprio discurso, relatando a partir do seu nascimento, sua formação pessoal e suas mudanças ao longo dos tempos, considera o autor.

Esta pesquisa assenta-se sobre princípios explicitados nesta seção a respeito de língua, produção de textos e autobiografia. No entanto, novos conceitos e um aprofundamento teórico serão necessários ao longo do desenvolvimento da investigação.

3.1 Pesquisas do PROFLETRAS relacionadas ao tema

Diante da impossibilidade de aplicação do projeto de ensino, achamos coerente fazer um levantamento de publicações de Mestres do PROFLETRAS que apresentaram propostas de produções de textos autobiográficos, para analisarmos o que funcionou, os desafios enfrentados pelo professor-pesquisador, a percepção dos discentes sobre o projeto aplicado e os pontos que precisam ser revistos.

Selecionei quatro trabalhos do PROFLETRAS que já foram submetidos e aprovados. Peço licença aos pesquisadores e orientadores para analisá-los e apresentá-los a seguir.

3.2 Autobiografias e formação do sujeito autor-leitor.

Almeida (2015) apresenta uma intervenção pedagógica, realizada com alunos da EJA fase IV (8º e 9º anos do fundamental), objetivando pesquisar de que maneira as textualidades produzidas a partir da história de vida dos alunos e como as reflexões sobre sua própria narrativa favorecem a autoria de si mesmo nas práticas discursivas em Língua Portuguesa, a professora propôs a criação de um caderno de memórias.

A professora considerou trabalhar o gênero entrevista, na primeira oficina, separando os alunos em duplas para que pudessem entrevistar um ao outro, com perguntas previamente elaboradas por ela, refletindo sobre essa tipologia como um elemento do espaço biográfico. Em seguida, eles fariam uma apresentação para a turma. A intenção era estimulá-los num processo de autobiografização oral, além de servir para que a professora traçasse o perfil dos estudantes.

Na oficina seguinte, como motivação, a docente exibiu o clipe e trabalhou a letra da música *Linhas Tortas* do cantor Gabriel Pensador, na qual ele relata sua trajetória com a escrita desde sua infância e seu processo de construção autoral. Em um debate sobre a importância das trajetórias individuais e do papel de cada um na sociedade, e após os alunos se posicionarem na discussão, os alunos foram solicitados a produzir um texto com o tema: “*Quem sou eu?*” Os alunos deveriam descrever sua vida pessoal, experiências, preferências e projetos futuros. O propósito era deixar os alunos livres para produzirem seus textos, sem limitar o número de linhas e páginas, sem intervir no processo de escrita, pois a correção poderia ocorrer em um segundo momento, com a atenção individual aos alunos e o auxílio de dicionários.

Em outro momento, dando sequência ao processo contínuo das produções escritas, os alunos deveriam narrar uma lembrança marcante, que contribuiu para seu crescimento pessoal. Para incentivá-los, a professora fez a leitura de sua recordação-referência mais significativa para motivá-los a escrever as suas, cujo título foi: *Memórias*. Da mesma forma como a atividade anterior de produção escrita, os alunos, que se sentiram à vontade, leram para seus colegas.

Uma pesquisa-extraclasse também foi proposta aos alunos. Eles deveriam escolher alguém que representasse uma parte significativa em sua formação, na tentativa de interagir de forma direta na relação família-escola. Após escolher a pessoa, deveria entrevistá-la, gravando, e depois transcrever em forma de texto biográfico, na 3ª pessoa.

Para motivá-los na elaboração do caderno de recordações, foi realizada uma sessão de cinema ESCRITORES DA LIBERDADE “*Freedom Writers* (2007)”. Na sequência, foi realizado um debate comparando a realidade tratada no filme com a dos estudantes. A proposta seguiu com a produção de um resumo do filme e do que foi debatido. O que serviu de pressuposto para a elaboração do caderno de recordações/memória da turma.

Na aula seguinte, os alunos receberam um caderno brochura e deveriam personalizá-lo de acordo com seu estilo. Os que tinham mais habilidades artísticas e manuais ajudavam os colegas. Essa atividade trazia uma finalidade: um momento de descontração, como descreve a professora, uma atividade lúdica e mais dinâmica.

Ao concluírem essa etapa, em conversa com os estudantes, resolveram escrever na primeira página do caderno, um perfil do aluno. Na segunda página, seria uma nova escrita do texto “Quem sou eu?” Uma forma de se apresentar. A terceira página ficou sobre a responsabilidade da professora, onde ela poderia escrever suas considerações sobre cada aluno e os desejos de sucesso para a caminhada de cada um. A partir da quarta página, os alunos escreveram textos para o dono do caderno e as fotos que foram tiradas durante o processo iriam ilustrar as últimas páginas do caderno. A professora relata que também fez um caderno de memórias onde todos os alunos puderam escrever para ela.

Em suas reflexões sobre o trabalho de pesquisa, a professora ressalta sua dificuldade em lidar com as textualidades orais que se apresentaram espontaneamente, pela falta de prática nessa modalidade e que é importante considerar que o texto autobiográfico possui a capacidade de mobilizar o campo psicológico, emocional do sujeito, e por ser um terreno muito delicado deve ser apreciado com cautela pelo professor para que a aula não se transforme em uma terapia – um confessionário narrativo com a exposição de problemas íntimos – cujas

soluções adentram o campo da psicologia e psiquiatria. Por isso, o educador deve ter em mente que o mais importante aqui é valorizar a experiência de vida dos alunos, mediar um espaço para que narrem suas histórias, refletindo sobre suas experiências de vida nas três dimensões da temporalidade: passado, presente e futuro.

A partir da leitura dos textos dos alunos, a professora percebeu posicionamentos, reflexões, tomadas de decisões como movimentos de autoria, tornando a relação dos estudantes com o processo da escrita um exercício aparentemente mais leve, menos cansativo e engessado, e que eles passaram a escrever muito mais do que estavam acostumados.

Refletindo sobre os aprendizados adquiridos por ela ao longo do percurso deste trabalho, apontou algumas lacunas sem apresentar pretensão em resolvê-las, como ela mesma declarou. Primeiramente a busca de uma metodologia que viabilizasse uma prática de escrita situada com base nas histórias de vida dos estudantes, através do gênero autobiografia com o intuito de ajudá-los a se tornarem produtores de contradiscursos e de posicionamento crítico.

Analizando o trabalho acima descrito e pensando na realidade de alunos do ensino fundamental, principalmente os do 6º ano que são o alvo da minha pesquisa, avalio que as atividades de textualização oral, como a roda de conversa, podem ser complicadas de serem aplicadas. Dessa forma elas devem ser bem planejadas, a fim de evitar qualquer tipo de exposição ou constrangimento. Outras atividades como vídeos e entrevistas são interessantes e podem ser aplicadas com o intuito de fazer o aluno refletir melhor sobre sua realidade e definir um repertório para posteriormente produzir sua autobiografia.

3.3 Autobiografia: exercendo o protagonismo na sala de aula

A pesquisa de Santos (2015) partiu da observação da professora de que muitos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental apresentam extremas dificuldades quanto às habilidades de leitura e escrita. No caso da leitura, o fato é atestado pelos resultados das avaliações nacionais que medem a proficiência dos alunos nessa etapa da educação básica. Com relação à escrita, o ENEM tem

demonstrado que muitos estudantes concluem o Ensino Médio sem dominar essa competência.

A docente reconhece que a escola, como espaço formal dessas competências, precisa criar condições para que os alunos aprendam a dialogar com os textos que se materializam em variados gêneros textuais, sendo capazes de produzir textos, construindo e reconstruindo discursos. Dessa forma, a escolha do gênero autobiografia foi com a intenção de não apenas auxiliar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da competência comunicativa dos discentes, mas, também, de valorizar suas experiências e histórias de vida, motivando-os a assumir o protagonismo em suas produções textuais e a serem coautores do processo de ensino-aprendizagem.

O projeto foi desenvolvido em sequência didática como propõe o grupo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), apresentação da situação, produção inicial, módulos, produção final. Dividido em 15 aulas e aplicado para alunos de 7º ano. Na primeira etapa, os alunos tomaram conhecimento do projeto; na produção inicial, escreveram a primeira versão do gênero; durante os módulos, foram estudados os problemas apresentados pelos alunos na produção inicial, para então, se dedicarem a produção final.

A primeira etapa foi apresentar o projeto para a turma, ouvir expectativas, sugestões, definir a situação comunicativa da produção final, interlocutores e suporte. Alguns alunos sugeriram postar os textos em grupos virtuais, mas a maioria decidiu que as produções textuais deveriam ser publicadas em um livro impresso.

A segunda etapa foi caracterizada por atividades de leitura a partir de textos autobiográficos. O texto “Brinquedoteca”, de Rubem Alves, foi escolhido pelo tema, grau de complexidade e o propósito da leitura, que era a caracterização de textos autobiográficos. A atividade de leitura foi realizada em três momentos, *antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura* de acordo com as considerações de Solé (1998). Os alunos foram separados em grupos de quatro. Os conhecimentos prévios foram ativados através de atividades preparatórias. Eles foram estimulados a levantar hipóteses a partir do título.

Em seguida, iniciaram a atividade de leitura. A professora leu e sintetizou o primeiro parágrafo e passou a atividade para os alunos. Cada grupo deveria ler um

parágrafo e sintetizá-lo até a leitura ser concluída. A partir daí, os alunos fizeram a atividade de compreensão do texto, verificando as hipóteses levantadas anteriormente, analisando pontos de vista do autor e estabelecendo relações entre o texto e a obra de arte “Várias brincadeiras”, de Ivan Cruz (2014). Realizaram também a análise das características do gênero, dos processos referenciais, dos mecanismos linguísticos, ou seja, das escolhas do autor que contribuem para a produção de sentidos no texto. A última aula desta etapa foi destinada para que os alunos compartilhassem as respostas dos grupos e discutissem suas opiniões a fim de eliminarem todas as possíveis dúvidas relacionadas à compreensão dos textos.

Para auxiliar os estudos da caracterização dos gêneros autobiográficos, foram trabalhados os seguintes textos: “Cinderela negra - A saga de Carolina Maria de Jesus”, escrito por José Carlos Sebe B. Meihy e Robert M. Livine (1994), e o texto autobiográfico de Tatiana Belinky (2014). Após a leitura, os alunos deveriam definir biografia e autobiografia. Diante das definições apresentadas por eles, os conceitos foram ampliados pela professora, assim como a análise morfológica das duas palavras: biografia e autobiografia. Os alunos releam os textos e coletivamente sistematizaram, no quadro, semelhanças e diferenças desses dois tipos de relatos.

A fim de estudarem os suportes de circulação desses textos, a professora exibiu um filme, para que compararem com os textos lidos anteriormente. Analisaram a influência do veículo do texto para sua construção, de acordo com o tipo de linguagem e os recursos expressivos utilizados em cada um. Após a familiarização dos alunos com os gêneros autobiográficos, na terceira etapa, os alunos foram orientados a fazer o levantamento de informações e o planejamento de seus textos. Para tanto, a docente propôs duas atividades: (i) a construção de um mural, na sala, com as principais lembranças de cada um; e (ii) a produção de um autorretrato falado, quando cada um teria dois minutos para falar de si.

Na etapa da primeira escrita, como a maioria dos alunos apresentou dificuldades, a professora propôs um roteiro para orientá-los no processo da escrita. Os alunos participaram dando sugestões, relacionando as autobiografias lidas. A professora esclareceu que não era obrigatório seguir esse roteiro. Depois de estipular um tempo para os alunos produzirem, os textos foram recolhidos para serem analisados os avanços e pontos que precisavam melhorar. Os bilhetes

orientadores facilitaram o *feedback* interativo professor-aluno, priorizando elementos interacionais e elementos textuais para trabalhar a primeira reescrita.

O módulo da reescrita foi dividido em dois momentos: (i) um para a reestruturação do texto e (ii) outro para ajuste da escrita. Foi realizada uma reescrita coletiva de um texto de um aluno de outra turma com autorização dele, para os familiarizar com o processo da reescrita. Os comentários gerais da turma sobre os aspectos positivos e negativos em relação à escrita auxiliaram a reescrita do texto dos alunos.

Outra atividade para aprimorar a escrita da turma foi realizada selecionando dez frases com equívocos linguísticos mais recorrentes na turma. Através de uma atividade lúdica, os alunos puderam analisar os principais desvios linguísticos. As equipes precisavam adequar as frases à norma culta e justificar suas respostas. A professora aproveitou para fazer observações acrescentando as informações necessárias. O objetivo era trabalhar uma nova reescrita, porém com a necessidade de otimizar o tempo, em razão do ano letivo, essa atividade aconteceu no quinto módulo.

O processo de editoração aconteceu no computador, no programa *Microsoft Word*. Nessa etapa, os alunos tiveram a oportunidade de rever seus textos e solucionar as pendências da primeira reescrita. Coube à professora mediar o processo e orientá-los na atividade. A escolha do título do livro aconteceu nessa etapa. Após diversas sugestões, a maioria escolheu “Um livro, várias histórias de vida”. O livro foi disponibilizado aos alunos na versão impressa e em *pendrive virtual*, para compartilhar por meio de *link* com seus familiares.

Revisando o processo, a professora-pesquisadora achou necessário incluir uma oficina no módulo II de caracterização do gênero. Visto que, diante da primeira escrita, os alunos não estavam tão familiarizados com esse tipo de texto.

A docente considerou que os gêneros autobiográficos facilitaram a etapa da escrita pela temática cujo domínio eles já tinham: a história de vida deles. O *feedback* foi dificultado pelo fato de alguns alunos terem vergonha de compartilharem suas histórias com outros colegas, por isso a interlocução ficou restrita ao professor. Outro ponto destacado pela autora foi a necessidade de orientar alguns estudantes sobre determinados fatos escritos que não eram

convenientes. Além dessas informações confidenciais, ela considera que o professor deve se atentar aos diálogos que se fazem necessários no processo da reescrita. “O que” e “como dizer” é fator decisivo para a mediação da escrita, pois pode motivar ou bloquear o aprendiz.

De acordo com as considerações finais apresentadas pela professora-pesquisadora, o trabalho obteve resultados satisfatórios tanto na proposta de leitura quanto de escrita. Dos catorze alunos que participaram da pesquisa, dez apresentaram um bom aproveitamento em seu processo de produção de texto. Consideramos, assim, que seu trabalho é uma contribuição para o aprimoramento e desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual dos estudantes.

Através desta pesquisa, procurei buscar textos moduladores para serem trabalhados de acordo com a sequência literária apresentada por Cosson (2006), produzidos por alunos e publicados na internet. A construção do mural e do autorretrato inspirou-me a propor ao aluno a construção de seu perfil e ajudá-lo a refletir sobre suas características.

3.4 A virtualização do eu-autobiográfico na era digital.

Oliveira (2015) apresenta um projeto, direcionado para turma de sexto ano, visa propor, discutir e avaliar práticas de análise linguística associadas ao uso da TDIC's. Através da *sequência didática* proposta por Dolz e Schneuwly (2004), a intervenção trabalhou a autobiografia aliada às novas tecnologias respeitando as orientações dos documentos oficiais, as discussões mais atuais acerca da língua materna e as propostas e orientações da UNESCO (2013) para o ensino das linguagens e tecnologias com o intuito de promover a cidadania.

Oliveira (2015) considera que a tecnologia assombra a vida da maioria dos professores, por não estarem devidamente familiarizados e preparados para inserir as TDIC's no processo de ensino-aprendizado. Ao mesmo tempo, considera que os professores precisam aprender a lidar com as novas tecnologias, pois elas fazem parte do universo de nossos estudantes, o que estimulará o aprendizado.

O projeto, aplicado em uma turma de sexto ano do ensino fundamental no decorrer de três meses, surgiu com o intuito de aliar as práticas diárias na sala de aula às TDIC's, devido ao comportamento dos alunos que, durante as aulas, mostravam-se mais interessados em utilizar suas tecnologias portáteis a se interessarem pelas aulas. O desafio era como unir as novas tecnologias ao ensino da língua materna, beneficiando a educação.

Diante disso, o professor-pesquisador escolheu como suporte técnico um subconjunto de ferramentas *do Google Apps*. Dessa forma, foram exploradas, na intervenção, as possibilidades de uso dos aplicativos: *Google Chrome, Docs, Drive, Formulário, Sites, Agenda e Gmail*.

Somada à *sequência didática*, o professor construiu a base do site que serviria de um espaço virtual de estudo, com a agenda escolar, textos modelares e descrição das tarefas.

Porém, como o projeto foi pensado para alunos do sexto ano, foi trabalhado o conceito básico de autobiografia como relatos de vida, como narrativas do eu, focando no texto escrito, sem explorar o potencial multimodal dos textos produzidos em ambiente digital. Dessa forma, na intervenção, os esforços foram concentrados na elaboração da estrutura básica do texto verbal, visando à construção estruturada dos gêneros autobiográficos. As possibilidades hipertextuais e intermediáticas dos textos autobiográficos poderiam ser exploradas em outros momentos, por uma questão de tempo hábil, como afirma o docente.

De acordo com o professor-pesquisador, a proposta era “a produção de um texto autobiográfico, através do qual eles poderiam reestruturar, comparar e elaborar sua autoimagem, com a finalidade de se apresentarem por escrito em ambientes de convivência presencial e online” (OLIVEIRA, 2015).

A *sequência didática* escolhida para o desenvolvimento do trabalho segue a proposta de Dolz e Schneuwly (2004), que objetivava a prática de produção escrita do gênero autobiográfico. Foi aplicada nas seguintes etapas: apresentação da situação inicial, produção inicial, 3 módulos e produção final.

A situação inicial aconteceu em cinco momentos. O primeiro, voltado para a apresentação do projeto e o período em que iria acontecer. O professor detalhou aos alunos que iriam realizar uma atividade de produção de texto e as situações de

produção, como o gênero, interlocutores, suporte em que seria veiculado. Do mesmo modo, o docente explicitou a atividade de linguagem que seria executada até chegarem à produção final.

No segundo momento, foi realizada a dinâmica “Quem sou eu?”. Os alunos foram motivados a se descreverem oralmente, tanto em suas características físicas quanto psicológicas, criando sua autoimagem. Todas as regras da atividade oral, como tomada e respeito à ordem da fala, foram seguidas pelos alunos.

Para o terceiro momento, o professor desenvolveu outra dinâmica: “Duas dúzias de coisinhas à-toa que fazem a gente feliz”. A atividade era criar uma lista de pequenas coisas que os faziam felizes, e depois apresentar à turma, o que os alunos fizeram com motivação respeitando as regras. Essas duas dinâmicas serviram para que os alunos refletissem sobre suas características, preferências, experiências pessoais, produzindo conteúdo para a primeira produção.

Foi aplicada a dinâmica “Eu por mim mesmo”, visando ao primeiro contato com o texto autobiográfico. A partir da leitura de dois textos modulares, um biográfico e outro autobiográfico, os alunos foram incentivados a levantar hipóteses sobre o gênero em estudo. Após a análise estrutural do gênero trabalhado, fizeram uma lista com os seus elementos característicos.

A produção inicial aconteceu no quarto momento da primeira atividade. Diante das informações selecionadas nas dinâmicas anteriores, os alunos, no ambiente virtual, editor de textos do *google.docs*, fizeram a primeira versão de seus textos. O professor aproveitou essa versão do texto para verificar as possíveis dificuldades da turma, adaptando as próximas atividades para o aprimoramento das produções.

Algumas atividades complementares foram necessárias, como uma pesquisa sobre a relação dos alunos com as tecnologias e uma aula de introdução básica ao e-mail, um pré-requisito para usar as ferramentas do *google* que seriam utilizadas nas seguintes etapas da proposta.

A primeira versão do texto seria também uma forma do aluno se apresentar aos novos colegas e aos novos professores. Eles teriam a oportunidade de trabalhar com uma nova ferramenta: o editor de textos do *Google docs*.

Ainda na situação inicial, o professor levantou os conhecimentos prévios da classe a respeito do gênero trabalhado. Definiram alguns pontos, como os

interlocutores do texto produzido, que ficou estabelecido que seria um ato comunicativo entre o produtor do texto – o aluno e um grupo de possíveis interlocutores: os colegas de turma, professores, funcionários de outros setores da escola e pais – e o suporte em que seus textos seriam veiculados, sendo acordado que os textos seriam publicados no *Google.site* e depois definiriam um livro digital e um impresso.

Os três módulos seguintes foram trabalhados com a perspectiva de aprimorar a escrita. O Módulo I - “O que dizer?”, promoveu uma atividade de leitura, a partir de textos modulares do gênero biográfico, por meio de uma leitura da biografia de Chiquinha Gonzaga, como contação de história pelo professor. Após a leitura, o professor apresentou ilustrações no *data show* relacionando-as com o texto lido. Em seguida, o professor releu o texto, pausando e pedindo aos alunos para anotarem o tipo de informação apresentada em cada passagem lida. Aproveitando o momento, o professor chamou atenção da turma para o fato de que era o mesmo tipo de informação que tinham identificado como relevante para construir seu texto autobiográfico. Convidou-os a pensar sobre sua produção: Se eles haviam contemplado todos os tipos de informação. E após ler a história de Chiquinha Gonzaga e o modo como foi contada, se eles conseguiram pensar maneiras de enriquecer suas histórias? Assim, poderiam voltar ao *Google.docs* e fazer a primeira reescrita.

Já no módulo II, “Meu texto autobiográfico: Como dizer?”, trabalhou as dificuldades apresentadas nas primeiras produções: estruturas, orações, períodos e parágrafos. A partir de uma leitura coletiva, iniciada pelo professor e seguida por um aluno de cada vez, questionando os elementos formais que marcavam o início e o fim de cada frase e parágrafos (letra maiúscula, pontuação, mudança de linha e, no adentramento, no caso de parágrafos). Além de criar hipóteses sobre o porquê de o texto ser separado em parágrafos e o que cada um encerrava.

Após esse módulo, os alunos partiram para a segunda reescrita. Ao final, o professor acessou o texto de cada aluno e fez alguns apontamentos utilizando a ferramenta do *Google.docs*, diferente das fases anteriores, em que o professor acompanhou o processo de produção dos alunos, sem fazer observações pontuais no texto. Isso foi combinado anteriormente entre alunos e professor, que explicou

que iria ler o texto de cada um e fazer alguns comentários a fim de ajudá-los a elaborar a versão final de seus textos.

Nessa fase final, durante o processo de reescrita, os textos foram trocados entre dois a três amigos, além do professor, para sinalizar algumas possíveis modificações e aprimorar seus textos. Em duplas, foram convidados a fazerem uma “limpeza” visual no texto, corrigindo os desvios sinalizados pelo professor e/ou colegas, com o intuito de adequar o texto às convenções que atendam ao padrão escrito.

Após a escrita final, partiram para a publicação, cuja forma é dar sentido a todo o trabalho realizado em classe e atender ao objetivo comunicativo do projeto. Seguida da editoração, foi proporcionado um momento de oralização do texto para cada um apresentar sua produção a sua turma.

Em suas considerações finais, o professor concluiu que o projeto atingiu seu propósito. Avaliou que as etapas foram necessárias para o amadurecimento dos alunos diante das informações selecionadas e da organização do texto. Levando-os a uma melhoria significativa da escrita.

Aliar a tecnologia ao ensino da língua materna é muito interessante e dinâmico, porém essa realidade ainda não é a de muitos professores, pois muitas escolas no Brasil não apresentam uma estrutura adequada e a falta de preparo do professor em lidar com as novas tecnologias podem ser barreiras para o desenvolvimento das atividades sugeridas acima.

3.5 Escritores da liberdade

Silva (2016) desenvolveu o projeto “Escritores da liberdade” em alusão ao bairro da Liberdade, onde a escola está localizada, e ao filme *Escritores da Liberdade* - “*Freedom Writers*” (2007). Essa nova versão do projeto convidava os alunos a escrever um livro com o mesmo título do Projeto, contendo suas histórias de vida e organizando uma noite de autógrafos.

A intervenção foi organizada em etapas, sendo assim divididas: apresentação da proposta e motivação; contato inicial com o gênero; produção inicial; ampliação do repertório sobre o gênero; revisão da escrita inicial e reescrita. Cada qual com

seus objetivos gerais e específicos voltados para o aprendizado do aluno e que, de forma gradual, explorariam o gênero autobiografia, suas características estruturais e discursivas antes de partir para a produção final.

A primeira etapa aconteceu em um encontro de 120 minutos, com a apresentação do projeto e um momento para convidá-los a participar, aproveitando a oportunidade para demonstrar sua admiração por todos, quando alguns revelam baixa autoestima. Na sequência, conversaram sobre o título do projeto “Escritores da Liberdade” e aproveitaram o momento para traçar o perfil dos alunos, através de um roteiro de perguntas e saber o que eles pensavam sobre a leitura e escrita.

Este encontro foi finalizado com a entrega de um caderno para cada aluno, no qual eles deveriam registrar suas considerações e, em seguida, devolver à professora, que teria autorização para ler. Iniciaram comentando sobre a proposta e o que acharam dela. Dos vinte e cinco alunos presentes, dezenove escreveram, demonstrando compreensão e interesse, conforme os textos que a professora anexou em seus trabalhos.

A segunda etapa foi dividida em quatro encontros. Os dois primeiros foram separados para a exibição do filme “Escritores da Liberdade” “*Freedom Writers* (2007)”, cuja temática aborda a questão da leitura e escrita e outras nuances sociais, muito próximas da realidade de seus alunos. O envolvimento dos estudantes foi marcado pela presença deles durante essa atividade e os aplausos no final do filme. Muitos contratempos poderiam ter tornado este momento um desastre, como questões técnicas que atrasaram o início da exibição, bem como problemas sociais. Porém, a presença dos 25 alunos surpreendeu a professora, demonstrando o interesse da turma pelo projeto. No final, como a avaliação oral, seria inviável por falta de tempo, ela pediu que cada um registrasse em seu caderno suas considerações sobre o filme.

O terceiro encontro foi uma roda de conversa sobre o filme, que aconteceu em dois encontros, no total de 120 minutos. A professora pôde observar que os alunos conseguiram reconstituir oralmente o filme e, em seguida, passaram a conversar a partir de um roteiro previamente elaborado.

Já no quarto encontro os alunos deveriam produzir um esboço da autobiografia. Para isso, receberam exemplares do *Diário de Anne Frank*, e como

havia apenas cinco exemplares, os alunos poderiam ficar com o livro durante uma semana e, em seguida, repassar para outros cinco, até todos terem a oportunidade de ler. Em seguida, a professora retomou a questão final do roteiro de perguntas sobre o filme “Se eles haviam notado alguma semelhança entre a proposta escrita no livro da turma e do livro escrito no filme?”. Depois, pediu aos alunos que escrevessem a primeira versão do texto sobre si, considerando que o mesmo seria publicado em um livro.

A terceira etapa direcionada para leitura iniciou com uma roda de conversa para a apresentação do autor do texto escolhido e motivação. A partir do título “Texto autobiográfico de Severino da Silva” (2009), escrito no quadro pela professora, a turma levantou hipóteses, preparando os alunos para a leitura, conforme orienta Solé (1998). O texto foi escolhido por ser de um ex-aluno da EJA.

Com a cópia do texto em mãos, os alunos fizeram a leitura silenciosa. Em seguida, a professora leu em voz alta. A roda serviu para identificar as características do gênero autobiográfico, estratégias usadas pelo autor, contexto de produção e circulação a partir do texto lido.

A quarta etapa foi realizada para o aprofundamento do estudo do gênero. Mas antes de iniciar, a professora decidiu direcionar a troca dos livros. Mas como alguns alunos pediram a renovação do livro, percebeu que daquela forma, com apenas aqueles exemplares, não seria possível. Por isso, pensou na possibilidade de presentear os alunos com um exemplar, mas sem saber se conseguiria não comunicou a turma.

Seguindo a atividade, a professora iniciou a roda de conversa relembrando as características dos gêneros autobiográficos. Para ampliar os conhecimentos do gênero, a professora propôs a leitura compartilhada da autobiografia do poeta Patativa do Assaré, seguida de uma análise do texto, em dupla, de acordo com um roteiro distribuído pela professora. Depois, a análise coletiva foi seguida de uma sistematização no quadro, observando os elementos próprios da composição do gênero, tipos de linguagem, contexto de produção e circulação. A atividade foi concluída com o registro escrito no caderno sobre o que cada um havia aprendido sobre o gênero trabalhado, o que orientou o trabalho da professora.

Na aula seguinte, em razão da comemoração do dia do estudante, a escola estava em festa. Diante disso, a professora aproveitou a oportunidade para reunir a turma em sala e após parabenizá-los pela data, entregou um exemplar do livro *O Diário de Anne Frank*, juntamente com uma cópia do filme *Escritores da Liberdade* para cada aluno como presente. Foi um momento muito importante, em que todos sentiram felizes, como nos relata a professora.

Partindo para o planejamento da escrita, iniciou-se a quinta etapa. No entanto, a professora se surpreendeu ao chegar à sala e deparar com os alunos lendo o livro, outros pedindo a dedicatória da professora e com o retorno de alguns alunos que não estavam frequentando a escola, interessados em retornar e pedindo seus exemplares. Por isso, a professora precisou adquirir mais sete exemplares.

Diante disso, a docente propôs uma roda de leitura sobre o livro. Iniciaram observando a capa, contracapa, leram o prefácio e a partir daí cada um seguiria a leitura no seu próprio ritmo, deixando a leitura livre. Desse modo, a professora pesquisadora declara ter proporcionado, pela primeira vez, a leitura de uma obra completa.

Os professores das outras disciplinas começaram a perceber a mudança de comportamento dos alunos diante dos estudos. A atividade de leitura influenciou a participação dos alunos nas outras aulas. Outra influência da leitura ficou evidente quando os alunos começaram a estabelecer relação entre o contexto histórico do livro com filmes assistidos por eles, como *A menina que roubava livros*, *A culpa é das estrelas*, *O menino do pijama listrado*.

O planejamento da escrita foi deixado para o segundo encontro dessa etapa. Orientados sobre a importância de planejar bem um texto antes de escrevê-lo, e de considerar quem seriam os possíveis interlocutores de seu texto e da proposta de publicação, os alunos iniciaram sua produção escrita no caderno específico.

O terceiro encontro, também voltado para planejar a escrita, a professora levou a obra original do livro *THE FREEDOM WRITERS DAY*, publicado em 1999, pela professora Enri Gruweel e originou o filme. O livro e a navegação no site da fundação *Freedom Writers Foundation* agregou muito à pesquisa da professora, que conferiu no site várias histórias de escolas ao redor do mundo que procuravam motivar jovens a fazer escolhas positivas. Foi então que ela viu a possibilidade de

escrever para a professora Enri contando sobre seu projeto e candidatando-se para o Programa de Extensão, passando a se comunicar com eles por e-mail.

A circulação do livro pelos alunos ocorreu em meio ao alvoroço, passando-o de mão em mão e na expectativa de conhecer melhor os personagens. Pediram à professora que fizesse a tradução do diário da *Eva* e do *Marcus*. O primeiro, ela traduziu e leu naquele momento, o segundo, combinou de traduzir coletivamente com a turma.

Conforme combinado, no primeiro encontro da sexta etapa os alunos fariam a tradução de dois diários do livro, em dupla, com a ajuda de um dicionário. Para que a atividade fosse realizada em tempo hábil, o texto foi dividido em pequenos trechos. Alguns realizaram a atividade utilizando o *google tradutor*, em seus *smartphones*. Por sua vez, o terceiro encontro foi direcionado para a leitura das traduções feitas pelos alunos.

Na sétima etapa, os alunos deveriam fazer a segunda versão da autobiografia. À medida que foram terminando, deveriam avaliá-la a partir de uma ficha entregue pela professora. Já em casa, a professora pesquisadora iniciou a leitura dos textos e percebeu que a maior parte dos alunos deu continuidade à escrita no diário, sem se atentar para as características da autobiografia e abordaram experiências que impactaram a docente.

Ao retornar à escola, no segundo encontro desta etapa, a professora questionou porque alguns alunos não se identificaram. Depois de muito conversarem propôs uma votação sobre a questão de se identificarem ou manterem-se no anonimato, na edição final do livro, quando a maioria votou pelo anonimato.

A respeito das histórias contadas, também foi necessário explicar que eles deveriam fazer escolhas entre o que deveria ou não ser contado. Em seguida, os alunos realizaram a segunda versão de seus textos, falando sobre o passado, o presente e projetando o futuro.

A revisão e produção final seriam desenvolvidas na oitava etapa do processo, para a qual foram delimitadas quatro horas/aula. A atividade começou com uma correção coletiva da autobiografia de uma aluna. Não ficou claro se era aluna da

turma, pois a professora só apresenta as iniciais da autora do texto. Compartilhando o texto através do projeto, eles foram analisando os aspectos estruturais da língua.

Nessa perspectiva, os alunos foram convidados a refletirem sobre suas produções e a revisarem seus textos, adequando-os ao contexto de circulação. Na sequência, a professora passou a orientar os alunos individualmente, sendo que ela conseguiu orientar seis alunos por noite.

A digitalização e formatação do livro aconteceram na nona etapa. Durante três encontros em seis horas/aulas. Como a escola não dispunha de laboratório de informática, os textos foram digitados no *notebook* da professora acompanhada pelo aluno/autor sugerindo alguns ajustes. Enquanto isso, os outros planejavam a capa. Dois modelos surgiram e a escolha foi feita entre eles.

Para a impressão do livro, a professora-pesquisadora contratou o serviço de uma editora. A professora aproveitou também para discutir o contrato e as correções realizadas pela editora nos textos com os alunos, o que os inseriu em atividades letradas novas.

A culminância do projeto seria uma noite de autógrafos, organizada na décima etapa, que se consolidaria na décima primeira etapa. A avaliação do projeto aconteceria em uma roda de conversa, na décima segunda etapa, finalizando o projeto. Porém, por motivos particulares da comunidade escolar, essas etapas não haviam sido realizadas até a publicação desta dissertação. Dessa forma, essas etapas foram apresentadas apenas como forma de planejamento.

Para o desenvolvimento desse projeto a professora adquiriu o livro com recursos próprios, porque a escola não disponibilizava exemplares suficientes. Isso é uma questão importante para o desenvolvimento do trabalho com a leitura em sala de aula, mas nem sempre é possível. Dessa forma, o professor precisa prever outras alternativas para que o aluno tenha acesso à leitura.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

As pesquisas do campo educacional devem ser realizadas partindo do estudo de um problema do ensino, considerando o sujeito de pesquisa, o pesquisador e o objeto de estudo. Diante de tantos problemas no sistema educacional, a

investigação científica deve fazer parte do trabalho do professor da educação básica. Bortoni-Ricardo (2008) afirma que “[...] o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46). Para isso, o professor-pesquisador precisa ter em mente que a educação tem caráter dinâmico, assim como é a mudança natural de todo ser vivo. Como defendem Lüdke e André (1986, p. 5), “Ora, à medida que avançam os estudos da educação, mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo. E mais claramente se nota a necessidade de desenvolvimento de métodos de pesquisa que atentem para esse caráter dinâmico”.

Devido à mudança no cenário mundial, em virtude da pandemia da COVID-19, o projeto de ensino não foi desenvolvido em sala de aula, como previsto. Diante dessa nova realidade, fez-se necessário uma reformulação da pesquisa.

A Coordenação Nacional do Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras publicou a Resolução N° 003/2020, de 02 de julho de 2020, que tira a obrigatoriedade da aplicação prática do trabalho de conclusão do curso, para que nós pesquisadores da sexta turma do ProfLetras conseguíssemos dar continuidade à pesquisa. A UFMG, como integrante da rede nacional do ProfLetras, cumpriu essa resolução. Dessa forma, optamos por apresentar como produto do Trabalho de conclusão do Mestrado profissional o **PROJETO DE ENSINO – LIVRO: EM CADA UM, UMA HISTÓRIA**, voltada para alunos do 6º ano fundamental II, em forma de um caderno de atividades.

A princípio, esse projeto seria desenvolvido na escola pública em que trabalho como produto de investigação da pesquisa. Portanto, a suspensão das aulas presenciais a partir do dia 18 de março de 2020, em todo o estado de Minas Gerais, sem data de retorno, impossibilitou a realização da pesquisa-ação.

De acordo com estratégias que a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais adotou para organizar o ensino remoto, através dos Planos de Estudos Tutorados (PET), para garantir a carga horária mínima necessária em conformidade com a legislação que vigora no estado de Minas Gerais, através da Resolução SEE N°4310/2020, não foi possível realizar a pesquisa empírica, em sala de aula, mesmo

que de forma assíncrona. Mesmo porque o acesso dos alunos aos recursos tecnológicos, principalmente do ensino fundamental, é bastante limitado. Isso se dá por vários fatores, entre eles podemos destacar dois: alguns alunos moram em zona rural, sem acesso à internet e outros, em sua maioria, dividem um único aparelho celular entre irmãos, limitando o acesso do professor aos alunos.

Para tentar atenuar o problema, a direção da escola em que trabalho oferece o PET impresso para os alunos que não tem acesso à internet e adotou como ferramenta padrão o *Whatsapp* para que o contato entre professor e aluno fosse mais efetivo, já que a maioria utiliza essa rede social como meio de comunicação, mas, na prática, as devolutivas, ou seja, o retorno dos alunos é mínimo.

Para tanto, essa pesquisa seria realizada na Escola Estadual Isaura Ferreira, situada na cidade de Conselheiro Lafaiete, estado de Minas Gerais, com uma turma do 6º ano do ensino fundamental II, objetivando desenvolver um projeto de ensino pautado na área de Língua Portuguesa voltado para a prática de produção textual, tendo como centro a autobiografia. A produção de texto, pelos alunos, seria realizada para potencializar as competências e habilidades de escrita voltadas à elaboração e levar o aluno a se apresentar à turma, considerando que muitos vêm de outras escolas. Nesse processo, o papel do professor seria o de mediador, auxiliando na reflexão, questionamento e desenvolvimento das atividades propostas.

4.1 Projeto de ensino

Apresentação e análise do Projeto de Ensino

Esta pesquisa resultou em um projeto de ensino, intitulado **LIVRO: EM CADA UM, UMA HISTÓRIA**, propondo atividades voltadas para alunos do 6º ano fundamental, estimulando-os a produzir textos, em diversos formatos. O gênero escolhido foi a autobiografia, a partir da análise de que os alunos já os produzem nas redes sociais, mesmo sem ter consciência disso e algumas vezes sem nenhuma avaliação crítica, como *selfies*, *storylines*, vídeos etc. Considerando as afirmações de Bakhtin (2011) – que defende que na autobiografia autor, narrador e personagem combinam em um só ser –, os gêneros autobiográficos permitirão ao aluno e ao professor do 6º ano um melhor conhecimento dos discentes, seja em suas

características pessoais ou como produtores de textos e servirá, também, como norte para elaboração de futuras atividades.

Além de nos orientar nos pressupostos de Bakhtin (2011) no que se diz respeito à língua como interação social, em Antunes(2006), Geraldi (1997 e 2012), Fiad (2009), Ruiz (2010), Souza (2012), Corti (2012) e Mendonça (2012) no que se trata à produção de textos, em Cosson (2006), Antunes (2016), Kleiman (2006), Freire (1989), Paulino (2005) e Cândido (1995) no que se refere à leitura, e Bakhtin (2011) e Lejeune (2008) quanto à autobiografia, buscamos referências em trabalhos apresentados ao ProfLetras, cujas pesquisas foram aplicadas na prática em sala de aula, relacionados à produção de autobiografias, para analisarmos o que funcionou e o que precisa ser repensado no que se refere a essa prática pedagógica.

As atividades elaboradas foram minuciosamente pensadas a fim de estimular o processo de criação e produção de textos. Dividido em quatro etapas, em um total de 22 aulas, previstas em 36 horários de 50 minutos cada, mais 3 aulas após cada intervalo de leitura, o projeto inicia-se na primeira etapa com a análise de textos autobiográficos produzidos nas redes sociais. Já na segunda etapa serão desenvolvidas atividades de leituras de textos autobiográficos, servindo de modelo e base de estudo do gênero. A terceira etapa apresenta atividades diversificadas que levam o aluno a reflexão sobre si, coletando informações para desenvolver a sua escrita autobiográfica que se dará na quarta etapa com atividades de escrita, análises estruturais e linguísticas culminando na publicação e divulgação do livro.

Na primeira etapa, os alunos serão chamados a observar que muitos textos produzidos nas redes sociais são autobiográficos. Na segunda etapa, eles entrarão em contato com textos autobiográficos através da leitura, compreensão e estudo das características estruturais do gênero. A seguir, na terceira etapa, serão aplicadas atividades que induzam à reflexão do aluno sobre suas características e sobre sua trajetória de vida e, assim, adquira conteúdo necessário para sua produção autobiográfica na próxima dinâmica. A última etapa se refere à produção autobiográfica de cada aluno e o trabalho de aprimoramento da escrita, para chegarmos à publicação dos livros.

Antes da produção escrita do texto autobiográfico, é essencial que atividades diversificadas sejam desenvolvidas com os alunos em sala de aula, no laboratório de

informática, na biblioteca e até mesmo em casa, a fim de que eles levantem informações e colham elementos de sua história. As atividades partem da abordagem do aluno sobre os dias atuais, fazendo uma retrospectiva do passado e refletindo sobre seu percurso de vida.

Ao longo do desenvolvimento das atividades aqui propostas, cada aluno montará um portfólio que reunirá todo o material produzido para que posteriormente, ele possa selecionar as informações que desejar inserir na produção autobiográfica.

A seguir, apresentaremos, uma a uma, as etapas do projeto, acompanhadas das atividades sugeridas e suas análises teóricas. Mas é importante ressaltar que este projeto é flexível e cabe a cada professor, ao aplicá-lo, fazer adaptações necessárias que atendam melhor a realidade em que trabalha, respeitando sempre a individualidade do aluno. Lembrando que como este projeto não foi colocado em prática, talvez ao aplicá-lo eu teria que fazer algumas mudanças considerando vários aspectos, como a estrutura física, a realidade dos alunos, carga horária etc. Diante disso, é importante o planejamento e análise dessas questões.

1ª Etapa – Reconhecendo os textos autobiográficos

Considerando que a maioria de nossos alunos está sempre conectada com o mundo virtual e que mantêm perfis nas redes sociais, pensei em propor a reflexão sobre a construção de um perfil para que eles observem como as pessoas escrevem e se mostram na internet. Essa construção será feita no papel, pois precisamos considerar que um ou outro aluno ainda não tem acesso à internet, seja por escolha dos pais, seja por condição financeira.

Para essa etapa, pensei em 2 aulas de 50 minutos cada. O objetivo é construir um perfil semelhante ao das redes sociais, considerando a imagem que se quer transmitir para os outros.

Sugiro para a primeira aula, que o aluno traga uma foto do tamanho combinado ou se não tiver foto que desenhe um autorretrato para representar seu perfil em uma rede social e preencha com as informações solicitadas.

FOTO DO ALUNO	NOME COMPLETO: _____
	NOME DE USUÁRIO: _____
	DATA DE NASCIMENTO: _____
	LOCAL DE NASCIMENTO: _____
	UM SONHO: _____

	UMA FRASE / PENSAMENTO _____

Na segunda aula, se houver a possibilidade, encaminharia a turma para a sala de informática e faríamos uma reflexão sobre a construção da imagem de terceiros (famosos ou alunos que autorizarem), nas redes sociais.

Aproveitaria o momento para fazer uma reflexão com os alunos. Levantaria algumas questões, como:

- *Quem de vocês utiliza as redes sociais? Qual? Com que frequência?*
- *Quem não utiliza? Por qual motivo?*
- *Qual o objetivo das pessoas ao fazer postagem na internet?*
- *As pessoas podem postar qualquer coisa?*
- *E sobre a linguagem, podemos falar o que queremos na internet?*
- *As pessoas postam suas ideias pensando em consequências aos que leem?*
- *Como é o comportamento das pessoas de acordo com isso?*
- *Ao criar seu perfil, qual imagem você quer transmitir para as pessoas?*

A ideia é criar um mural com os perfis dos alunos.

2ª Etapa – Leitura

Esta etapa foi dividida em 5 aulas, em aproximadamente 9 horários de 50 minutos cada. As atividades de leitura objetivam o contato inicial com outros gêneros autobiográficos, para além dos já vistos nas redes sociais. Assim como o estudo de suas características e a motivação para que os alunos escrevam futuramente sua autobiografia.

Ler textos do gênero nos leva a perceber as características que prevalecem em sua construção e nos auxilia na produção escrita. De acordo com Souza, Corti e Mendonça (2012), ler textos autobiográficos, biográficos e narrativas de ficção reavivam nossa memória, colaborando para a construção de imagens, valores, sentimentos, através de uma palavra, frase ou história vivida pela personagem, colaborando para o nosso autoconhecimento e construção da narração autobiográfica.

Então, sugiro iniciar a primeira aula lendo o capítulo de uma versão da autobiografia *Malala – minha história em defesa dos direitos das meninas*, de Malala ⁴Yousafzai, uma adaptação de Patrícia McCormick, para levantar questões para a análise e melhor conhecimento do gênero. Esse texto foi escolhido considerando a faixa etária dos alunos, com uma linguagem simples, relata a história de uma menina que, apesar de viver uma cultura bem diferente da nossa, apresenta conflitos comuns com os alunos, por conta da adolescência.

Primeiramente, é importante fazer uma pré-leitura a fim de motivar os alunos a se envolverem na história que será lida posteriormente. Conforme nos indica Cosson (2006), a leitura demanda uma antecipação, pois alguns mecanismos podem passar despercebidos por nós por serem muito naturais.

Mostraria a capa do livro por meio do projetor para desenvolver a atividade oralmente. Neste momento, é importante os alunos não estarem com seus exemplares em mãos, para que a atividade seja concentrada apenas na capa do livro. Sugiro que o professor formule algumas perguntas orais para orientar a leitura da capa com os alunos, perguntando: *O que eles veem? Conseguem identificar a idade da pessoa representada no desenho? Como ela está vestida? Sabem o porquê da cabeça estar coberta?*

⁴ Um grande desafio no trabalho com a leitura na escola é a aquisição de livros. O professor poderá ficar livre para escolher outro exemplar que tenha disponível, adaptando, assim, as atividades sugeridas ou pode definir outras estratégias, como a reprodução em projetor ou cópias xerocadas. Nessa parte, caso não haja um exemplar para cada aluno, o professor poderá reproduzir a parte selecionada para a atividade no projetor.



Figura 2 - Malala

Após analisarem a ilustração, eu chamaria a atenção dos alunos para a palavra em destaque. *O que acham que significa a palavra em destaque “Malala”? Já viram este nome? Será que esta é a ilustração de Malala? vocês sabem quem ela é, idade, onde nasceu...?*

Provavelmente surgirão várias hipóteses, e, para criar uma expectativa, não responderia a nenhuma delas, aproveitaria o momento para convidá-los à leitura: *Vocês querem saber mais sobre ela? Qual história vocês esperam encontrar no livro? Vamos iniciar a leitura? Através do projetor, fazer a leitura com os alunos da primeira página do capítulo 1:*

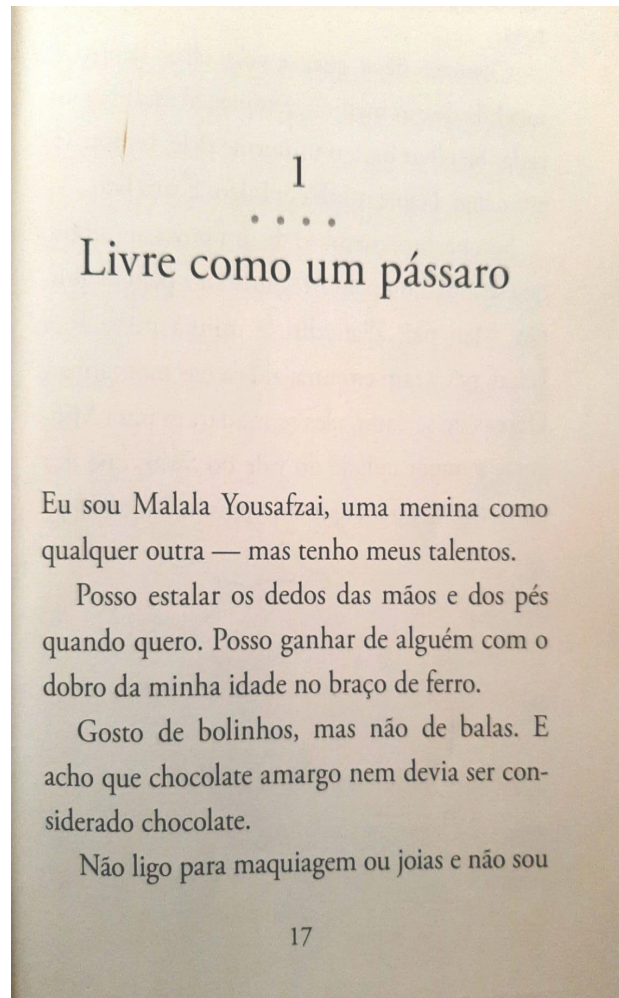


Figura 3 - Texto - Malala

Retomaria o trecho lido questionando os alunos: *Quem está contando a história? Como podemos concluir isso? Quais informações podemos destacar nesse trecho?* Na sequência, releria com os alunos a última frase, “**Não ligo para maquiagem ou joias e não sou...**” e levantaria hipóteses: *Como vocês acreditam que essa frase se completa?* Pensando na autora do texto, e no que imaginam sobre ela, sugeriria aos alunos para reescreverem a última frase da página completando-a.

Após todos os alunos concluírem suas frases e compartilharem com a turma, projetaria a continuação da frase, para que comparem com a que escreveram.

[...] muito feminina. Mas minha cor favorita é rosa.

Espera-se que neste momento os alunos estejam bem interessados em conhecer mais sobre a história de Malala. É importante que cada aluno tenha um exemplar do livro, pois como não teremos tempo hábil para fazer a leitura em sala, eles terão que fazê-la extraclasse. Uma possibilidade seria combinar com a direção da escola e ver a melhor forma de adquirir esses exemplares.

Outra questão a ser acordada são os intervalos de leitura. Dividiria o livro em três partes e combinaria com os alunos que eles teriam o prazo de uma semana para lerem cada parte, e separaria uma aula por semana, nos intervalos de leitura, para desenvolver atividades relacionadas a cada parte lida, que estimularia o interesse dos alunos a continuarem a ler. Enquanto isso, seguiria com o projeto de ensino.

Para a segunda aula, selecionei textos autobiográficos de pessoas desconhecidas e que possam interessar os alunos, por serem da mesma faixa etária. Uma autobiografia⁵ de um menino de oito anos, – na época em que foi escrita –, para um trabalho de escola, que, quando compartilhada pela sua irmã no *Twitter*, fez o maior sucesso, tendo sido favoritado mais de 80 vezes; e outras autobiografias⁶ de crianças, também produzidas em um trabalho escolar e publicada pela professora na internet, conforme apresentarei abaixo.

Sugiro iniciar a aula distribuindo uma cópia do texto para cada aluno fazer uma leitura silenciosa.

Texto 1	
Meu nome é João Paulo Cruz, nasci em 22 de junho de 2010 em São Paulo, mas moro em São Vicente. Minha família é enooooorme, meus pais se chamam Vivian e Alexandre e minhas irmãs são Laura e Alícia. Tínhamos dois peixinhos, mas eles morreram de fome, o macho era o Blue e a fêmea era a Pink. Gosto de viajar na batatinha, amo basquete e gosto das músicas Despacito e Macarena. Morro de medo de tarântulas, elas são muito... sei lá. Torço para o Palmeiras e tenho amigos imaginários.	
TEXTO DA MALALA	TEXTO DO JOÃO PEDRO

⁵ Disponível em:

<https://br.noticias.yahoo.com/menino-de-8-anos-escreve-sua-autobiografia-e-faz-sucesso-na-internet-160929940.html> Acesso em: 22 fev. 2021

⁶ Disponível em: <http://alunosdos4sanoscaic.blogspot.com/2013/03/autobiografia.html>, acesso em: 22 fev. 2021.

<i>Eu sou Malala</i>	<i>Meu nome é João Pedro</i>
----------------------	------------------------------

Após a leitura projetaria ou escreveria no quadro negro as informações abaixo, chamando a atenção dos alunos para a forma como cada um inicia seu texto. Questionaria os alunos: *Eles poderiam iniciar o texto de outra forma? Como?*

Em seguida, acrescentaria as informações relacionadas à data de nascimento:

TEXTO DA MALALA	TEXTO DO JOÃO PEDRO
<i>Eu sou Malala</i>	<i>Meu nome é João Pedro</i>
<i>Nasci em 1997</i>	Nasci em 22 de junho de 2010

Pediria aos alunos para apontarem como cada autor apresentou sua data de nascimento. Levaria os estudantes a refletirem se há outras possibilidades de trazerem essa informação. Pode ser que eles sugiram que seja explicitada a idade, então será importante questionar se, dessa forma, o leitor receberá a informação de maneira clara, ou poderia se confundir, pois terá que calcular a idade a partir da data em que o livro foi escrito, o que pode não coincidir com a sua data de publicação. Por outro lado, quando o autor coloca a data completa, com dia, mês e ano, o leitor poderá calcular a idade recente do autor, de acordo com o ano em que estará lendo seu texto.

Há, nesse texto 1, pontos interessantes a serem observados com os alunos. Algumas marcas linguísticas, como a forma que o aluno escreve “**enooooorme**”. Questionaria os estudantes: *Qual a intenção do menino de escrever dessa forma? Quais outras formas de se dizer a mesma coisa?*

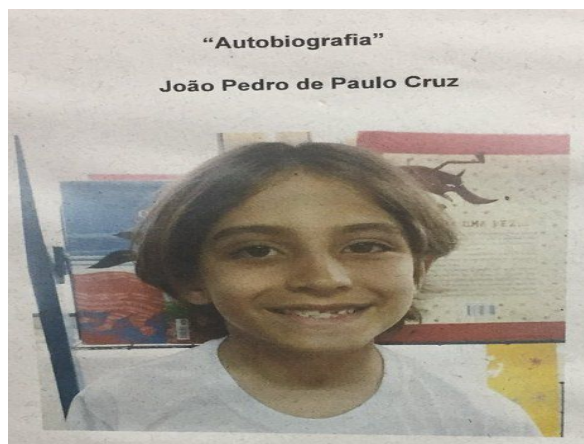
Retomaria o texto na passagem “**Tínhamos dois peixinhos enormes, mas eles morreram de fome.**” Pediria aos educandos para refletirem: *Qual sua opinião sobre esse trecho? Considerando que esse texto foi publicado numa rede social, o*

Twitter, como vocês acham que o público reagiu a esse trecho? Fizeram comentários positivos ou negativos? E vocês, quando publicam um comentário, uma foto, um stories etc. nas redes sociais, vocês levam em consideração qual imagem as outras pessoas vão construir de vocês? Devemos nos preocupar com isso?

Outra parte que merece ser destacada é: **“gosto de viajar na batatinha”**. Perguntaria aos alunos: *Para vocês o que significa “viajar na batatinha”? Conhecem outra expressão que tem o mesmo significado? Existe no texto alguma palavra que comprove esse gosto do garoto?* Espera-se que os alunos apontem a palavra “imaginário”, no final do texto.

É comum construirmos imagens de pessoas quando lemos ou ouvimos falar a seu respeito. Possivelmente, os alunos devem ter construído uma imagem de João Pedro, mesmo sabendo tão pouco sobre ele. Pediria aos alunos para descrevê-lo oralmente: *Como vocês imaginam ser o João Pedro?*

A fim de levar os alunos a perceber que muitas vezes fazemos uma imagem parcial das pessoas, sem a conhecer melhor, apresentaria a foto do menino, autor do texto 1, e pediria que eles comparem com a imagem que criaram.



Refletiria com os alunos: *A foto escolhida pelo menino ilustra bem o texto, ou ele poderia ter escolhido outra foto? Observamos que o autor não apresenta descrição física em seu texto, vocês acham que fez falta?*

Na terceira aula, trabalharia autobiografias diversificadas, para tanto, separaria os alunos em grupos, de forma que cada grupo receba uma das

produções abaixo, entre o texto 2 a 7. Após o tempo de leitura, os grupos deverão, oralmente, compartilhar seus textos⁷ e considerações.

Texto 2 - Minha história

Meu nome é Pedro Henrique. Tenho 8 anos. Moro no bairro City Petrópolis.
Tenho um irmão: Tiago.
Gosto de nadar na piscina, jogar vídeo game, jogar no computador, jogar bola e gosto de ver TV.
Às vezes, eu e o meu irmão Tiago discutimos, mas no fundo nos amamos. A Laila é a minha cunhada, gosto muito dela.
No final de semana ela joga e assiste filmes comigo e é muito legal.
Meu pai é pintor automotivo de uma grande empresa. Mamãe cuida de nós.
Eu, meu pai e minha mãe dialogamos muito sobre os acontecimentos diários.
Eu sou um menino normal: reservado e alegre.
Adoro a minha escola pois é nela que eu aprendo muitas coisas.
Sou muito feliz por tudo que eu tenho, acho que o mundo precisa de mais amor e paz.
Bom essa é minha história de vida, não queria que fosse diferente. Tchau, até a próxima.
(Pedro Henrique, 8 anos)

Texto 3 - Como é a minha vida

Eu me chamo Heitor. Moro no bairro City Petrópolis. Tenho 4 irmãos.
Gosto de mexer no computador e assistir televisão.
Tenho uma professora muito legal, a Priscila, que gosto muito.
Tenho 9 anos.
Também tenho 2 cachorros.
Minha mãe tem 45 anos e o meu pai tem 46.
E essa é a minha vida.

(Heitor, 9 anos)

Texto 4 - Autobiografia: Abner

Eu me chamo Abner, tenho 8 anos e estou no quarto ano. Minha professora se chama Priscila.
Eu moro no City Petrópolis.
Eu gosto muito de ir nos finais de semana no meu avô, porque lá eu tenho muitos amigos para brincar comigo, pois eu sou filho único e fico muito sozinho.
Tenho uma cachorrinha que se chama Diuly, ela é muito carinhosa, eu gosto muito dela.
Gosto de jogar vídeo game e assistir desenhos. Eu e minha mãe nos divertimos muito, ela joga vídeo game comigo e me ajuda a fazer a lição de casa.
Ela me fala que é muito importante estudar, ela diz que tem muita vontade de voltar a estudar.
Também fala que eu sou muito importante para ela.
Também estou aprendendo a tocar bateria.
Meus pais são evangélicos e eu tenho uma família feliz.

(Abner, 8 anos)

Texto 5 : Minha vida

Meu nome é Murilo. Tenho 8 anos. Moro no bairro City Petrópolis. Tenho 1 irmão, Vinícius.
Eu gosto muito de jogar bola e jogar vídeo game e gosto de brincar com minha cachorrinha que se chama Dara e de soltar pipa com o meu amigo Léo.
Eu tenho uma tartaruga e um canarinho que canta muito e tenho que cuidar deles todos os dias.
Minha mãe trabalha na fábrica de sapato e meu pai também. Eu fico todos os dias em casa depois da aula sozinho.
Esse é o meu dia-a-dia. Tchau.

(Murilo Augusto de Oliveira, 8 anos)

⁷ Disponível em: <https://alunosdos4sanoscaic.blogspot.com/2013/03/autobiografia.html>. Acesso em: 26 mai. 2021.

Texto 6 - Minha vida

Tenho 9 anos e meu nome é Bianca.

Eu gosto de brincar de patins com minhas amigas e bicicleta.

Tenho uma prima de 13 anos e ela se chama Aline e ela é muito legal. Eu também tenho dois primos: o Enzo de 1 aninho e o Vinícius de 8 anos.

Eu gosto de comer lasanha, macarrão com queijo e macarronada.

Tenho um cachorro de 10 anos chamado Bob e um aquário com peixes

Minha mãe é coladeira e meu pai é pespontador e eles trabalham em casa.

Quando eu crescer eu quero ser uma advogada, cirurgiã e médica pediatra.

Gosto de ir para minhas avós, gosto de mexer no computador e coisas eletrônicas, gosto de músicas e jogos eletrônicos.
(Bianca, 9 anos)

Texto 7 - Minha vida

Eu me chamo Emerson e tenho 9 anos. Tenho um irmão que tem 3 anos.

Gosto de jogar basquete, de jogar futebol, de andar de bicicleta e de jogar com meu irmão.

Minha mãe trabalha na Pizzaria na pedra. Meu pai trabalha nas lojas Xavier.

Gosto de subir no coqueiro e na mangueira, gosto de assistir TV, gosto de andar de patins e skate, gosto de fazer manobras radicais.

Participo do grupo Amiguinhos de Jesus. Gosto de ir a muitos congressos de crianças, pois é muito divertido e conheço muitos amigos novos, acho legal ir na igreja.

(Emerson, 9 anos)

Esses textos servirão de objeto de estudo do gênero, mesmo que de forma indireta. Como afirma Geraldi (2012), para produzir textos, é necessário estudá-los, tomá-los como objeto de ensino-aprendizagem da língua, o que favorece a produção e a compreensão dos textos, por eles terem uma circulação social mais concreta do uso da linguagem quando comparados à redação escolar.

A necessidade de caracterizar o gênero foi apontada por Santos (2015) em sua dissertação que afirmou ser preciso incluir em seu projeto uma oficina direcionada a isso, pois sentiu que os alunos, mesmo após o trabalho de leitura de textos modulares, ainda apresentavam dificuldades em produzir seus textos.

É importante trabalhar textos dos gêneros autobiográficos, como observamos nas orientações dos trabalhos acadêmicos pesquisados. Os vídeos também são ótimas ferramentas para esse estudo, pois mostram outra estrutura textual. Selecionei uma autobiografia no formato de vídeo para ilustrar os gêneros autobiográficos que podem motivar os alunos a refletirem sobre sua trajetória a partir da história do outro.

Na quarta aula, sugiro a exibição de um vídeo⁸ *Criando Juntos: Murilo e sua autobiografia*, referente a autobiografia de uma criança desconhecida. Repetiria a

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HuYRknE4wL0>. Acesso em: 27 out. 2021

exibição e iria pausando e analisando com os alunos: *Qual a diferença desse tipo de texto comparados aos que trabalhamos anteriormente? O menino do vídeo tem uma vida comum à maioria das crianças do Brasil? O que ele já fez de diferente das outras crianças? O que esse texto tem em comum com os outros que lemos?*

É interessante chamar a atenção dos alunos para a forma como esse texto é elaborado, considerando que editar um vídeo de aproximadamente 1 minuto, o aluno precisa produzir um texto com muitas informações e depois criar o vídeo por meio de algum *software*. Além de observar com os alunos que o texto é contado não apenas em palavras, mas também através de imagens e qual critério ele usou para escolhê-las. Vale a pena destacar que o aluno desenhou um foguete para ilustrar o meio de transporte utilizado em sua viagem à França, o que pode demonstrar a importância dessa viagem para o autor.

Na quinta aula, retomaria os textos 1, cada texto trabalhado pelo grupo e o vídeo. Caso seja necessário, exibiria o vídeo novamente para que os alunos possam comparar as informações apresentadas nos textos completando o quadro a seguir:

Informações	Texto 1: Autobiografia de João Pedro	Texto 2 a 7: autobiografia de cada grupo Título:	Vídeo: Autobiografia do Murilo
Nome			
Data de nascimento completa			
Idade			
Algo sobre a família			
Cidade			
Esportes que praticam			
Passatempo preferido			
Comida preferida			
Alguma pessoa que admira			
Animal de estimação			

Profissão da mãe			
Profissão do pai			
Sonhos			
Algo de que não gostam			

A sexta⁹ e última aula dessa primeira etapa seria uma visita ao Museu da Pessoa para incentivá-los a produzirem sua própria autobiografia.

A visita ao Museu da Pessoa¹⁰ serviria para mostrar aos alunos que pessoas comuns também têm muita história para contar, e que a história deles também merece ser publicada.

Durante a visita virtual ao Museu da Pessoa, os alunos podem compartilhar com seus colegas a história que considerarem mais interessante, através de comentários ou leitura de trechos.

Após essa troca, questionaria os alunos sobre a possibilidade de cada um escrever a sua história e levá-los a refletir sobre como contá-la, para quem escrever e qual o produto final dessa elaboração, ou seja, definir os elementos de produção, conforme nos sugere Geraldi (2012), para que não resulte em uma mera atividade escolar.

Neste momento, e como foi combinado anteriormente com os alunos, o prazo de leitura da Parte 1 do livro da Malala, desenvolveria a primeira aula após o INTERVALO DE LEITURA.

Refletiria com os alunos o que foi tratado nesses capítulos: *Quais informações recebemos de Malala? Qual parte vocês mais gostaram? E qual menos gostaram? Vocês observaram que nessa parte a Malala declara ter um desejo, o qual ela pede muito a Deus? Vocês sabem o que é? Como surgiu esse desejo? Por que ela o queria tanto?*

Espera-se que eles se lembrem do “lápiz mágico”, e que ela o viu em um desenho, no qual a personagem tinha um lápis mágico que realizava todos os seus desejos. Malala sonhava em ter um para acabar com todas as injustiças do mundo.

⁹ Sugestão da Prof.^a Dr.^a Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães na Qualificação do Mestrado.

¹⁰ Disponível em: <https://acervo.museudapessoa.org> Acesso em 27 out. 2021.

Nessa atividade, os alunos deverão imaginar que receberam um lápis mágico. Depois de refletirem sobre alguma injustiça, ou alguma realidade que desejassem mudar, eles desenharão essa situação modificada, escrevendo uma legenda para sua ilustração.

3ª Etapa – Quem sou eu?

Ao que se refere “*o que dizer*”, de acordo com Geraldi (2012), desenvolveria a terceira etapa, dividida em 7 aulas de 50 minutos cada, uma série de atividades divertidas, e, também, significativas, que leve o aluno a refletir sobre sua história, suas características e adquira repertório suficiente para desenvolver sua escrita, criando assim um portfólio. Todas as atividades buscam evitar que os alunos resumam sua história em duas, três linhas, como aconteceu no trabalho realizado por Santos (2015), que, após a primeira versão do texto dos alunos, sentiu a necessidade de elaborar um roteiro para auxiliá-los na produção escrita.

As autoras Souza, Corti e Mendonça (2012) afirmam que o sujeito que conhece a si mesmo consegue se posicionar melhor e contribui para a sociedade colocando em prática os conhecimentos adquiridos na escola.

Atividades que estimulem a reflexão do aluno sobre suas características são fundamentais para que ele selecione informações para elaborar seu texto, como nos sugerem em suas dissertações Oliveira (2015) e Santos (2015). Para tanto, desenvolveria algumas atividades.

Na primeira aula **Infância x Adolescência**, o aluno deverá fazer uma reflexão sobre elementos importantes em sua vida, assim como desejos, gostos, preferências. Esse pode ser um momento de análise e reflexão para que se compreenda melhor o processo de mudança pelo qual estão passando, a transição da infância para a adolescência.

A atividade consiste na elaboração de um quadro, de duas colunas, no qual os alunos ilustrarão com desenhos ou recortes de revistas suas lembranças, gostos, preferências de um lado, representando a infância, e do outro, a adolescência. O ideal é que o aluno apresente 5 ilustrações para cada fase.

--	--

MEUS GOSTOS NA INFÂNCIA	MEUS GOSTOS NA ADOLESCÊNCIA

Geraldi (2012) defende que o trabalho de produção de textos na escola deve partir de projetos bem elaborados que valorizem a experiência de vida do estudante. Portanto, penso que conhecer a história do nome possa ser um fator interessante para valorizarmos nossa autobiografia. Então, na segunda aula desta etapa, **A história do meu nome**¹¹, pretenderia instigar os alunos a pesquisarem a origem de seu nome, seu significado geral, quem o escolheu e compartilhá-lo com seus colegas de classe.

Previamente, auxiliaria os alunos a fazerem em casa uma pesquisa com seus familiares, utilizando as seguintes perguntas:

- *Quem escolheu meu nome?*
- *Qual o motivo dessa escolha?*
- *Qual o significado do meu nome?*
- *Outras.*

O aluno deverá ser orientado a organizar suas perguntas e respostas em seu portfólio, para uma futura consulta.

A terceira aula, **Momentos especiais**, objetiva reavivar a memória dos alunos na busca de momentos marcantes que ficaram registrados em suas lembranças, entendendo o quanto elas foram essenciais para a formação de sua personalidade. O registro deverá ser feito no portfólio por meio de desenhos e legendas que os descrevam.

Considerando que outras pessoas com as quais convivemos sabem muito de nossa história, principalmente de nossa primeira infância, que não temos registros

¹¹ Professor pode ser que neste momento a questão do nome social seja levantada, caso isso aconteça você pode deixar a discussão fluir.

claros de memórias, separamos a quarta aula dessa etapa, **Para saber mais...**, para que o aluno faça essa investigação. Nesse momento, planejaria com os estudantes perguntas de cunho geral e outras mais específicas de acordo com o que pretendem saber, sempre pensando para quem estarão direcionando as perguntas.

Na quinta aula, orientaria o aluno a transcrever sua entrevista em forma de prosa, para seu portfólio. Nesse momento do projeto, não objetivaria corrigir os textos dos alunos. É importante deixá-los livres para produzir, mas já poderia ir observando as dificuldades de toda a natureza, relacionadas à linguagem formal, para trabalhá-las em outro momento.

A **Linha do tempo**, proposta na sexta aula, servirá para selecionar e organizar fatos que o aluno considerar relevantes em sua vida. Para auxiliá-los, retomaria o livro da Malala, trabalhado na aula de leitura, e os apresentaria uma linha do tempo nas páginas 191 a 194, como modelo. Os alunos poderão relacionar fatos que ocorreram no mundo que coincidam com as datas indicadas por ele, em sua história, no portfólio.

Observando Oliveira (2015), que aplicou em seu projeto uma dinâmica para que os alunos selecionassem “Duas dúzias de coisas à toa que me fazem feliz”, pensei em planejar uma atividade para os alunos refletirem sobre o que “curtem” ou não. Na sétima aula, **Like/ Dislike** os alunos deverão selecionar dez coisas que gostam e dez coisas que não gostam.

Depois de organizado todo o conteúdo necessário, discorrerei agora sobre a próxima etapa que se inicia com a primeira escrita.

4ª Etapa – Produção de texto e reescritas

Essa Etapa foi dividida em 8 aulas, previstas em 16 horários de 50 minutos. Espera-se que nessa fase o aluno esteja devidamente seguro e motivado à produção de texto. A elaboração da primeira versão do texto é importante para que o professor conheça melhor a história do aluno e possa orientá-lo nas próximas reescritas. Além de conhecer a escrita dos alunos, esse momento proporcionará ao docente se informar a respeito dos pontos positivos e negativos que precisam ser trabalhados mais a fundo.

Como sugere Santos (2015) em seu trabalho acadêmico, pode-se fazer necessária a elaboração coletiva de um roteiro para que o aluno consiga

desenvolver seu texto, mas é importante apontar que esse roteiro é apenas uma sugestão.

Por sua vez, Souza, Corti e Mendonça (2012) defendem que escrever autobiografia pode ser uma ótima oportunidade para retomar, refletir e analisar sua trajetória e é uma forma de se apropriar de sua vida e aprender com ela.

Mas antes de iniciar a produção de texto, na primeira aula dessa etapa, é fundamental orientar os alunos a definir seu interlocutor para que o enunciado atinja o objetivo proposto pelo gênero do discurso. Segundo Bakhtin (2011), um traço fundamental do enunciado é seu destinatário e que ele precisa ser concreto, pois todo enunciado deve ser construído levando em conta as características responsivas do interlocutor.

Combinaria com os alunos que, depois do processo de escrita e reescrita no papel, sua autobiografia se transformará em um livrinho que será impresso e/ou disponibilizado para leitura em um site, que poderá ser o endereço www.livrosdigitais.org.br ou outro similar, conforme o desenvolvimento do trabalho. Isso significa dizer que é indispensável definir as condições de produção: para quem vai escrever, qual a imagem que faz do seu interlocutor, qual tipo de linguagem melhor se adequa ao seu texto, com qual objetivo o autor/aluno escreve seu texto, entre outros elementos da situação de produção, como nos aponta Geraldi (2012).

Antes de iniciar a produção, retomaria a conversa dos textos autobiográficos relembando suas características, revendo as atividades anteriores, comentando-as, para que o aluno observe o percurso que foi trilhado até aqui, no sentido de conhecer mais sobre si mesmo, sobre sua história e sobre o gênero autobiografia.

Orientaria sobre as formas de organizar o conteúdo selecionado pelo estudante que pode ser por ordem cronológica, ano a ano, ou a cada dois anos, ou do presente para o passado, entre outras formas. Também pode ser feito por fases da vida, ou ainda por instâncias da vida em sociedade: família, escola, religiosidade, amigos etc. Ressaltaria que, por meio da linguagem, da troca, podemos nos conhecer melhor e enriquecer nossas experiências, questionar rótulos e identificar igualdades e diferenças presentes em nossa sociedade e também na escola.

Em seguida, após a primeira versão, recolheria os textos para uma primeira avaliação. Pode-se valer dos bilhetes orientadores, como observamos nas dissertações pesquisadas, conforme nos orienta Ruiz (2010).

A segunda aula desta etapa – após a primeira avaliação do texto do aluno pelo professor –, será direcionada para orientar o aluno acerca das diferentes formas de se iniciar sua autobiografia, seu parágrafo de introdução, para evitar que todos os alunos comecem o texto do óbvio, *Meu nome é...*

Para tanto, é necessário fazer o recorte de textos já trabalhados e analisar com os alunos como os autores iniciaram sua autobiografia, comparando com o parágrafo de introdução que cada um produziu. Para essa atividade, selecionamos os seguintes trechos:

TRECHO 1

Eu sou Malala Yousafzai, uma menina como qualquer outra – mas tenho meus talentos. Posso estalar os dedos das mãos e dos pés quando quero. Posso ganhar de alguém com o dobro da minha idade no braço de ferro. Gosto de bolinhos, mas não de balas. E acho que chocolate amargo nem deveria ser considerado chocolate. (...)

Fonte: Malala – minha história em defesa dos direitos das meninas, de Malala Yousafzai, adaptação de Patrícia McCormick, p. 17

TRECHO 2

Eu sou, antes de tudo, Yaguarê Yamã, que na língua portuguesa significa Tribo de Onças Pequenas. Gosto muito de contar o meu tempo de criança na aldeia Yãbetuê, povo de Maraguá. Eu sou desenhista, mas ninguém imagina, fora da minha aldeia, como eu aprendi a desenhar: com espinha de peixe, brincando do terreiro da aldeia! Pegava as espinhas de peixe, aquelas bem fininhas, e ia para o terreiro da aldeia e começava a desenhar na areia! Imitando animais, árvores, peixes, gente, comecei a gostar e desenhar e hoje eu acho até que desenho bem! Não passei por esses cursos que costumamos ver por aí! Sou um autodidata. A minha infância é muito bonita.

Disponível em: <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/o-satere-escriitor-44605/> / Acesso em: 24 mai. 2021.

TRECHO 3

Hoje estou aqui para contar um pouco da história de uma menina cheia de sonhos! Um belo dia essa menina, pobre, estudante de escola pública (ainda pra completar o ensino precário que teve, ela fez normal, onde a partir do 2º ano não teve nem química, nem física, nem biologia, aí fica a pergunta, como se passa em um vestibular com essa base?), sonhou que um dia estaria na universidade pública e concomitante a esse sonho ela queria fazer um intercâmbio. Como assim?! Essa menina não tinha dinheiro nenhum... Nenhuma pensão, herança e muito menos trabalho, porque pra conseguir passar na faculdade pública ela teve que abrir mão do trabalho porque ela não conseguia trabalhar e estudar pra prova do vestibular (que como todos sabem é uma prova pra quem tem uma excelente base, ou é autodidata ou come todos os livros sozinho e assimila conhecimentos com facilidade)[...](uma grande história a ser contada outro dia com mais tempo)

Disponível em: <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/sonhos-sao-sempre-possiveis-98364/> / Acesso em: 24 mai. 2021.

Retomaria os textos trabalhados na aula anterior, inclusive os vídeos, comentando e lembrando com os alunos como cada autor abordou suas histórias. Do mesmo modo, aproveitaria esses recortes de trechos de textos sugeridos para exemplificar as várias formas de se iniciar uma autobiografia e alguns questionamentos.

Fazer a leitura com os alunos, comparando as diferentes maneiras de se iniciar o texto.

Perguntar aos alunos o que lhes chamou mais a atenção nos trechos.

Como cada autor iniciou seu texto?

Quais as informações cada autor priorizou?

Após essa atividade, espera-se que o aluno reconstrua seu parágrafo de introdução conferindo originalidade a seu texto.

Após a produção da segunda versão do texto, a primeira reescrita, trabalharia as dificuldades, em relação à norma culta, apresentadas pelos alunos em suas produções.

De acordo com Geraldi (2012), o ensino da língua materna não deve ser apenas metalinguístico, mas sim, através de análise linguística de textos produzidos pelos alunos.

A partir das produções dos discentes, selecionaria frases com desvios da norma culta. Dividiria os estudantes em grupos e cada grupo deverá reescrever as frases e justificar sua reescrita. O professor deverá aproveitar esse momento para tirar as dúvidas dos alunos.

Para a terceira aula, selecionei o texto abaixo para analisar juntamente com a classe o que precisa ser melhorado nesse texto. Ele pode ser distribuído em cópias ou projetado no telão.

Meu nome é _____, eu nasci em _____ no estado de Minas Gerais, eu nasci dia _____ de janeiro de 2007 e em 2020 tenho 13 anos eu estudo no _____ e já estudei no Sítio do pica pau amarelo eu gostaria de aprender a desenhar principalmente "anime" pois gosto muito do estilo eu gosto muito de desenhar, e fora da escola eu gosto de desenhar, ver videos, e jogar jogos, quando eu crescer desejo virar uma veterinaria um dos fatos mais importantes da minha vida ocorreu em 2020 quando meu pai e minha mae pegaram o corona, fiquei preocupada e esqueci de tudo mas agora os dois já estão curados

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora, texto produzido por aluno do 8º ano do Ensino Fundamental. (Os dados pessoais foram retirados para não expor publicamente o aluno).

Após a leitura, iniciaria a reflexão com os seguintes questionamentos:

O texto foi dividido em parágrafos?

Como você redistribuiria os parágrafos?

Você acrescentaria alguma informação?

Retiraria alguma informação?

Quanto à pontuação, está adequada a norma padrão?

O que precisa melhorar. Vamos pontuá-lo?

A ortografia precisa de ajustes? Quais?

Após a análise linguística, devolveria os textos para que os alunos reescrevessem, adequando a linguagem à norma padrão.

A escrita de um bom texto se dá em várias versões, portanto a autoavaliação faz-se necessária para que o aluno adquira autonomia em sua produção textual. A ficha técnica é uma opção que orienta o aluno a analisar vários aspectos do texto, como Silva (2016) aplicou em seu projeto.

Antunes (2006) defende também a participação do aluno na correção do seu texto como autoavaliador. Por isso organizamos a autoavaliação através da tabela abaixo, na quarta aula, para em seguida escreverem a terceira versão, segunda reescrita.

AVALIAÇÃO	SIM	NÃO	EM PARTE	COMENTÁRIOS
A introdução incentiva o leitor a continuar lendo.				
Os fatos escolhidos são importantes para compor a história?				

As informações possibilitam ao leitor conhecer o contexto social e cultural de sua época?				
A organização do texto contribui para que o leitor entenda como os fatos aconteceram?				
A ortografia está correta?				

Ruiz (2010) apresenta vários tipos de correção, entre eles a correção textual interativa por meio de “bilhetes” interativos indicando os problemas do texto, atentando para a própria tarefa de revisão do aluno e/ou do próprio trabalho de correção do professor.

Os bilhetes orientadores são mecanismos que auxiliam o aluno no processo da reescrita, aplicado também no trabalho acadêmico de Santos (2015). Para escrever a terceira versão do texto, na quarta aula dessa etapa, a partir das considerações do professor, orientando a reescrita individual, através de bilhetes, o docente pesquisador poderá adotar outro tipo de *feedback* que se adapte melhor ao seu contexto de ensino.

Leria os textos dos alunos antes da aula, analisando os problemas de escrita para escrever os bilhetes. Também sinalizaria os aspectos positivos do texto partindo dos avanços dos alunos, depois, as questões nas quais o texto precisa ser melhorado em relação às informações apresentadas na composição.

Como próximo passo, na quinta aula, entregaria os textos para os discentes orientando-os a reescrevê-los, aprimorando-os, de acordo com os comentários

contidos nos bilhetes, sem desprezar a autoavaliação. É um momento para orientá-los individualmente, na reescrita, de acordo com o conteúdo.

Recolheria os textos dos alunos, após essa reescrita, para fazer observações relativas ao plano linguístico.

Como defende Geraldi (2012), a produção de textos deve se concretizar em um objeto de circulação pública, o resultado de um trabalho discursivo em que o aluno se assuma como locutor efetivo, numa relação com seu interlocutor.

Para tanto escolhi uma plataforma de livros digitais¹², que pode resultar em uma circulação digital e até mesmo física das produções textuais dos alunos, e que já foi previamente combinado com eles.

Nesta próxima e sexta aula, iniciáramos a editoração do livro. Nesse momento, auxiliaria o aluno a elaborar seu livrinho seja digitado ou manual, dependendo da realidade de cada escola, e faria as últimas orientações, estimulando os a inserir ilustrações.

Na sétima aula dessa etapa, os alunos deverão juntamente com o professor organizar e planejar a tarde de autógrafos. Depois de decidida a data, os escritores devem produzir cartazes e /ou convites para anunciar o evento e convidar a comunidade.

Depois de produzidos os livros, os alunos poderiam ler seus textos para os colegas, compartilhando suas histórias, seguindo a orientação de uma atividade oral desenvolvida por Oliveira (2015) em sua dissertação.

A oitava e última aula seria uma tarde de autógrafos não só finalizaria o projeto, e também um momento de confraternização e apresentação do trabalho dos alunos para a comunidade.

QUADRO SÍNTESE DO PROJETO DE ENSINO

1ª ETAPA – RECONHECENDO OS TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS NA INTERNET	
AULA 1	CONSTRUINDO O SEU PERFIL
AULA 2	REFLETINDO SOBRE A IMAGEM DE TERCEIROS NA INTERNET
2ª ETAPA – LEITURA	

¹² Disponível em livrosdigitais.org. Acesso em: 13 jul. 2021.

AULA 3	PRIMEIRA LEITURA
AULA 4	SEGUNDA LEITURA
AULA 5	LEITURA DE OUTRAS AUTOBIOGRAFIAS
AULA 6	AUTOBIOGRAFIA EM VÍDEO
AULA 7	COMPARANDO OS TEXTOS
	1ª ATIVIDADE DE INTERVALO DE LEITURA
AULA 8	VISITA AO MUSEU DA PESSOA
3ª ETAPA – CONHECIMENTO DE SI	
AULA 9	INFÂNCIA X ADOLESCÊNCIA
AULA 10	A HISTÓRIA DO MEU NOME
AULA 11	MOMENTOS ESPECIAIS
	2ª ATIVIDADE DE INTERVALO DE LEITURA
AULA 12	PARA SABER MAIS
AULA 13	TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA
AULA 14	LINHA DO TEMPO
AULA 15	LIKE/DISLIKE
3ª ATIVIDADE DO INTERVALO DE LEITURA	
4ª ETAPA – PRODUZINDO A AUTOBIOGRAFIA	
AULA 16	PRIMEIRA ESCRITA – QUEM SOU EU?
AULA 17	ANÁLISE LINGÜÍSTICA – PARÁGRAFOS DE INTRODUÇÃO
AULA 18	ANÁLISE LINGÜÍSTICA DE ACORDO COM A LINGUAGEM FORMAL
AULA 19	REESCRITA – 2ª VERSÃO
AULA 20	REESCRITA – 3ª VERSÃO
AULA 21	EDITORACÃO E DIGITALIZAÇÃO DOS TEXTOS
AULA 22	PLANEJAMENTO DA TARDE DE AUTÓGRAFOS
AULA 23	TARDE DE AUTÓGRAFOS

Figura 5 - Quadro Síntese do Projeto de Ensino

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com produção de textos deve sempre considerar a prática da linguagem e sua função social, conforme nos afirma Geraldi (2012). Dessa forma, os gêneros autobiográficos foram escolhidos considerando que os alunos já os produzem nas redes sociais em diversos formatos, como áudio, vídeo ou mesmo

escritos e por favorecerem condições de uma aprendizagem mais efetiva por meio da reflexão sobre a identidade e história de vida do discente.

Diante da realidade da pandemia do Covid-19, a pesquisa não foi aplicada em sala de aula resultando em um projeto de ensino com atividades minuciosamente pensadas para o desenvolvimento e aprimoramento da escrita. Essas atividades foram elaboradas considerando também a análise de dissertações que foram defendidas em outras edições do Profletras voltadas para a prática de produções de textos autobiográficos. Assim como a faixa etária a que elas se destinam, o 6º ano do ensino fundamental.

Bortoni-Ricardo (2008) nos afirma que o professor-pesquisador é aquele capaz de refletir sobre sua própria prática, de modo a buscar caminhos para aperfeiçoar-se profissionalmente. Por isso, é importante, que ao aplicar o projeto o professor faça as adaptações necessárias à realidade dos alunos, a infraestrutura da escola, a carga horária etc.

Esperamos que ao fim do projeto os alunos tenham desenvolvido e aprimorado habilidades necessárias para a produção de textos escritos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cláudia Rocha. Dissertação (mestrado) - Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Suzane Lima Costa. *Autobiografias e formação do sujeito-autor-leitor*. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2015.
- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- ANTUNES, Irandé. A leitura: de olho nas suas funções. In: Língua, Texto e Ensino: Outra escola possível. São Paulo: Parábola, p. 185-206, 2016.
- BAKHTIN, MIKHAIL (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 3. ed. Ver. E ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário – Teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CURRICULO REFÊNCIA DE MINAS GERAIS, www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curriculo%20Referência%20do%20Ensino%20Médio.pdf, acesso em 26 de janeiro de 2022
- FIAD, Raquel Salek. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. *Organon*, Porto Alegre, n. 46, p. 147-159, jan./jun. 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. (Org.) *O texto na sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Anglo, 2012.

GRIJÓ, Andréa Antolini, PAULINO, Graça. Letramento Literário: mediações configuradas pelos livros didáticos. UFBA- Universidade Federal da Bahia Revista da Faced, nº 9, 2005.

KLEIMAN, Angela B. *Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio*. In Bunzen, Clécio; Mendonça, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 1. ed. São Paulo, 1986.

OLIVEIRA, Anthony da Silva. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Juiz de Fora – M.G., orientadora Profª. Drª. Thaís Fernandes Sampaio. *Práticas de análise linguística com o auxílio de aplicativos do Google: a virtualização do eu- autobiografia na era digital*. Juiz de Fora, 2015.

PALMA, Dieli Vesaro; OLIVEIRA CANO, Márcio Rogério de. *Língua portuguesa*. São Paulo: Blucher, 2012. (Série: A reflexão e a prática no ensino).

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, Maristela Felix dos. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, orientadora Profª. Drª. Geralda de Oliveira Santos Lima. *Autobiografia: exercendo o protagonismo em sala de aula*. – São Cristóvão, 2015.

SARTORI, Adriane Teresinha. *O processo de produção de textos escritos na escola: teorias e práticas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SILVA, Leila Conceição Paiva da. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, orientadora Profª. Drª. Simone de Souza de Assumpção. *Escritores da Liberdade: uma adultos (EJA) em uma escola municipal de Salvador*. – Salvador, 2016.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ANEXOS

APRESENTAÇÃO

Prezados (as) professores (as),

Este **Projeto de Ensino – Livro em cada um, uma história** é resultado do trabalho de pesquisa para a obtenção de título de Mestre, sob a orientação da professora doutora Adriane Teresinha Sartori, vinculada ao mestrado Profissional de Letras – PROFLETRAS / Universidade Federal de Minas Gerais.

O projeto de ensino apresenta um conjunto de atividades de leitura e produção de texto, voltadas para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de contribuir com a prática dos (as) professores (as) em sala de aula, assim como, para o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades dos alunos em Língua Materna incentivando-os a produzir textos.

Apesar de não ter sido aplicado em sala, por decorrência da pandemia da Covid-19, e amparado pela Resolução Nº003/ 2020, de junho de 2020, que libera a aplicação prática do trabalho de conclusão do curso, esta pesquisa baseou-se principalmente nos pressupostos de Bakhtin (2011), no que se refere à concepção de língua como interação social, Geraldi (1997 e 2012) em relação à produção de texto, Cosson (2006) em relação à leitura e Bakhtin (2011) e Lejeune (2008), no que se refere ao estudo da autobiografia.

As atividades visam à produção de um livro impresso ou manual das autobiografias dos alunos. Partindo de atividades de leitura de textos modulares, passando por atividades que promovam a reflexão dos alunos sobre suas características físicas e psicológicas e gerem conteúdo para a produção escrita, até chegar à produção de texto, que deverá ser realizada através de atividades que promovam as reescritas e análises de construção formal e linguística, chegando à versão final.

As atividades aqui propostas são apenas sugestões, cabe a cada professor adequá-las a sua realidade, considerando os diversos fatores, como a infraestrutura da escola, as condições da coordenação pedagógica, a carga horária disponível, à realidade de seus alunos.

Esperamos que esse Projeto de Ensino seja um ponto de partida para os alunos que têm dificuldades em produzir textos, se sentindo mais motivados e confiantes para produzirem outros gêneros que necessitem em seu dia a dia.

Bom trabalho!

1ª ETAPA
RECONHECENDO OS TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS
NA INTERNET

Professor (a),

Esta 1ª ETAPA é importante para que os alunos tenham, neste Projeto de Ensino, o primeiro contato com a autobiografia, de forma leve e descontraída.

Considerando que a maioria de nossos alunos está sempre conectada com o mundo virtual e que mantêm perfis nas redes sociais, pensei em propor a reflexão sobre a construção de um perfil para que eles observem como as pessoas escrevem e se mostram na internet.

AULA 1 – 1 horário de 50 min.

ATIVIDADE

Peça ao aluno para inserir uma foto ou desenhe seu autorretrato e em seguida preencha as informações conforme o modelo abaixo, construindo um perfil semelhante ao das redes sociais.



NOME COMPLETO: _____

NOME DE USUÁRIO: _____

DATA DE NASCIMENTO: _____

LOCAL DE NASCIMENTO: _____

UM SONHO: _____

UMA FRASE / PENSAMENTO _____

AULA 2 – 1 horário de 50 min.

Encaminhe ¹³a turma para a sala de informática, se houver a possibilidade e oriente os alunos a pesquisar perfis de terceiros (famosos ou alunos que autorizarem), nas redes sociais.

Inicie uma reflexão sobre a construção da imagem das pessoas pesquisadas comparando com o perfil criado por elas. No final da discussão proponha aos alunos a criação de um mural, na sala de aula, com todos os perfis.

Algumas sugestões para reflexão:

• <i>Quem de vocês utiliza as redes sociais? Qual? Com que frequência?</i>
• <i>Quem não utiliza? Por qual motivo?</i>
• <i>Qual o objetivo das pessoas ao fazer postagem na internet?</i>
• <i>As pessoas podem postar qualquer coisa?</i>
• <i>E sobre a linguagem, podemos falar o que queremos na internet?</i>
• <i>As pessoas postam suas ideias pensando em consequências aos que leem?</i>
• <i>Como é o comportamento das pessoas de acordo com isso?</i>
• <i>Ao criar seu perfil, qual imagem você quer transmitir para as pessoas?</i>

¹³ Professor, caso não haja a possibilidade de fazer a pesquisa na internet, proponha aos alunos uma reflexão sobre o assunto através de uma roda de conversa.

2ª ETAPA

LEITURA DE AUTOBIOGRAFIAS

Professor (a),

Para a 2ª ETAPA selecionei alguns textos que servirão de base para o estudo deste gênero, como a autobiografia da Malala, uma autobiografia do aluno João Pedro, que após ser publicado no twitter por sua irmã, viralizou além de outros textos autobiográficos de alunos do 4º ano de uma escola pública, retirados da internet.

Ao final, desta ETAPA, proponho uma atividade de comparação dos textos trabalhados, ampliando os conhecimentos sobre o gênero através das indicações das particularidades do gênero sistematizando-o.

PRIMEIRA LEITURA

AULA 3 – 2 horários de 50 min.

ATIVIDADES

ANTES DA LEITURA

Mostre a capa do livro de uma versão da autobiografia *Malala – minha história em defesa dos direitos das meninas*, de Malala ¹⁴Yousafzai, uma adaptação de Patrícia McCormick perguntando aos alunos:

¹⁴ Caso não haja um exemplar para cada aluno, o professor poderá reproduzir a parte selecionada para a atividade no projetor.



O que vocês veem?

Conseguem identificar a idade da pessoa representada no desenho?

Como ela está vestida?

Sabem o porquê de ela estar coberta?

Após analisarem a ilustração, chame a atenção dos alunos para a palavra em destaque:

O que acham que significa a palavra em destaque "Malala"?

Já viram este nome?

Será que esta é a ilustração de Malala?

Sabem quem é ela, idade, onde nasceu?

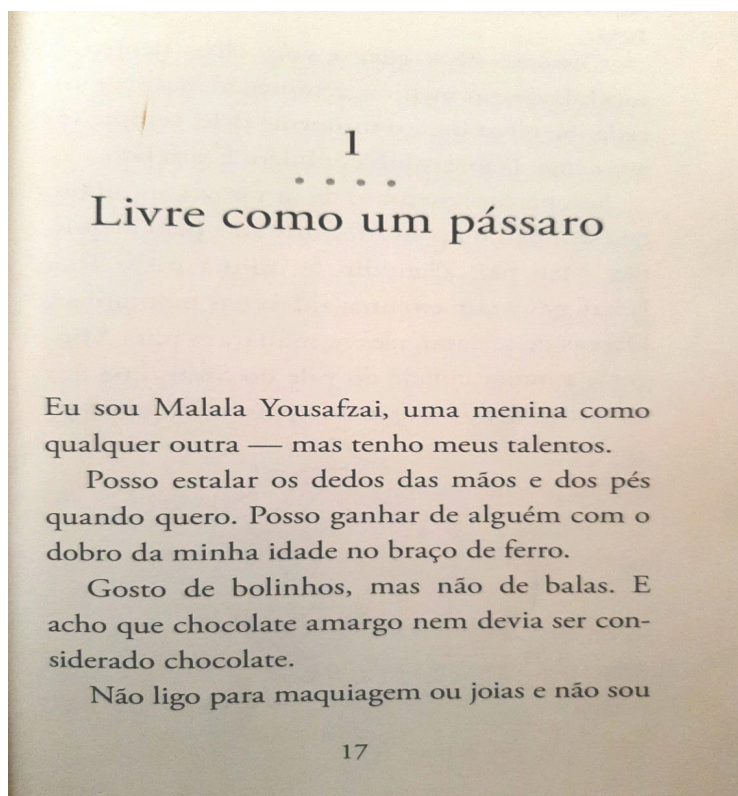
Ao mostrar a capa aos alunos surgirão várias hipóteses e para criar uma expectativa o professor não deverá responder a nenhuma, aproveitando o momento para convidá-los a leitura:

Vocês querem saber mais sobre ela?

Qual história vocês esperam encontrar no livro?

LEITURA

Através de um projetor, faça leitura com os alunos da primeira página do Capítulo 1:



Retome o trecho lido questionando os alunos:

Quem está contando a história?

Como podemos concluir isso?

Quais informações podemos destacar nesse trecho?

Na sequência, releia com os alunos a última frase, **“Não ligo para maquiagem ou joias e não sou...”** e levante hipóteses: *Como vocês acreditam que essa frase se completa?* Pensando na autora do texto, e no que imaginam sobre ela, peça aos alunos para reescreverem a última frase da página completando-a.

Após todos os alunos concluírem suas frases e compartilharem com a turma, o professor poderá compartilhar a continuação da frase, para que comparem com a que escreveram.

... muito feminina. Mas minha cor favorita é rosa.

Espera-se que neste momento os alunos estejam bem interessados em conhecer mais sobre a história de Malala. É importante que cada aluno tenha um exemplar do livro, pois como não teremos tempo hábil para fazer a leitura em sala, eles terão que fazê-la extraclasse. O Professor poderá combinar com a direção da escola e ver a melhor forma de adquirir esses exemplares.

Outra questão a ser acordada são os intervalos de leitura. Divida o em três partes, e combine com os alunos o prazo para lerem cada parte. Separe uma aula para desenvolver atividades relacionadas a cada parte lida, que estimulem o interesse dos alunos a continuarem a ler. Enquanto isso, o professor deverá seguir com o projeto de ensino.

SEGUNDA LEITURA

AULA 4 – 2 horário de 50 min.

ATIVIDADES

1º momento

Distribua cópias do texto ¹⁵ abaixo ou exiba no projetor e peça aos alunos que façam uma leitura silenciosa.

Texto 1

Meu nome é João Paulo Cruz, nasci em 22 de junho de 2010 em São Paulo, mas moro em São Vicente. Minha família é enooooorme, meus pais se chamam Vivian e Alexandre e minhas irmãs são Laura e Alicia. Tínhamos dois peixinhos, mas eles morreram de fome, o macho era o Blue e a fêmea era a Pink.

Gosto de viajar na batatinha, amo basquete e gosto das músicas Despacito e Macarena.

Morro de medo de tarântulas, elas são muito... sei lá.

Torço para o Palmeiras e tenho amigos imaginários.

Após a leitura o professor compartilhe no quadro negro as informações abaixo, chamando a atenção dos alunos para a forma como cada um inicia seu texto.

TEXTO DA MALALA

Eu sou malala

TEXTO DO JOÃO PEDRO

Meu nome é joão pedro

Questione-os:

Eles poderiam iniciar o texto de outra forma? Como?

Em seguida, acrescente as informações relacionadas à data de nascimento:

¹⁵ Disponível em:

<https://br.noticias.yahoo.com/menino-de-8-anos-escreve-sua-autobiografia-e-faz-sucesso-na-internet-160929940.html> , acesso em: 22, fev. 2021.

TEXTO DA MALALA	TEXTO DO JOÃO PEDRO
<i>Eu sou Malala</i>	<i>Meu nome é João Pedro</i>
<i>Nasci em 1997</i>	Nasci em 22 de junho de 2010

Peça aos alunos para apontarem como cada autor apresentou sua data de nascimento. Leve os estudantes a refletirem se há outras possibilidades de trazerem essa informação. Pode ser que eles sugiram que seja explicitada a idade, então será importante questionar se dessa forma o leitor receberá a informação de maneira clara, ou poderia se confundir, pois terá que calcular a idade a partir da data em que o livro foi escrito, o que pode não coincidir com a sua data de publicação. Por outro lado, quando o autor coloca a data completa, com dia, mês e ano o leitor poderá calcular a idade recente do autor, de acordo com o ano em que estará lendo seu texto.

Há nesse texto 1, pontos interessantes a serem observados com os alunos. Algumas marcas linguísticas, como a forma que o aluno escreve “**enooooorme**”. Questione os estudantes:

Qual a intenção do menino de escrever dessa forma?

Quais outras formas de se dizer a mesma coisa?

Retome o texto na passagem “**Tínhamos dois peixinhos enormes, mas eles morreram de fome.**” Peça aos educandos para refletirem:

Qual sua opinião sobre esse trecho?

Considerando que esse texto foi publicado numa rede social, o Twitter, como vocês acham que o público reagiu a esse trecho?

Fizeram comentários positivos ou negativos?

E vocês, quando publicam um comentário, uma foto, um stories etc. nas redes sociais, vocês levam em consideração qual imagem as outras pessoas vão construir de vocês? Devemos nos preocupar com isso?

Outra parte que merece ser destacada é: **“gosto de viajar na batatinha”**.
Pergunte aos alunos:

Para vocês o que significa “viajar na batatinha”?

Conhecem outra expressão que tem o mesmo significado?

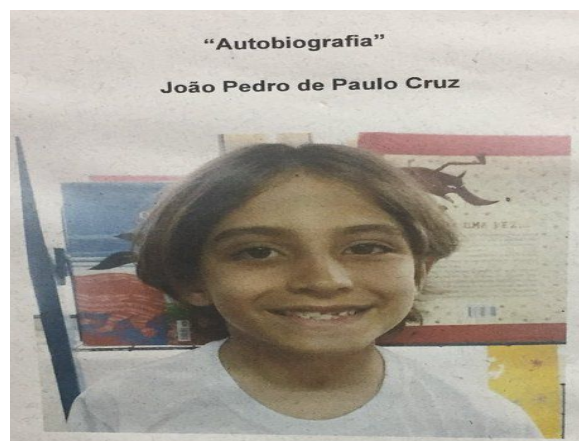
Existe no texto alguma palavra que comprove esse gosto do garoto?

Espera-se que os alunos apontem a palavra “imaginário”, no final do texto.

É comum construirmos imagens de pessoas quando lemos ou ouvimos falar a seu respeito. Possivelmente, os alunos devem ter construído uma imagem de João Pedro, mesmo sabendo tão pouco sobre ele. Peça aos alunos para descrevê-lo oralmente:

Como vocês imaginam ser o João Pedro?

A fim de levar os alunos a perceber que muitas vezes fazemos uma imagem parcial das pessoas, sem a conhecer melhor, apresente a foto do menino, autor do texto 1, e peça que eles comparem com a imagem que criaram.



A foto escolhida pelo menino ilustra bem o texto, ou ele poderia ter escolhido outra foto?

Observamos que o autor não apresenta descrição física em seu texto, vocês acham que fez falta?

AULA 5 – 2 horário de 50 min.

ATIVIDADES

2º momento

Distribua os alunos em grupos, e entregue para cada grupo uma autobiografia diferente das selecionadas abaixo¹⁶, entre os textos 2 a 7.

Estipule um tempo para os alunos lerem entre eles.

Peça aos grupos que comentem a respeito dos textos e anotem as

Texto 2 - Minha história

Meu nome é Pedro Henrique. Tenho 8 anos. Moro no bairro City Petrópolis. Tenho um irmão: Tiago.

Gosto de nadar na piscina, jogar vídeo game, jogar no computador, jogar bola e gosto de ver TV. Às vezes, eu e o meu irmão Tiago discutimos, mas no fundo nos amamos. A Laila é a minha cunhada, gosto muito dela. No final de semana ela joga e assiste filmes comigo e é muito legal.

Meu pai é pintor automotivo de uma grande empresa. Mamãe cuida de nós. Eu, meu pai e minha mãe dialogamos muito sobre os acontecimentos diários.

Eu sou um menino normal: reservado e alegre. Adoro a minha escola pois é nela que eu aprendo muitas coisas. Sou muito feliz por tudo que eu tenho, acho que o mundo precisa de mais amor e paz. Bom essa é minha história de vida, não queria que fosse diferente. Tchau, até a próxima.

(Pedro Henrique, 8 anos)

¹⁶ Disponível em: <https://alunosdos4sanoscaic.blogspot.com/2013/03/autobiografia.html>. Acesso em: 22 fev. 2021.

Texto 3 - Como é a minha vida

Eu me chamo Heitor. Moro no bairro City Petrópolis. Tenho 4 irmãos.
 Gosto de mexer no computador e assistir televisão. Tenho uma professora muito legal, a Priscila, que gosto muito.
 Tenho 9 anos.
 Também tenho 2 cachorros.
 Minha mãe tem 45 anos e o meu pai tem 46.
 E essa é a minha vida.

(Heitor, 9 anos)

Texto 4 - Autobiografia: Abner

Eu me chamo Abner, tenho 8 anos e estou no quarto ano. Minha professora se chama Priscila. Eu moro no City Petrópolis.
 Eu gosto muito de ir nos finais de semana no meu avô, porque lá eu tenho muitos amigos para brincar comigo, pois eu sou filho único e fico muito sozinho.
 Tenho uma cachorrinha que se chama Diuly, ela é muito carinhosa, eu gosto muito dela.
 Gosto de jogar vídeo game e assistir desenhos. Eu e minha mãe nos divertimos muito, ela joga vídeo game comigo e me ajuda a fazer a lição de casa. Ela me fala que é muito importante estudar, ela diz que tem muita vontade de voltar a estudar. Também fala que eu sou muito importante para ela.
 Também estou aprendendo a tocar bateria.
 Meus pais são evangélicos e eu tenho uma família feliz.

(Abner, 8 anos)

Texto 5 - Minha vida

Meu nome é Murilo. Tenho 8 anos. Moro no bairro City Petrópolis. Tenho 1 irmão, Vinícius.
 Eu gosto muito de jogar bola e jogar vídeo game e gosto de brincar com minha cachorrinha que se chama Dara e de soltar pipa com o meu amigo Léo.
 Eu tenho uma tartaruga e um canarinho que canta muito e tenho que cuidar deles todos os dias.
 Minha mãe trabalha na fábrica de sapato e meu pai também. Eu fico todos os dias em casa depois da aula sozinho.
 Esse é o meu dia-a-dia. Tchau.
 (Murilo Augusto de Oliveira, 8 anos)

Texto 6 - Minha vida

Tenho 9 anos e meu nome é Bianca.
 Eu gosto de brincar de patins com minhas amigas e bicicleta.
 Tenho uma prima de 13 anos e ela se chama Aline e ela é muito legal.
 Eu também tenho dois primos: o Enzo de 1aninho e o Vinícius de 8 anos.
 Eu gosto de comer lasanha, macarrão com queijo e macarronada.
 Tenho um cachorro de 10 anos chamado Bob e um aquário com peixes.
 Minha mãe é coladeira e meu pai é pespontador e eles trabalham em casa.
 Quando eu crescer eu quero ser uma advogada, cirurgiã e médica pediatra.
 Gosto de ir para minhas avós, gosto de mexer no computador e coisas eletrônicas, gosto de músicas e jogos eletrônicos.
 (Bianca, 9 anos)

Texto 7 - Minha vida

Eu me chamo Emerson e tenho 9 anos. Tenho um irmão que tem 3 anos.

Gosto de jogar basquete, de jogar futebol, de andar de bicicleta e de jogar com meu irmão.

Minha mãe trabalha na Pizzaria na pedra. Meu pai trabalha nas lojas Xavier.

Gosto de subir no coqueiro e na mangueira, gosto de assistir TV, gosto de andar de patins e skate, gosto de fazer manobras radicais.

Participo do grupo Amiguinhos de Jesus. Gosto de ir a muitos congressos de crianças, pois é muito divertido e conheço muitos amigos novos, acho legal ir na igreja.

(Emerson, 9 anos)

COMPARANDO OS TEXTOS LIDOS

AULA 6 – 2 horários de 50 min.

ATIVIDADES

1º momento

Exiba o vídeo¹⁷ *Criando Juntos: Murilo e sua autobiografia*.

Repita a exibição e ir pausando e analisando com os alunos:

Qual a diferença desse tipo de texto comparados aos que trabalhamos anteriormente?

O menino do vídeo tem uma vida comum à maioria das crianças do Brasil?

O que ele já fez de diferente das outras crianças?

O que esse texto tem em comum com os outros que lemos?

2º momento

Retome os textos 1, cada texto trabalhado pelo grupo e o vídeo para os alunos compararem as informações apresentadas nos textos completando o quadro a seguir.

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HuYRknE4wL0>. Acesso em: 27 out. 2021

Distribua os alunos em grupos.

Os alunos deverão retomar os textos lidos e preencher o quadro abaixo de acordo com as informações exigidas

Depois, em uma roda de conversa, todos devem compartilhar suas respostas.

É um bom momento para o professor sanar todas as dúvidas a respeito dos gêneros autobiográficos.

Informações	Texto 1: Autobiografia de João Pedro	Texto 2 a 7: autobiografia de cada grupo Título:	Vídeo: Autobiografia do Murilo
Nome			
Data de nascimento completa			
Idade			
Algo sobre a família			
Cidade			
Esportes que praticam			
Passatempo preferido			
Comida preferida			
Alguma pessoa que admira			
Animal de estimação			
Profissão da mãe			
Profissão do pai			
Sonhos			
Algo que não gostam			

ATIVIDADE – 1º INTERVALO DE LEITURA

Como combinado anteriormente, os alunos deverão ter lido as Partes um e dois do livro *Malala – minha história em defesa dos direitos das meninas*, de Malala ¹⁸ Yousafzai, uma adaptação de Patrícia McCormick, entre as páginas 9 a 65 para que seja realizada essa atividade.

Peça aos alunos para localizar o Paquistão em um mapa.

Exiba o vídeo *BRASIL x PAQUISTÃO! DIFERENÇAS CULTURAIS! PAPO MUITO SÉRIO!!!*¹⁹

Questione os alunos sobre as diferenças e semelhanças do livro e do vídeo:

Vocês tiveram a mesma impressão do vídeo na leitura?
O que Malala conta que coincide com a moça do vídeo?
Quais informações são extras?

Chame a atenção para a abordagem do vídeo que é mais ampla, apresentando o assunto de forma macro, e a de Malala é mais pessoal, subjetiva, uma visão micro.

Pergunte aos alunos sobre quais informações eles esperam obter na leitura, analisando o título da Parte 3: *Encontrando minha voz*.

Combine o próximo Intervalo de leitura.

Professor (a),

Nesta 5ª aula da SEGUNDA ETAPA é o momento de incentivar os alunos a produzirem sua autobiografia e a convidá-los a produzirem o livro como produto final do Projeto de Ensino, definindo juntos os contextos de produção.

¹⁸ Caso não haja um exemplar para cada aluno, o professor poderá reproduzir a parte selecionada para a atividade no projetor.

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OpgKRDa0Odo> acesso em 01 nov 2021.

VISITANDO O MUSEU DA PESSOA

AULA 7 – 2 horário de 50 min.

OBJETIVOS

Leve os alunos a perceberem que todos tem uma história para contar.

Incentive-os a escrever sua história de vida.

Analise as características de textos autobiográficos.

ATIVIDADES

Na sala de informática direcione os alunos para o site www.museudapessoa.org.

Divida os alunos em grupos. Cada grupo deverá escolher uma história e ler a respeito de quem a produziu.

Peça a um representante do grupo para ler o texto de descrição do autor e comentar quais características observou.

No quadro o professor pode anotar as características observadas.

No final, faça um apanhado das características.

Convide-os a produzirem sua autobiografia e combinar o produto final, que será um livro digital.

Combinem coletivamente os contextos de produção e como acontecerá a culminância do projeto.

3ª ETAPA

CONHECIMENTO DE SI

Professor (a),

Nesta SEGUNDA ETAPA, professor, direcione as atividades para que os alunos colem informações suficientes para produzirem sua autobiografia na próxima etapa.

INFÂNCIA X ADOLESCÊNCIA

AULA 8 - 1 horário de 50 min.

OBJETIVO: Construir um texto não verbal.

ATIVIDADES

Entregue uma folha A4 para os alunos. Peça a eles que separem a folha em duas partes com os títulos (passado/ infância, presente/adolescência).

Solicite aos alunos que pensem em fatos importantes de sua vida, em objetos, pessoas relacionadas a cada um desses momentos.

Os alunos deverão ilustrar essas lembranças construindo um quadro com imagens (se possível usar recortes de jornais, revistas e/ou desenhos) que representem objetos, momentos, pessoas etc. O ideal é que os alunos apresentem no mínimo 5 ilustrações para cada fase. Em seguida, Cole a folha no caderno de Português ou outro específico.

MEUS GOSTOS NA INFÂNCIA	MEUS GOSTOS NA ADOLESCÊNCIA

A HISTÓRIA DO MEU NOME

AULA 9 – 1 horário de 50 min

Professor, essa atividade servirá para que o aluno descubra e/ou compartilhe a história de seu nome, que é elemento importante para conhecermos melhor nossa história, por isso deve ser considerada.²⁰

OBJETIVO: Ampliar o conhecimento sobre a própria história de vida.

ATIVIDADES

Professor, na aula anterior, peça aos alunos que façam, em casa, uma pesquisa com seus familiares sobre a escolha de seu nome. Eles podem fazer perguntas como:

- *Quem escolheu meu nome?*
- *Qual o motivo dessa escolha?*
- *Qual o significado do meu nome?*
- *Outras.*

A seguir, o aluno irá relatar por escrito em seu portfólio, podendo ser em forma de perguntas e respostas ou em forma de prosa.

MOMENTOS ESPECIAIS

AULA 10 – 1 horário de 50 min.

²⁰ Professor, antes de aplicar essa atividade, verifique com a turma se eles já a realizaram anteriormente. Caso já tenham feito, pondere se é relevante aplicá-la.

Nossa vida é feita de momentos, e reconhecê-los nos ajuda a entender como formamos nossa personalidade até aqui. Por isso professor, leve o aluno a refletir sobre suas lembranças e registrá-las em desenhos ou frases.

OBJETIVO: Lembrar momentos que foram marcantes em sua vida para reavivar sua memória.

ATIVIDADES

Peça aos alunos que pensem um pouco e lembrem-se de algum momento especial, que pode ser uma data.

Entregue a eles uma folha A4 e pedir que eles registrem esse momento em desenho²¹ e escreva uma legenda explicando aquele dia.

Caso o aluno queira, ele pode registrar mais de um momento.

ATIVIDADE – 2º INTERVALO DE LEITURA

Após a leitura das páginas 69 a 119, da Parte 3, *do livro Malala – minha história em defesa dos direitos das meninas*, de Malala²²Yousafzai, uma adaptação de Patrícia McCormick, aplicar a atividade abaixo:

Reflita com os alunos o que foi tratado nesses capítulos:

Quais informações recebemos de Malala?

Qual parte vocês mais gostaram?

E qual menos gostaram?

²¹ O professor poderá anteriormente fazer um levantamento com os alunos, se achar viável, se eles possuem fotos de momentos marcantes. Se for possível trabalhar com fotografias, ele pode adaptar essa atividade, mas é importante que todos possuam foto.

²² Caso não haja um exemplar para cada aluno, o professor poderá reproduzir a parte selecionada para a atividade no projetor.

Vocês observaram que nessa parte a Malala declara ter um desejo, o qual ela pede muito a Deus?

Vocês sabem o que é?

Como surgiu esse desejo?

Por que ela o queria tanto?

Espera-se que eles se lembrem do “lápis mágico”, e que ela o viu em um desenho, no qual a personagem tinha um lápis mágico que realizava todos os seus desejos. Malala sonhava em ter um para acabar com todas as injustiças do mundo.

Nessa atividade os alunos deverão imaginar que receberam um lápis mágico. Depois de refletirem sobre alguma injustiça, ou alguma realidade que desejariam mudar, eles deverão desenhar essa situação modificada, escrevendo uma legenda para sua ilustração.

Em seguida, leia com os alunos o título da Parte 4: *Uma nova vida, longe de casa* e leve-os a refletir sobre como será a continuidade da história.

PARA SABER MAIS...

AULA 11- 1 horário de 50 min.

Algumas pessoas, com as quais convivemos, sabem muito de nossa história, principalmente do início dela, em que nossas lembranças são vagas. Por isso, professor, incentive os alunos a buscar informações da sua infância, principalmente na primeira infância, ao conhecimento de outras pessoas sobre sua vida, para que ele saiba mais como sua história foi construída.

OBJETIVO: Elaborar perguntas para familiares ou amigos da família, para levantar mais informações sobre sua história de vida.

ATIVIDADES

Na primeira aula, elabore perguntas para a entrevista. Oriente os alunos a elaborar e planejar as perguntas, ordenando-as e selecionando-as.

Lembre aos alunos que eles deverão elaborar as perguntas de acordo com o entrevistado. O aluno deverá escolher uma pessoa que participa ativamente de sua vida para entrevistá-la e coletar mais informações.

Um dez perguntas é uma quantidade suficiente, podendo variar um pouco de aluno para aluno.

AULA 13- 1 horário de 50 min.

Após a entrevista, que deverá acontecer fora da escola de forma escrita, o aluno deverá transcrevê-la para o caderno.

Os alunos poderão utilizar o recurso de gravação, se possível, para depois transcrever a entrevista em seu portfólio.

LINHA DO TEMPO

AULA 14– 1 horário de 50 min.

Entender a relação da nossa história com os acontecimentos do mundo também é fator importante para a entendermos. Por isso, professor, proponha essa reflexão aos alunos, para que eles percebam as coincidências com a vida de seus colegas.

OBJETIVO: Relacionar fatos importantes que ocorreram tanto na vida pessoal quanto no Brasil e no mundo, na mesma época.

ATIVIDADES

Peça aos alunos, que em casa, com a ajuda de um responsável, defina cinco datas importantes de sua vida, como nascimento, passeios, celebrações religiosas etc.

Em sala, professor, apresente aos alunos modelos de linha do tempo. Pode-se desenhar a linha do tempo no quadro, fazendo a sua como exemplo para os alunos.²³

Após estipularem as datas e fazerem o desenho da linha do tempo, leve os alunos ao laboratório de informática ou à biblioteca, a fim de realizarem uma pesquisa de acontecimentos importantes no Brasil ou no mundo, que coincidem com as datas selecionadas.

Essa atividade deverá ser feita no caderno.



LIKE/ DISLIKE

AULA 15 – 1 horário de 50 min.

OBJETIVO

- Desenvolver atividades que estimulem o aluno a gerar conteúdo para escrever o texto

ATIVIDADES

Os alunos deverão refletir e escolher 10 coisas que gostam e 10 que não gostam.

Depois, em uma roda de conversa, cada aluno deverá apresentar suas respostas para os colegas.

²³ Se possível, professor, leve os alunos à sala de informática e demonstre outros exemplos de linha do tempo.

ATIVIDADE – 3º INTERVALO DE LEITURA

Após a leitura das páginas 120 a 194, da Parte 4, do livro *Malala – minha história em defesa dos direitos das meninas*, de Malala ²⁴Yousafzai, uma adaptação de Patrícia McCormick aplicar a atividade abaixo:

3 Exiba o vídeo Discurso de Malala Yousafzai no Prêmio Nobel da Paz - HES for Malala²⁵

Refleta com os alunos o que foi tratado nesses capítulos:

Qual a relação do vídeo com a história lida?

Compartilhe com os colegas a parte do livro que mais gostou e explique.

4ª ETAPA

PRODUZINDO A AUTOBIOGRAFIA

Professor (a),

Com as atividades da 3ª ETAPA concluídas, agora o aluno já terá elemento suficiente para contar sua história de vida. Partiremos para a produção de texto nesta 4ª ETAPA, iniciando com a primeira versão, e a partir dela, trabalhar análises linguísticas e de aspectos formais do texto. Seguidas de atividades de retextualização, para o aprimoramento das habilidades de produção de textos.

²⁴ Caso não haja um exemplar para cada aluno, o professor poderá reproduzir a parte selecionada para a atividade no projetor.

²⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2qqtWjq3qGg>. Acesso em: 24 dez. 2021.

PRODUÇÃO DE TEXTO – QUEM SOU EU? – 1ª ESCRITA

AULA 16 – 2 horários de 50 min.

ATIVIDADES

- Retome a conversa dos textos autobiográficos relembrando suas características.
- Reveja as atividades anteriores, comentando-as, para que o aluno observe o percurso que foi trilhado até aqui, no sentido de conhecer mais sobre si mesmo, sobre sua história e sobre o gênero autobiografia.
- Explique que, depois do processo de escrita e reescrita no papel, sua autobiografia se transformará em um livrinho que será impresso e/ou disponibilizado para leitura em um site, que poderá ser o endereço www.livrosdigitais.org.br ou outro similar, conforme o desenvolvimento do trabalho.
- Leve o aluno a definir as condições de produção: para quem vai escrever, qual a imagem que faz do seu interlocutor, qual tipo de linguagem melhor se adequa ao seu texto, com qual objetivo escreve seu texto, entre outros elementos da situação de produção.
- Apresente as formas de organizar o material que pode ser por ordem cronológica, ano a ano, ou a cada dois anos, ou do presente para o passado, entre outras formas. Também pode ser feito por fases da vida, ou ainda por instâncias da vida em sociedade: família, escola, religiosidade, amigos etc. Ressalte que, por meio da linguagem, da troca, podemos nos conhecer melhor e enriquecer nossas experiências, questionar rótulos e identificar igualdades e diferenças presentes em nossa sociedade e também na escola.
- Veja com a turma a necessidade de criarem um roteiro coletivamente que pode ser fixado no quadro.
- Lembre-se que este roteiro é apenas uma sugestão e não uma regra.
- Entregue para cada aluno, uma folha para que eles possam produzir seu texto.
- Ao final o professor recolhe os textos para uma primeira avaliação. Pode-se valer dos bilhetes orientadores, como observamos nas dissertações pesquisadas.

TRABALHANDO AS DIFICULDADES DOS ALUNOS – ANÁLISE LINGUÍSTICA

ANÁLISE DE PARÁGRAFOS DE INTRODUÇÃO

Professor (a),

Após a produção da 1ª versão dos textos e a primeira correção do professor, pode se fazer necessária uma análise de construção de parágrafos de introdução, para que o aluno consiga demonstrar originalidade no seu texto.

Para tanto selecionei parágrafos de introdução de textos diversos com o objetivo de mostrar aos alunos as variadas formas de se iniciar um texto autobiográfico.

AULA 17 – 2 horários de 50 min.

TRECHO 1

Eu sou Malala Yousafzai, uma menina como qualquer outra – mas tenho meus talentos. Posso estalar os dedos das mãos e dos pés quando quero. Posso ganhar de alguém com o dobro da minha idade no braço de ferro. Gosto de bolinhos, mas não de balas. E acho que chocolate amargo nem deveria ser considerado chocolate. (...)

Malala – minha história em defesa dos direitos das meninas, de Malala Yousafzai, uma adaptação de Patrícia McCormick, p. 17

TRECHO 2

Eu sou, antes de tudo, Yaguarê Yamã, que na língua portuguesa significa Tribo de Onças Pequenas. Gosto muito de contar o meu tempo de criança na aldeia Yābetué, povo de Maraguá. Eu sou desenhista, mas ninguém imagina, fora da minha aldeia, como eu aprendi a desenhar: com espinha de peixe, brincando do terreiro da aldeia! Pegava as espinhas de peixe, aquelas bem fininhas, e ia para o terreiro da aldeia e começava a desenhar na areia! Imitando animais, árvores, peixes, gente, comeci a gostar e desenhar e hoje eu acho até que desenho bem! Não passei por esses cursos que costumamos ver por aí! Sou um autodidata. A minha infância é muito bonita.

Fonte: <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/o-satere-escriptor-44605> / acesso em 24, Acesso em: 03 mai. 2021.

TRECHO 3

Hoje estou aqui para contar um pouco da história de uma menina cheia de sonhos! Um belo dia essa menina, pobre, estudante de escola pública (ainda pra completar o ensino precário que teve, ela fez normal, onde a partir do 2º ano não teve nem química, nem física, nem biologia, aí fica a pergunta, como se passa em um vestibular com essa base?), sonhou que um dia estaria na universidade pública e concomitante a esse sonho ela queria fazer um intercâmbio. Como assim?! Essa menina não tinha dinheiro nenhum... Nenhuma pensão, herança e muito menos trabalho, porque pra conseguir passar na faculdade pública ela teve que abrir mão do trabalho porque ela não conseguia trabalhar e estudar pra prova do vestibular (que como todos sabem é uma prova pra quem tem uma excelente base, ou é autodidata ou come todos os livros sozinho e assimila conhecimentos com facilidade)[...](uma grande história a ser contada outro dia com mais tempo) .

Fonte: <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/sonhos-sao-sempre-possiveis-98364/> / acesso em 24 mai. 2021.

OBJETIVO

- Analisar as diferentes possibilidades de construir o parágrafo de introdução;
- Incentivar os alunos a analisarem o seu parágrafo de introdução e a necessidade de modificá-lo na próxima versão.

ATIVIDADES

Faça a leitura com os alunos, comparando as diferentes maneiras de se iniciar o texto.

Pergunte aos alunos o que lhes chamou mais a atenção nos trechos? Como cada autor iniciou seu texto? Quais as informações cada autor priorizou? Quais as diferenças cada texto apresenta?

TRABALHANDO AS DIFICULDADES DOS ALUNOS – ANÁLISE LINGUÍSTICA DE ACORDO COM A LINGUAGEM FORMAL

Professor (a),

Após a 1ª reescrita dos textos e a segunda avaliação do professor, é importante levar os alunos a fazerem uma análise linguística, de forma generalizada, para que cada um consiga verificar, particularmente, o que precisa aperfeiçoar em seu texto, na próxima versão.

Essa análise pode ser feita a partir de uma versão produzida por um aluno, como o modelo sugerido abaixo, apontando os desvios da língua, adequando-os à norma culta.

AULA 18 – 2 horários de 50 min.

OBJETIVO

- Analisar os desvios da linguagem nas produções de textos dos alunos adequando-as à norma culta.

ATIVIDADES

A partir das produções dos alunos, selecione frases com desvios da norma culta.

Divida os alunos em grupos e cada grupo deverá reescrever as frases e justificar sua reescrita.

Aproveite esse momento para tirar as dúvidas dos alunos.

A partir das produções dos alunos, selecione frases com desvios da norma culta.

Divida os alunos em grupos e cada grupo deverá reescrever as frases e justificar sua reescrita.

Aproveite esse momento para tirar as dúvidas dos alunos.

Após a leitura, inicie a reflexão com os seguintes questionamentos:

O texto foi dividido em parágrafos?

Como vocês redistribuiriam os parágrafos?

Acrescentaria alguma informação?

Retiraria alguma informação?

Quanto à pontuação, está adequada a norma culta?

O que precisa melhorar. Vamos pontuá-lo?

A ortografia precisa de ajustes? Quais?

AULA 19 – 2 horários de 50 min.

ATIVIDADES

Após a primeira reescrita, os alunos deverão avaliá-la a partir da tabela de correção. Em seguida, escrever a 2ª versão do texto.

A professora recolhe o texto para fazer uma nova avaliação.

Depois de escrever a 2ª versão, análise de acordo com o quadro/síntese elaborado coletivamente com a classe, se o texto cumpriu todas.

AVALIAÇÃO	SIM	NÃO	EM PARTE	COMENTÁRIOS
A introdução incentiva o leitor a continuar lendo.				
Os fatos escolhidos são importantes para compor a história?				
As informações possibilitam ao leitor conhecer o contexto social e cultural de sua época?				

A organização do texto contribui para que o leitor entenda como os fatos aconteceram?				
O texto apresenta marcadores de tempo e espaço?				
Os tempos verbais estão adequados?				
A ortografia está correta?				

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora, texto produzido por aluno do 8º ano do Ensino Fundamental. (Os dados pessoais foram retirados para não expor publicamente o aluno).

REESCRITA – 3ª VERSÃO

AULA 20 – 2 horários de 50 min.

OBJETIVO

- Escrever a 3ª versão do texto a partir das considerações do professor.

ATIVIDADES

Oriente a reescrita individual, através de bilhetes ou o professor poderá adotar outro tipo de *feedback* que se adapte melhor ao seu contexto de ensino.

Leia os textos dos alunos antes da aula, analisando os problemas de escrita para escrever os bilhetes. Aponte os aspectos positivos do texto partindo dos avanços dos alunos. Depois, aponte as questões nas quais o texto precisa ser melhorado.

É o momento de questioná-los se as informações dos textos estão adequadas e orientá-los individualmente na reescrita, de acordo com o conteúdo.

Entregue os textos para os discentes orientando-os a reescrevê-los, aprimorando-os, de acordo com os comentários contidos nos bilhetes, sem desprezar a auto avaliação.

Recolha os textos dos alunos, após esta reescrita, para fazer observações relativas ao plano linguístico.

Professor (a),

Após concluírem o livro, promova um momento em que os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas histórias com os colegas, numa roda de conversa.

Depois disso, é o momento de planejarem a culminância do Projeto, que sugiro ser uma tarde de autógrafos. Em seguida decidam a data, o local e como será o evento. Elaborem coletivamente um convite para a comunidade.

EDITORAÇÃO E DIGITALIZAÇÃO DOS TEXTOS

AULA 21 – 2 horários de 50 min.

OBJETIVO

- Escrever a 4ª versão do texto a partir das considerações do professor.
- Editar o livro

ATIVIDADES

Oriente os alunos a inserir os textos no LIVROSDIGITAIS.ORG uma plataforma digital, se for digitalizado. Caso contrário, oriente-os na editoração manuscrita.

Imprimir os livros em duas versões, uma para o aluno e outra para a biblioteca da escola, se for o caso do digitalizado. Se for manuscrito, faça uma fotocópia.

PLANEJANDO A TARDE DE AUTÓGRAFOS

AULA 22 – 2 horários de 50 min.

Depois de impresso os livros os alunos poderão ler seus textos para os colegas. Uma atividade de oralização desenvolvida por Oliveira (2015) em sua dissertação.

OBJETIVO

- Planejar as apresentações e finalização do projeto.

ATIVIDADES

Planeje a tarde de apresentação dos trabalhos para a comunidade.

Elabore os convites coletivamente.

TARDE DE AUTÓGRAFOS

AULA 23 – 2 horários de 50 min.

OBJETIVO

- Apresentar o trabalho para a comunidade.

ATIVIDADE

Planeje uma tarde de autógrafos, para que os alunos apresentem seu trabalho à comunidade e dediquem seus livros a uma pessoa querida.

