

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

Rede Nacional

UNIDADE CÁCERES

UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso

Carlos Alberto Reyes Maldonado



PROFLETRAS

Rede Nacional

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Av. Santos Dumont - s/n - Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem

Cidade Universitária - Bairro DNER - CEP 78.200-00 - Cáceres-MT

Tel. (65) 3224-1307

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS

MAGDA GOMES DOS SANTOS

O MEU NOME É...: PROPOSTA DE SENSIBILIZAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO
DE SENTIDOS NA LEITURA E NA ESCRITA POR MEIO DE RELATOS
AUTOBIOGRÁFICOS

CÁCERES-MT

2020

MAGDA GOMES DOS SANTOS

***O MEU NOME É...: PROPOSTA DE SENSIBILIZAÇÃO PARA
CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA LEITURA E NA ESCRITA POR
MEIO DE RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, para a obtenção do título de Mestra em Letras, sob a orientação do Professor Dr. Everton Almeida Barbosa.

CÁCERES-MT

2020

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

SANTOS, Magda Gomes.

S237o O Meu Nome É...: Proposta de Sensibilização para
Construção de Sentidos na Leitura e na Escrita por Meio de
Relatos Autobiográficos / Magda Gomes Santos - Cáceres, 2020.
185 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Profissional) PROFLetras, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de
Mato Grosso, 2020.

Orientador: Everton Almeida Barbosa

1. Autobiografia. 2. Relato Autobiográfico. 3. Leitura e
Escrita. 4. Ensino Fundamental II. I. Magda Gomes Santos. II. O
Meu Nome É...: Proposta de Sensibilização para Construção de
Sentidos na Leitura e na Escrita por Meio de Relatos
Autobiográficos.

CDU 82-94

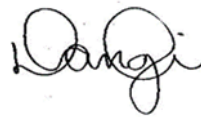
MAGDA GOMES DOS SANTOS

O MEU NOME É... : PROPOSTA DE SENSIBILIZAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DE
SENTIDOS NA LEITURA E NA ESCRITA POR MEIO DE RELATOS
AUTOBIOGRÁFICOS

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Everton Almeida Barbosa (UNEMAT)
ORIENTADOR



Prof. Dr. Danglei de Castro Pereira (UnB)
AVALIADOR



Prof. Dr. Alexandre Mariotto Botton (UNEMAT)
AVALIADOR

APROVADA EM 30/03/2020

*Às alunas e aos alunos que fizeram – e aos que ainda farão – parte da minha
trajetória como professora.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente o apoio de toda a minha família, principalmente, a Helen Caroline, companheira amorosa e paciente, que cuidou, amparou, escutou e compartilhou comigo as alegrias e as angústias desta etapa; e ao José Lucas, filho amado, que tanto orgulha a todos nós e que é um dos motivos que me impulsiona ao exercício contínuo de tentar ser uma pessoa melhor.

Também sou muito grata ao amigo Joelson, pela leitura desta dissertação e pelos apontamentos e sugestões sempre pertinentes. Sua ajuda tornou o processo de escrita um pouco mais suave.

Agradeço pela oportunidade de ter sido orientada pelo Professor Dr. Everton Almeida Barbosa, um profissional muito competente, atento e participativo. Sei que este trabalho só alcançou os resultados que aqui apresentamos porque contei com a sua colaboração em cada etapa. Obrigada!

Meus sinceros agradecimentos também...

Às alunas e aos alunos do sétimo ano b, por participarem da construção deste trabalho e pelas lições de aprendizado compartilhado; bem como, à equipe de profissionais da escola Alina do Nascimento Tocantins.

Ao programa do PROFLetras-Cáceres, representado nas pessoas das Professoras Dras. Vera Regina Martins e Maristela Curi Sarian, que estiveram à frente da coordenação, acompanhando a nossa trajetória.

À Secretaria de Estado de Educação - SEDUC-MT, pela concessão da licença para qualificação.

Aos colegas da turma 5, em especial, à Aparecida e à Juliane, que me proporcionaram muitas risadas nas numerosas idas e vindas de Cáceres.

À CAPES. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Creio que todas as palavras que vamos pronunciando, todos os movimentos e gestos, concluídos ou somente esboçados [...] podem ser entendidos como peças soltas de uma autobiografia não intencional [...] Esta convicção de que tudo quanto dizemos e fazemos ao longo do tempo, mesmo parecendo desprovido de significado e importância, é, e não pode impedir-se de o ser, expressão biográfica, levou-me a sugerir um dia, com mais seriedade do que à primeira vista possa parecer, que todos os seres humanos deveriam deixar relatadas por escrito as suas vidas.

(José Saramago)

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vêm-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formatação original da representação que terei de mim mesmo.

(Mikhail Bakhtin)

RESUMO

Esta pesquisa-ação foi desenvolvida com os estudantes do sétimo ano b da Escola de Educação Básica Alina do Nascimento Tocantins, localizada em Cuiabá-MT. Tivemos como principal objetivo sensibilizar os estudantes para a construção dos sentidos da leitura e da escrita por meio da produção de relatos autobiográficos. A hipótese inicial desta investigação foi a de que a produção de relatos autobiográficos pudesse colaborar para o letramento dos nossos alunos, pois seriam convidados a olhar para dentro de si mesmos e para o mundo que os cerca, percebendo-se na sua relação com o mundo e nas diversas práticas sociais em que estão inseridos. Entre os nossos objetivos específicos estão: a) refletir sobre experiências e percursos vividos; b) propiciar o contato com diferentes modos de narrar sobre si; c) compreender as características formais e discursivas do gênero autobiográfico; d) aproximar o contato dos alunos com o objeto livro; e e) refletir sobre os efeitos de sentido da linguagem conotativa. Afim de alcançar os nossos objetivos, as atividades e discussões desenvolvidas foram pensadas tendo a perspectiva do exercício do autoconhecimento como forma de sensibilização desses estudantes para a ampliação da aprendizagem. Nessa perspectiva, a metodologia de ensino praticada em sala de aula segue os preceitos de Freire (1996), dado que buscamos, por meio do diálogo constante, construir um ambiente de aprendizagem colaborativo, partindo da valorização das experiências individuais para o entrecruzamento de ideias e ativação de novas aprendizagens. Como bases teóricas, consideramos a noção de gênero discursivo proposta por Bakhtin (1997); os estudos de Geraldi (1997), cujo trabalho contempla a produção de textos como prática social; e a perspectiva de espaço autobiográfico desenvolvida por Philippe Lejeune (2008). Já quanto aos aspectos relacionados à leitura, formação do leitor e práticas de letramento, tivemos como apoio os estudos de Jouve (2002), Martins (1994), Bordini e Aguiar (1993), Yunes (1995), Kleiman (2002), Solé (1998), Colomer (2003), Cândido (2004), entre outros. A análise do processo de produção dos relatos dos alunos repousa no conceito de experiência proposto por Larrosa (2015), como acontecimento que toca e transforma o sujeito do acontecido. Com base nas reflexões sobre o percurso da intervenção, consideramos que houve apropriação dos alunos e alunas acerca das particularidades do gênero. Além disso, o exercício de autoconhecimento materializado na escrita nos dá mostras de como esses adolescentes se percebem no mundo, o que esperam para o futuro e como planejam alcançar seus objetivos. Compartilhar suas histórias e falar sobre si mesmos contribuiu para o estreitamento dos laços entre nós e os participantes, que pouco a pouco foram se tornando mais sensíveis, colaborativos e ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Autobiografia. Relato autobiográfico. Leitura e Escrita. Ensino Fundamental II.

RESUMEN

Esta investigación-acción fue desarrollada con los estudiantes del séptimo año b de la Escuela de Enseñanza Básica Alina do Nascimento Tocantins, ubicada en Cuiabá-MT. Tuvimos como principal objetivo sensibilizar a los estudiantes para la construcción de los sentidos de la lectura y de la escritura por medio de la producción de relatos autobiográficos. La hipótesis inicial de esta investigación fue la de que la producción de relatos autobiográficos pudiera colaborar para el letramiento de nuestros alumnos pues serían invitados a mirar dentro de sí mismos y el mundo que los rodea, dándose cuenta que están en conexión con el mundo y con las diversas prácticas sociales en la que se insertan. Entre nuestros objetivos específicos están: a) reflexionar sobre experiencias y caminos vividos; b) propiciar el contacto con diferentes modos de narrar sobre sí mismo; c) comprender las características formales y discursivas del género autobiográfico; d) acercar el objeto libro a los alumnos; y e) reflexionar sobre los efectos de sentido del lenguaje connotativa. Para lograr nuestros objetivos, las actividades y discusiones desarrolladas fueron pensadas teniendo en cuenta la perspectiva del ejercicio del autoconocimiento como forma de sensibilización de los estudiantes para la ampliación del aprendizaje. En esta perspectiva, la metodología de enseñanza practicada en el aula sigue los preceptos de Freire (1996), dado que buscamos, a través del diálogo constante, construir un ambiente de aprendizaje colaborativo, a partir de la valoración de experiencias individuales para la intersección de ideas y la activación de nuevos aprendizajes. Como bases teóricas, consideramos la noción de género discursivo propuesta por Bakhtin (1997); los estudios de Geraldi (1997), cuyo trabajo contempla la producción de textos como práctica social; y la perspectiva de espacio autobiográfico desarrollada por Philippe Lejeune (2008). Cuanto a los aspectos relacionados a la lectura, formación de lector y prácticas de letramiento, tuvimos como aporte los estudios de Jouve (2002), Martins (1994), Bordini e Aguiar (1993), Yunes (1995), Kleiman (2002), Solé (1998), Colomer (2003), Candido (2004), entre otros. El análisis del proceso de producción de relatos de los alumnos reposa en el concepto de experiencia propuesto por Larrosa (2015), como un acontecimiento que toca y transforma el sujeto. Con base en reflexiones sobre el itinerario de la intervención, llevamos en cuenta que hubo apropiación de los alumnos y alumnas cuanto a las particularidades del género. Además de eso, el ejercicio de autoconocimiento materializado en la escritura nos da muestra de cómo esos jóvenes se perciben en el mundo, lo que esperan para el futuro y cómo planean alcanzar sus objetivos. Compartir sus historias y hablar sobre sí mismos contribuye para la estrechez de los lazos entre nosotros y los participantes, que poco a poco fueron volviéndose más sensibles, colaborativos y activos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Autobiografía. Relato autobiográfico. Lectura y Escritura. Escuela Primaria II.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01. Vista aérea da escola e adjacências-----	16
Figura 02. Portão principal da escola -----	16
Figuras 03 e 04. Sala de aula do sétimo ano b -----	17
Figuras 05 e 06. Laboratório de informática -----	18
Figuras 07 e 08. Biblioteca antes da intervenção-----	19
Figuras 09 e 10. Biblioteca antes da intervenção-----	19
Figura 11. Vista aérea do espaço da escola-----	20
Figura 12. Vista do pátio da escola-----	20
Figura 13. Distância entre a escola e a quadra do bairro Cohab Nova -----	21
Figura 14. Quadra aberta da Praça Tenente Pedro Moreira, bairro Cohab Nova -----	21
Figura 15. Distância entre as escolas Alina Tocantins e José de Mesquita-----	21
Figura 16. Quadra de esportes coberta da escola José de Mesquita -----	21
Figuras 17 e 18. Biblioteca após a organização inicial – antes da intervenção -----	43
Figuras 19 e 20. Biblioteca organizada com ajuda dos estudantes-----	45
Figura 21. Produção textual do aluno LP-----	62
Figura 22. Produção textual do aluno CA -----	62
Figura 23. Representação da cena do atentado contra Malala -----	68
Figura 24. Representação do edifício de uma escola -----	68
Figura 25. Representação da heroína Malalai conclamando os soldados à luta-----	69
Figura 26. Representação de Malala no recebimento do Nobel da Paz -----	70
Figuras 27 e 28. Capa e contracapa do livro <i>Ouro dentro da cabeça</i> -----	74
Figuras 29, 30, 31 e 32. Leitura individual na biblioteca-----	75
Figura 33. Roteiro de revisão disponibilizado aos alunos-----	85
Figura 34. Produção inicial do aluno LP (manuscrito) -----	87
Figura 35. Versão inicial do relato da aluna AB (manuscrito) -----	90
Figuras 36, 37 e 38. Revisão e reescrita em grupo -----	94
Figuras 39, 40 e 41. Capa, sumário e contracapa do produto final -----	103
Figura 42. Lançamento do livro e noite de autógrafos -----	107
Figura 43. Página do blog para divulgação da coletânea <i>O meu nome é...</i> -----	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Resumo das ações desenvolvidas na primeira etapa-----	47
Quadro 02. Resumo das ações desenvolvidas na segunda etapa -----	51
Quadro 03. Resumo das ações desenvolvidas na terceira etapa -----	55
Quadro 04. Nível de escolaridade dos familiares-----	57
Quadro 05. Ambiente e suporte de leitura mais utilizado -----	58
Quadro 06. Comportamento dos familiares em relação à leitura-----	58
Quadro 07. Dados sobre avaliação diagnóstica da escrita-----	63
Quadro 08. Níveis de fluência identificados na amostra -----	64
Quadro 09. Critérios para análise dos relatos autobiográficos -----	86
Quadro 10. Comparação entre a reescrita e a versão final do relato de LP -----	88
Quadro 11. Comparação entre a reescrita e a versão final do relato de AB -----	92
Quadro 12. Número de linhas produzidas nas versões do relato autobiográfico-----	95
Quadro 13. Presença de linguagem em sentido figurado nos relatos produzidos-----	96
Quadro 14. Informações sobre a motivação da escolha dos nomes dos alunos -----	97
Quadro 15. Possíveis indícios de autoria nos relatos -----	98
Quadro 16. Os títulos formulados para os relatos autobiográficos -----	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráficos 01 e 02. Dados sobre o gosto e a fluência leitora-----	59
Gráficos 03 e 04. Práticas de leitura ou contação de histórias na família -----	60
Gráficos 05 e 06. Comparação entre os dados sobre o gosto e a fluência na leitura -----	65
Gráfico 07. Demonstrativo das atividades que mais despertaram o interesse dos alunos ----	104
Gráfico 08. Autoavaliação dos alunos quanto à ampliação do conhecimento -----	105

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO DA PESQUISA	16
1.1 A estrutura física da unidade Alina do Nascimento Tocantins	16
1.2 O Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade	22
1.3 A escolha da turma para o desenvolvimento da pesquisa	24
1.4 O perfil da comunidade escolar e da turma selecionada para a intervenção	27
1.5 A mudança da perspectiva do projeto	29
CAPÍTULO 2 - A TEORIA, O MÉTODO E O PERSURSO TRILHADO	34
2.1 Fundamentação Teórica	34
2.2 Metodologia	41
2.3 A biblioteca escolar: preparação do ambiente para a intervenção	42
2.4 As etapas e ações desenvolvidas no percurso da intervenção	45
CAPÍTULO 3 - REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DA INTERVENÇÃO	57
3.1 Primeira etapa: análise dos dados coletados	57
3.1.1 Hábitos de leitura dos familiares	57
3.1.2 Os hábitos de leitura dos alunos	59
3.1.3 Diagnóstico de leitura e escrita do sétimo ano b	61
3.2 Segunda etapa: análise do percurso de leitura	66
3.2.1 <i>Malala</i>	66
3.2.2 <i>Ouro dentro da cabeça</i>	70
3.3 Terceira etapa: o texto autobiográfico em sala de aula	82
3.3.1 O processo de escrita e reescrita dos relatos autobiográficos	82
3.3.2 A análise das produções	86
3.3.3 Considerações sobre o conjunto das produções	94
3.3.4 O produto final: <i>O meu nome é... [Relatos Autobiográficos]</i>	101
3.3.5 A avaliação da turma sobre o processo da intervenção	103
3.3.5 A socialização do produto final com a comunidade escolar	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	117

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado da pesquisa-ação que desenvolvemos com estudantes do sétimo ano b, do Ensino Fundamental da Escola Alina do Nascimento Tocantins, localizada no bairro Cidade Alta, em Cuiabá, Mato Grosso. Tivemos como principal objetivo sensibilizar alunas e alunos para a construção dos sentidos da leitura e da escrita, utilizando a produção de relatos autobiográficos como forma de tornar o processo significativo para esses jovens. Tal proposta foi construída com os estudantes no curso da pesquisa, conforme esclareceremos ao longo desta dissertação.

Uma de nossas preocupações com os nossos alunos sempre foi estimular a leitura, pois acreditamos que essa prática é fundamental para ampliar horizontes culturais, aguçar a sensibilidade, proporcionar o cruzamento de ideias e valores, criando condições mais propícias para que os aprendizes se tornem cidadãos melhores, pessoas melhores. Confiamos, desse modo, que “a leitura deve constituir-se em um recurso para alcançar o mundo que não temos, não conhecemos e sequer imaginamos” (YUNES, 1985, p. 186).

No entanto, em nossos doze anos na carreira do magistério, trabalhando quase exclusivamente com ensino médio e educação de jovens e adultos, temos observado que poucos estudantes gostam e se dedicam à leitura tanto na escola quanto fora dela. Por essa razão, e por sempre termos encontrado conforto e felicidade nos livros, buscamos diferentes formas de contagiar as alunas e os alunos com a nossa paixão pela leitura. Nesse sentido, nos empenhamos em adotar metodologias que circulem no campo educacional na tentativa de nos desligar do método tradicional de ensino, tentando incluir nossos estudantes no processo de aprendizagem de forma mais ativa e participativa. Apesar disso, sentíamos que a nossa prática nas aulas de Língua Portuguesa mantinha-se engessada ao currículo, aos conteúdos que os alunos precisavam aprender para progredir para o ano/fase seguinte, reproduzindo o modelo de ensino baseado na transmissão e não na construção de saberes.

Portanto, quando ingressamos no mestrado profissional, ansiávamos por empreender um trabalho que possibilitasse a transformação do nosso fazer pedagógico. Então, com o desejo de trilhar por novos caminhos, projetamos trabalhar com um público mais jovem que o nosso habitual, pois, em nosso imaginário, se quisermos aumentar as chances de que nossas alunas e alunos tomem gosto e hábito pela leitura, é preciso que experiências significativas de leitura lhes sejam ofertadas o mais cedo possível. Dessa forma, arquitetamos um projeto de intervenção tendo como foco uma turma de sexto ano, com alunos entre 10 e 11 anos. Mas, pouco antes da qualificação do projeto, uma das coordenadoras da escola solicitou que trabalhássemos com

uma turma de sétimo ano, um grupo bastante desmotivado e que apresentara, ao longo do ano, rendimento muito abaixo do esperado na maior parte das disciplinas. Naquele momento, com o sincero desejo de realizar um trabalho que ajudasse a minimizar as dificuldades daqueles alunos, aceitamos a substituição da turma.

O primeiro contato com familiares e estudantes da nova turma, que tinha como objetivo apresentar o projeto e realizar as primeiras verificações, se revelou bastante improdutivo. Houve pouco interesse por parte das famílias dos 32 alunos em conhecer o projeto: conseguimos encontrar os familiares de apenas metade da turma, que, por sua vez, mostrou-se resistente à proposta logo no decorrer das primeiras atividades. Por fim, como agravante, foi deflagrada uma greve dos profissionais da educação de Mato Grosso, que durou 74 dias.

Diante das dificuldades encontradas para motivar as alunas e os alunos para as atividades do projeto, aproveitamos o hiato da greve para tentar compreender os acontecimentos da primeira etapa da intervenção. Cientes de que precisávamos da aderência da turma à proposta, nos pautamos no comentário que uma aluna havia feito em uma das últimas aulas a respeito do seu desejo de escrever sobre sua condição de criança com diabetes. Nas suas palavras: “a história de uma criança que não pode comer doces”. Portanto, nos mais de dois meses de paralização que se seguiram, desconstruímos o projeto, e nos preparamos para uma possível mudança do objeto de estudo.

Com o retorno da greve, conversamos com a turma, expusemos as nossas angústias e a necessidade de cooperação para que pudéssemos, em conjunto, estabelecer um relacionamento amistoso e de aprendizado mútuo. Perguntamos o que pensavam quanto à possibilidade de produzirem textos autobiográficos e explicitamos o que nos levou a essa proposição. Em resposta, vimos sorrisos e ouvimos palavras animadas em concordância, sinalizando que seria possível alcançar uma participação mais efetiva do grupo. Ao praticar a escuta desses estudantes, ficou evidente que nossas reflexões em reconsiderar o enfoque do nosso estudo era a decisão mais acertada.

A desconstrução não apenas do projeto de intervenção, mas das nossas certezas acerca do fazer pedagógico permeou o trabalho a partir de então e passamos a buscar, também nas vozes desses jovens, as pistas para a construção da aprendizagem da turma. Com a redefinição do objeto de estudo, reformulamos o objetivo central da pesquisa, que passou a ser: sensibilizar os estudantes para a construção dos sentidos da leitura e da escrita por meio da produção de relatos autobiográficos. Os objetivos específicos estabelecidos foram: a) refletir sobre experiências e percursos vividos; b) propiciar o contato com diferentes modos de narrar sobre si; c) compreender as características formais e discursivas do gênero autobiográfico; d)

aproximar o contato dos alunos com o objeto livro, por meio da leitura de uma narrativa em primeira pessoa; e e) refletir sobre os efeitos de sentido da linguagem conotativa.

Nossa hipótese inicial era a de que a produção de relatos autobiográficos pudesse contribuir para o letramento dos nossos alunos, pois seriam convidados a olhar para dentro de si mesmos e para o mundo que os cerca, percebendo-se na sua relação com o mundo e nas diversas práticas sociais em que estão inseridos. Além disso, com o exercício de buscar, em suas jovens memórias, vivências marcantes do passado ou desejos e aspirações futuras, esperávamos que trocassem experiências com os colegas e a professora e registrassem escolhas, interesses e valores, fazendo uso da leitura e da escrita no contexto escolar.

O corpus de análise desta pesquisa compõe-se, principalmente, dos relatos autobiográficos produzidos por esses estudantes durante o desenvolvimento da intervenção, entendendo que essas produções são resultantes de um processo de aprendizagem. Sendo assim, em nossa análise, nos concentramos em verificar se houve apropriação da leitura e da escrita, estimuladas por meios das atividades desenvolvidas e como essa aprendizagem foi materializada nos relatos autobiográficos produzidos. Portanto, o estudo que aqui apresentamos consiste na reflexão sobre como a produção de relatos autobiográficos e o exercício de autoconhecimento decorrente podem colaborar para ampliação das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

Como pressupostos teóricos, consideramos a noção de gênero discursivo proposta por Mikhail Bakhtin (1997), para quem o emprego da língua ocorre em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos. Sendo os gêneros do discurso formas relativamente estáveis de enunciados elaborados em função de condições específicas de cada esfera de atividade humana. No mesmo sentido, contribuem os estudos de João Wanderley Geraldi (1997), cujo trabalho contempla a produção de textos como prática social, o que requer a compreensão do caráter dialógico e interacional da língua.

A fim de situar o texto autobiográfico, consideramos a perspectiva de espaço autobiográfico desenvolvida por Philippe Lejeune (2008), que se caracteriza pela variabilidade de textos que pode abranger uma autobiografia e que tem por função construir e produzir uma certa imagem do autor. Corroboram, ainda, as considerações de Bakhtin (1997) sobre a relação entre as categorias autor e herói, no seu ensaio *O autor e o herói*, em que faz reflexões sobre a biografia e a autobiografia no terreno da arte.

Referente aos aspectos relacionados à leitura, formação do leitor e práticas de letramento, apoiamo-nos nos estudos de Jouve (2002), Martins (1994), Cândido (2004), Bordini e Aguiar (1993), Yunes (1995), Kleiman (2002), Solé (1998), Colomer (2003), entre outros.

Com base nesses autores e autoras, delineamos o percurso de leitura empreendido, buscando a compreensão dos efeitos da leitura sobre os estudantes e estratégias metodológicas para o ensino de leitura.

A análise do processo de construção dos relatos autobiográficos repousa no conceito de experiência proposto por Larrosa (2015), como acontecimento que toca e transforma o sujeito do acontecido. E sendo o nosso objetivo sensibilizar os estudantes para a construção dos sentidos da leitura e da escrita, compreendemos a intervenção como uma possibilidade de experiência de aprendizagem significativa para esses aprendizes, que os toquem e transformem como “sujeitos da experiência”. Nesse sentido,

Se [...] a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (LARROSA, 2015, p. 25).

Assim, tomamos a socialização da experiência do vivido como forma de expansão do conhecimento sobre si e sobre o mundo, conforme nos sugerem os PCNs:

A busca de reinterpretação das experiências já vividas e das que passa a viver a partir da ampliação dos espaços de convivência e socialização possibilita ao adolescente a ampliação de sua visão de mundo, na qual se incluem questões de gênero, etnia, origem e possibilidades sociais e a rediscussão de valores que, reinterpretados, passam a constituir sua nova identidade. (BRASIL, 1998, p. 45).

Desse modo, durante o curso da intervenção, buscamos aproximar teoria e prática, refletir sobre os resultados das nossas ações em sala de aula e aprimorar a nossa prática pedagógica. Nessa perspectiva, a metodologia de ensino praticada segue a perspectiva freireana, dado que procuramos, por meio do diálogo constante, construir um ambiente de aprendizagem colaborativo, partindo da valorização das experiências individuais para o entrecruzamento de ideias e ativação de novas aprendizagens.

A produção final dos relatos autobiográficos foi reunida em uma coletânea, intitulada *O meu nome é... [Relatos Autobiográficos]*, que foi compartilhada com a comunidade escolar em um evento de lançamento do livro impresso e noite de autógrafos. Para ampliar o acesso à coletânea, disponibilizamos também duas versões do livro¹ em ambiente virtual, uma em PDF para *download* e outra em MP4.

¹ Ambas disponíveis em: <https://relatosautobiograficos.webnode.com/>.

Estruturamos esta dissertação em três capítulos. No primeiro, fazemos a contextualização do local, dos sujeitos da pesquisa e do que motivou a mudança de perspectiva do projeto de intervenção inicialmente concebido. No segundo capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentaram a nossa pesquisa, bem como o processo de construção da nova proposta de intervenção. Por fim, no último capítulo, trazemos as análises das atividades que consideramos mais relevantes no processo de aprendizagem dos alunos e nossa avaliação acerca dos resultados alcançados.

CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO DA PESQUISA

Neste primeiro capítulo, traçamos um panorama do ambiente da pesquisa e do perfil dos sujeitos envolvidos e descrevemos como os estudantes receberam a proposta de intervenção que apresentamos à banca para qualificação, bem como as justificativas para as mudanças ocorridas em função da reação dos alunos.

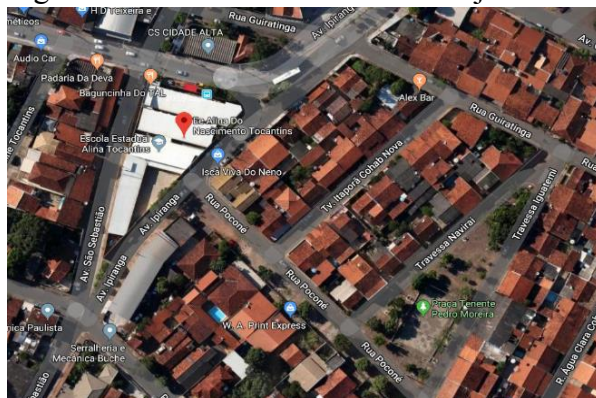
1.1 A estrutura física da unidade Alina do Nascimento Tocantins

Situada na Avenida Ipiranga, 2560, no bairro Cidade Alta, em Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, nossa escola atende à comunidade há 65 anos. Atualmente, no período diurno, a unidade oferta ensino regular nos níveis fundamental I e II, sendo o atendimento do 6º ao 9º ano no período matutino e, no vespertino, do 1º ao 5º ano. Desde 2018, a escola oferta, no período noturno, o ensino fundamental e médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo a uma demanda da comunidade. Em 2019, nossa escola registrou 628 matrículas, a maioria delas para o Ensino Fundamental Regular, no período diurno.

A unidade escolar conta com 52 profissionais, distribuídos nos 3 períodos. O corpo docente é formado por 36 professores, dos quais 21 são efetivos; dentre eles, três (03) estão em desvio de função e três (03) exercem funções como coordenação e direção.

Embora considerada de médio porte em razão do número de matrículas que oferta, a área em que a escola foi construída é de pequena dimensão. Ademais, a construção do prédio ocupa 90% do terreno, restando pouco espaço para circulação e a impossibilidade de que seja construída uma quadra de esportes, por exemplo.

Figura 01. Vista aérea da escola e adjacências



Fonte: Google Maps².

Figura 02. Portão principal da escola



Fonte: Arquivo da pesquisa.

² Disponível em: <https://goo.gl/maps/TnDwBwHKQC6ho9pW7>. Acesso em: 10 jan. 2020.

O prédio é composto por quatro (04) pavilhões. Nos dois (02) primeiros, temos oito (08) salas de aula, um pequeno depósito, o laboratório de informática e dois (02) conjuntos de banheiros (um deles reservado a pessoas com deficiência). No terceiro pavilhão, estão as dependências da secretaria, coordenação, direção, biblioteca e sala de professores. E no quarto pavilhão, encontram-se: cozinha, cantina, um conjunto de banheiros e a sala de música. Esta, recentemente, teve seu espaço reduzido para a instalação do laboratório de aprendizagem³, que, até então, não possuía um espaço próprio. Porém, a sala de música e de reforço escolar dividem parede com cozinha e, por isso, recebem bastante do calor desse ambiente. Devido ao calor, a professora articuladora prefere utilizar para suas aulas o laboratório de informática, a biblioteca e, até mesmo, a sala de professores. Enquanto o professor de música desenvolve os ensaios com os alunos no horário de 11h15 a 12h15, em uma das salas de aula.

Todos os ambientes da escola, com exceção da cozinha e dos banheiros, são climatizados. As salas de aula comportam suficientemente bem a quantidade de 30 alunos, possuem cortinas, são bem iluminadas e estão equipadas com lousa de vidro, desde meados de 2017. As salas possuem também armários, que são utilizados pelas professoras do Ensino Fundamental I, onde ficam guardados materiais escolares, livros e uma diversidade de jogos pedagógicos.

Figuras 03 e 04. Sala de aula do sétimo ano b



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Estão à disposição dos professores, para uso pedagógico, três notebooks, dois aparelhos de projeção, dois aparelhos de som, uma caixa amplificadora e uma TV de 60 polegadas, instalada em uma estrutura que pode ser levada às salas de aula. Todos esses materiais de uso coletivo requerem um agendamento prévio.

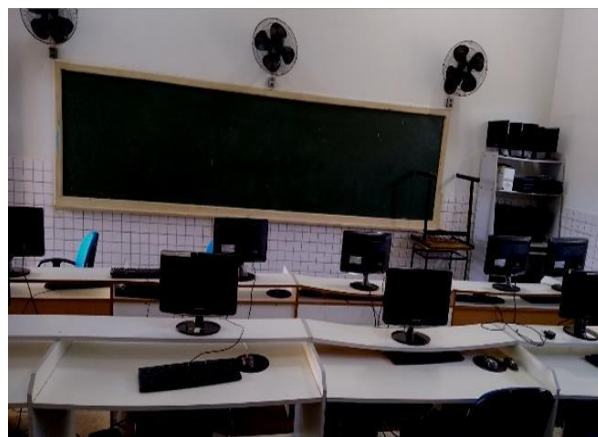
³ O laboratório de aprendizagem, anteriormente Sala de Apoio ou Reforço Escolar, recebe alunos do Ensino Fundamental I que estão em defasagem em relação à fase do ciclo em que estão matriculados.

A escola fornece ainda canetas para quadro (e as recargas de tinta), que são usadas nas lousas de vidro; 200 cópias para cada professor e professora; e atende a pedidos extraordinários de outros materiais, desde que seja feito com antecedência e cuja aplicabilidade com os alunos seja considerada relevante, o que, geralmente, se aplica aos eventos de culminâncias dos projetos de aprendizagem.

O laboratório de informática possui dez (10) máquinas instaladas, com apenas cinco (05) delas operando relativamente bem. Há internet, mas a qualidade do sinal não é o bastante para conectar mais de uma máquina por vez ou rodar vídeos, por exemplo.

Nas condições descritas, o uso do laboratório para atividades que envolvam todos os alunos de uma turma, ainda que sem conexão com a internet, torna-se impraticável. Ademais, a iluminação inadequada e a pouca ventilação tornam o local impróprio à permanência por períodos mais longos. Por ser pouco utilizado, o laboratório de informática tem servido de abrigo para móveis e demais objetos descartados de outros ambientes da escola, como podemos ver nas imagens abaixo.

Figuras 05 e 06. Laboratório de informática



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Do mesmo modo que o laboratório de informática, a biblioteca é um local pouco utilizado pelas professoras e professores para atividades pedagógicas. A falta de um técnico que faça a manutenção do espaço é o principal fator que impede esse uso. Ocasionalmente, a biblioteca recebe a atenção de profissionais em desvio de função, que tentam manter uma organização mínima dos livros. Porém, por se tratar de uma atividade transitória, a biblioteca permanece fechado a maior parte do tempo.

Figuras 07 e 08. Biblioteca antes da intervenção



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Nas imagens 07 e 08, vemos a biblioteca durante o período de recesso das aulas. Além da aparente desorganização, encontramos muitos livros de literatura e de fundamentação teórica no chão, encostados nas paredes, algumas com umidade e mofo, enquanto os livros didáticos (a maioria novos, e até mesmo plastificados, recebidos no final do ano de 2018) estavam dispostos e organizados nas prateleiras, como podemos ver nas imagens seguintes.

Figuras 09 e 10. Biblioteca antes da intervenção



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Quando questionamos a equipe gestora da unidade sobre os motivos pelos quais não tínhamos um profissional atuando na biblioteca, recebemos a informação de que a dimensão do espaço não atendia às exigências do órgão central. Mas não encontramos documentos que atestassem essa informação. A constituição das bibliotecas escolares é regida pela Lei Federal 12.244, de 24 de maio de 2010. De acordo com o documento,

Art. 1º. As instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do País contarão com bibliotecas, nos termos desta Lei.

Art. 2º Para os fins desta Lei, considera-se biblioteca escolar a coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura.

Parágrafo único. Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares. (BRASIL, 2010).

Há, no entanto, um orientativo da SEDUC-MT acerca do Projeto Biblioteca Integradora, lançado em 2019, cuja proposta é unificar Biblioteca e Laboratório de Informática. Nessa configuração, a escola terá direito a um técnico para os dois ambientes, com a condição de que encaminhe para aprovação do órgão central um projeto pedagógico interdisciplinar em que estejam previstas atividades produzidas pelos alunos na biblioteca e no laboratório de informática. No capítulo 2, retomaremos o tema biblioteca escolar para descrever as ações empreendidas no sentido de preparar o ambiente para a intervenção.

Conforme mencionamos, a escola foi edificada em um pequeno terreno e o único espaço disponível não é suficiente para uma quadra de esportes. Assim, as aulas práticas de Educação Física ocorrem, geralmente, no pequeno pátio em formato triangular, como vemos a seguir.

Figura 11. Vista aérea do espaço da escola



Fonte: Google Maps⁴.

Figura 12. Vista do pátio da escola

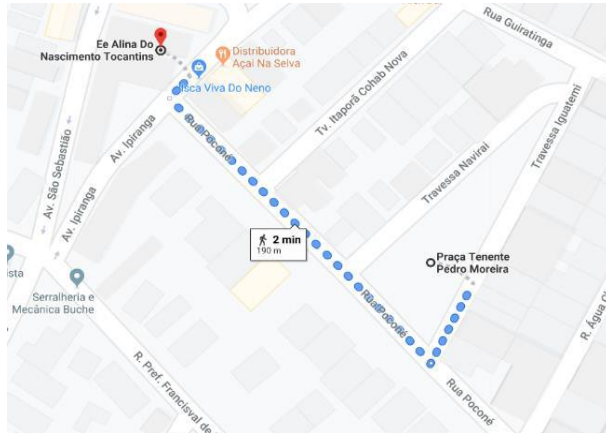


Fonte: Arquivo da pesquisa.

Como o espaço não é adequado para determinadas práticas esportivas, há ocasiões em que os alunos são conduzidos para uma quadra aberta, que fica localizada em uma praça da vizinhança, a aproximadamente 200 metros da escola.

⁴ Disponível em: <https://goo.gl/maps/TnDwBwHKQC6ho9pW7>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Figura 13. Distância entre a escola e a quadra do bairro Cohab Nova



Fonte: Google Maps⁵.

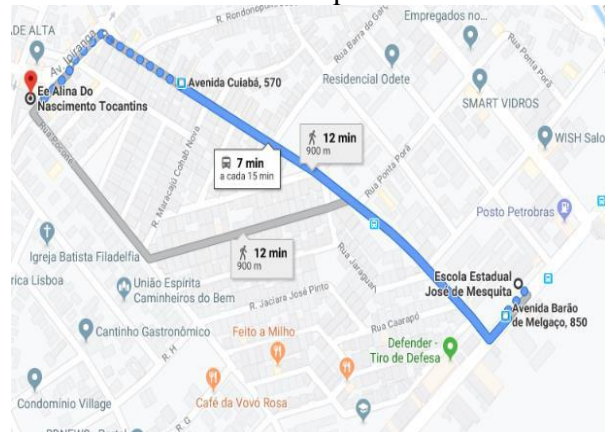
Figura 14. Quadra aberta da Praça Tenente Pedro Moreira, bairro Cohab Nova



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Em outras situações, como competições interclasses e olimpíadas, utilizamos de empréstimo a quadra coberta da escola José de Mesquita, que também fica próxima à nossa unidade, cerca de 900 metros. Isso requer um esforço conjunto de professores e outros profissionais da escola, que precisam acompanhar os alunos para a outra unidade, garantindo a segurança de todos.

Figura 15. Distância entre as escolas Alina Tocantins e José de Mesquita



Fonte: Google Maps⁶.

Figura 16. Quadra de esportes coberta da escola José de Mesquita



Fonte: Arquivo da Pesquisa.

Em face do exposto, vemos que as limitações do espaço físico, a falta de profissionais e de equipamentos adequados são alguns dos problemas que a nossa unidade enfrenta, o que sem dúvida causa desconfortos tanto para os profissionais quanto para os estudantes.

⁵ Disponível em: <https://goo.gl/maps/FHNWghizbAKoE3Jm7>. Acesso em: 10 jan. 2020.

⁶ Disponível em: <https://goo.gl/maps/bHZGyEUSt4aP6db8>. Acesso em: 10 jan. 2020.

1.2 O Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade

Em nosso estado, o currículo do Ensino Fundamental está organizado por Ciclos de Formação Humana, uma das formas de organização escolar prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Nos Ciclos de Formação, o ensino-aprendizagem é compreendido como a construção do conhecimento a partir da relação do estudante com o mundo, em um processo de apropriação sobre o real, com base em suas relações interpessoais e a partir de seu meio social (OCE/MT, 2012, p. 47-48).

A unidade escolar Alina do Nascimento Tocantins articula-se às Orientações Curriculares Estaduais (OCE/MT), definindo como “eixo condutor a metodologia de projetos”, em que se privilegia a resolução de problemas, “integrando a teoria e prática, o fazer e o pensar”. Nesse sentido, a práxis pedagógica dos educadores deve propiciar “situações desafiadoras, geradoras de dúvidas e curiosidades nos educandos e educadores, que buscarão pelo diálogo os conhecimentos, subsídios para a construção do conhecimento significativo” (PPP, 2016, s/p).

Contudo, são mencionados no PPP apenas três projetos pedagógicos direcionados aos alunos, que são: *Projeto Sala de Leitura*, *Projeto Coral* e *Projeto Fanfarra*. Destes, apenas o Projeto Fanfarra tem sido desenvolvido sistematicamente por um professor de música dedicado exclusivamente ao projeto, cujas ações contemplam todos os períodos e incluem ainda os alunos egressos. Além da banda escolar, são ofertadas aulas de flauta e teclado.

É necessário destacar que a última atualização do PPP da nossa unidade ocorreu em 2016, talvez, por isso, percebamos diferenças entre o que consta no projeto e o que, de fato, ocorre no cotidiano escolar. Citamos, como exemplo, as ações que, embora não constem no PPP da unidade, são postas em prática com o objetivo de integrar os estudantes. Nos anos de 2017 e 2018, a escola promoveu o *Projeto de Dança*, em que eram ofertadas aulas de balé, para alunas do primeiro ao quinto ano. O projeto foi coordenado por uma professora de Artes em desvio de função, que voltou a sua atuação como professora regular, deixando assim o projeto de dança sem continuidade. Houve, em 2018 e 2019, o *Projeto Recital de Natal*, realizado apenas pontualmente, visando o fechamento do ano letivo com uma apresentação para a comunidade.

Há ainda outros momentos de socialização das produções dos alunos com a comunidade escolar, que ocorrem por ocasião de datas comemorativas previstas no calendário escolar, são elas: *Aniversário da Escola Alina do Nascimento Tocantins*, *Aniversário de Cuiabá* e *Dia nacional da Consciência Negra*.

Nos anos compreendidos entre 2015 e 2018, houve o *Projeto Feira Literária*, uma feira com abordagem de temáticas variadas e não necessariamente relacionadas à Literatura. Todavia, em 2019, o projeto foi substituído pelo de *Feira de Ciências*.

Diferentemente do que prescreve o PPP, as ações das educadoras e educadores da unidade com a nomenclatura de projeto de aprendizagem não são elaboradas previamente, tampouco escritos e entregues à coordenação pedagógica para avaliação e acompanhamento, com exceção do *Projeto Fanfarra*, que requer a aprovação da SEDUC-MT para a contratação de um professor ou professora com habilitação em música.

O ensino por projetos insere-se no campo das chamadas metodologias ativas, centrada na criatividade e na atividade discente, numa perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos, mais do que na transmissão de conhecimento pelo professor. Esta forma de atuação foi tema de estudo no *Projeto de Formação Continuada*⁷ dos profissionais da unidade, que, ao final, previa a elaboração de projetos de intervenção para problemas identificados nas turmas em que os educadores lecionam. Mais uma vez, percebemos que há pouca intimidade desses profissionais com a prática de escrita de projetos de aprendizagem, pois as ações só foram descritas quando os relatórios foram solicitados pela assessoria pedagógica que atende nossa unidade escolar.

Conquanto falte à parte desses profissionais a prática de construir de forma sistematizada o plano de suas ações, percebemos que o fazer pedagógico tem se modificado a partir da adoção de estratégias de ensino que têm como princípio a complexidade do aprender, a integração dos estudantes no momento da aprendizagem. Em 2019, por exemplo, foi comum ver alunos e alunas nos corredores ou na biblioteca, discutindo a resolução de problemas lançados por professores das diferentes disciplinas ou a teatralização, com simulação de situações reais em que algum conhecimento específico fosse exigido, para posterior compartilhamento com os colegas.

As observações que fazemos aqui acerca do modo como professoras e professores da nossa unidade realizam os projetos de aprendizagem contemplam o nosso fazer pedagógico anterior ao mestrado profissional, porque não compreendíamos ainda a dimensão reflexão-ação-reflexão necessária para a transformação do fazer pedagógico. O protagonismo e a postura autoritária, conhecida no espaço escolar como “domínio de sala”, foi sempre uma das características marcantes da nossa práxis. E desconstruir isso tem sido um exercício doloroso, pois sentimos que, ao incentivar a autonomia e transferir o protagonismo da aprendizagem ao estudante, perdemos o controle que desejamos ter sobre o processo de ensino. Do mesmo modo,

⁷ Programa Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE), coordenado pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO).

alunas e alunos não estão acostumados a serem os atores principais desse processo, sentem-se, muitas vezes, expostos, intimidados frente a atividades que requeiram sua participação ativa. O que exige um esforço ainda maior por parte do educador, que precisa constantemente encontrar outras formas de alcançar esses estudantes.

No âmbito da avaliação, percebemos também discrepâncias entre o que postula o PPP e o método de avaliação efetivamente praticado. De acordo com o documento, a avaliação deve ocorrer de forma qualitativa, processual, formativa e integral, privilegiando mais os processos significativos em sala de aula, que os resultados obtidos pontualmente por meio de provas (PPP, 2016, s/p). Porém, na prática, os alunos são avaliados bimestralmente por meio de provas (com valor de 7,0 pontos), que medem a aprendizagem do conteúdo ministrado no período. Complementam a nota da prova, a participação do estudante nos projetos de aprendizagem (2,0 pontos) e o seu comportamento em sala (1,0 ponto).

A necessidade de apresentar resultados quantitativos da aprendizagem dos alunos foi um dos obstáculos que enfrentamos no curso do projeto. Mesmo com uma proposta baseada na valorização das experiências dos alunos e no exercício do autoconhecimento, fomos instados pela coordenação a aplicar uma prova durante o processo da intervenção, atendendo ao calendário da escola, que previa uma semana de avaliação.

Visto que as provas aplicadas aos alunos do Ensino Fundamental II são realizadas em momentos pré-programados e, geralmente, constituídas de questões objetivas, ou, quando muito, apresentam uma ou duas dissertativas, notamos que o modelo de avaliação pretendido está muito distante daquele que de fato é realizado.

Diante desse contexto, a conclusão possível é a de que a adoção do discurso de uma escola libertadora não garante que os seus profissionais sejam capazes de desvencilhar-se do modelo tradicional de ensino.

1.3 A escolha da turma para o desenvolvimento da pesquisa

No primeiro semestre de 2018, iniciamos a fase exploratória da nossa pesquisa-ação. Conversamos longamente com os colegas professores e fizemos sondagem das turmas de 6º ao 9º ano, ofertadas no período matutino. Em cada uma delas identificamos situações que poderiam ser alvo de intervenção. E a todas era comum a fragilidade das habilidades de leitura e escrita, por demonstrarem, nas atividades cotidianas, avaliações diagnósticas e periódicas um resultado abaixo do esperado para o ano/fase do ciclo em que os alunos estavam matriculados.

Desse modo, sabíamos que a leitura e a escrita deveriam ser o foco do trabalho. Acalentávamos, originalmente, o desejo de desenvolver o estudo de lendas e mitos da criação oriundos de culturas indígenas e africanas. Um plano que nos ocorreu por intermédio da disciplina Leitura do Texto Literatura, ministrada pela professora Dra. Vera Lúcia da Rocha Maquea, no mestrado profissional, que nos proporcionou a ampliação do contato com narrativas de tradição oral dessas culturas. Além disso, almejávamos um público-alvo o mais jovem possível, por acreditarmos que, se experiências significativas de leitura forem ofertadas o mais cedo possível, maiores são as chances de que o estudante desenvolva o gosto e o hábito pela leitura. Conforme também explica Parreiras (2012, p. 21):

Quanto mais cedo a criança se aproxima do mundo dos livros e do universo cultural proporcionado pela literatura, a familiaridade dela trará segurança em si própria e a possibilidade de imaginação e de criação de fantasias e compreensão da realidade. E, certamente, ela poderá gostar dos livros da literatura.

Por isso, optamos por trabalhar com uma turma de sexto ano, com crianças em idades entre 10 e 11 anos, em início de transição da infância para a adolescência. Sendo assim, no segundo semestre de 2018, passamos a fazer o acompanhamento, como professora observadora, da turma do quinto ano b⁸, no período vespertino, por aproximadamente dois meses, a fim de verificar as necessidades dos alunos desta turma em específico.

Levamos para os alunos do quinto ano duas lendas, uma de origem indígena e outra africana⁹. Realizamos a leitura coletiva dos textos, seguida de uma roda de conversa. Dado o interesse e participação dos pequenos, definimos o estudo de lendas e mitos da criação na visão das culturas indígenas e africanas como foco do trabalho. Como produto final, pretendíamos que os alunos produzissem a retextualização das narrativas pré-selecionadas.

Todavia, no período em que finalizávamos a construção do projeto de intervenção, a coordenadora pedagógica nos pediu que trabalhássemos com uma turma de sétimo ano que vinha apresentando pouco interesse pelas aulas e que, no último bimestre, preocupou o corpo docente, por demonstrar apatia e desinteresse por quaisquer atividades propostas pelos professores. Perante ao nosso receio em fazer essa substituição, a coordenadora argumentou que a turma precisava de algo diferente, algo que lhe despertasse o interesse

⁸ Em 2019, ano em que fariamos a intervenção, a turma teria progredido para o sexto ano.

⁹ EBOLI, Terezinha. **A lenda da Vitória-Régia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997; As crianças Peixe. In: **Alguns contos africanos** / Butoa Balingene. – Lavras: Ed. do autor, 2016. Projeto de Extensão Universitária “Vozes da África” da UFLA.

para as aulas e que acreditava que o nosso projeto poderia mobilizar esses alunos. Então, com o desejo de colaborar com a equipe, e após conversarmos com o orientador, concordamos em trabalhar com a turma indicada.

Na mesma ocasião, a coordenadora nos informou que os demais professores empreenderiam diferentes projetos de intervenção em todas as turmas, tendo como foco a leitura e interpretação de textos. Recebemos essa notícia com bastante satisfação, pois, nas muitas conversas com a equipe pedagógica, ouvíamos das professoras e professores que o ideal seria fazer intervenção com todos os alunos da escola, porque mesmo os melhores de cada turma não alcançavam inteiramente os objetivos de aprendizagem, justamente por necessidade de ampliação das habilidades de leitura e interpretação de textos.

Diante disso, a grade de aulas foi reorganizada para o ano letivo de 2019, incluindo um quinto horário de aula, das 11h00 às 11h50, em dois dias da semana, com a expectativa de que nossa pesquisa se encaixasse nessa configuração. Assim, todos os projetos deveriam ter o início das atividades na mesma data: 11 de março.

Entretanto, o novo ano letivo teve seu início marcado pela mobilização dos profissionais da educação, que reivindicavam direitos conquistados pela categoria não cumpridos pelo gestor do estado. A possibilidade de greve iminente adormeceu o entusiasmo dos professores efetivos para a construção dos projetos de intervenção, conforme acordado de 2018. Como agravante, os professores recém-chegados mostraram-se contrários à ideia, posto que isso reduziria ao menos duas das dez horas semanais de planejamento remunerado.

Outra questão levantada foi a de que os profissionais das áreas de ciências biológicas, humanas e matemática não possuíam conhecimento da área de linguagem suficiente para colaborar para a ampliação das habilidades de leitura e interpretação dos alunos. Pouco antes da data prevista para o início do trabalho, a coordenação da escola nos informou que, em virtude do novo contexto, a intervenção seria adiada para 20 de março e que seria oportuno que aguardássemos para que as intervenções ocorressem simultaneamente. Mas houve novo adiamento, desta vez por tempo indeterminado. Pela indefinição do início dos projetos e o imperativo de atender ao cronograma do programa do mestrado profissional, estabelecemos com a coordenação que daríamos início às nossas atividades impreterivelmente em 25 de março.

1.4 O perfil da comunidade escolar e da turma selecionada para a intervenção

Nossos alunos são, em sua maioria, provenientes do bairro Cidade Alta, Verdão, Jardim Primavera e outros bairros adjacentes, num raio de, aproximadamente, dois quilômetros da escola. Apesar de ser uma área de grande potencial socioeconômico, com presença expressiva de comércios e com boa parte das ruas com água encanada e asfalto, as condições de vida dos moradores é de periferia. O perfil social da população dos bairros é o de pessoas de baixa renda, ganhando em média um (01) salário mínimo mensal (PPP, 2016, s/p).

A falta de qualificação profissional é um dos fatores que mais impactam na renda familiar, dado o fato de que muitos dos empregos dos familiares dos nossos alunos pertencem ao mercado informal de trabalho, que nem sempre oferece as condições necessárias para a qualidade de vida dessas famílias. A maioria dos que possuem emprego formal pratica atividades que exigem pouca escolarização, como marceneiro, serralheiro, eletricista, trabalhador da construção civil, e atividades agrícolas (PPP, 2016, s/p).

A comunidade apresenta mães, pais e demais familiares responsáveis por estudantes de nossa escola que trabalham em período integral e que têm pouca participação na vida escolar desses jovens, principalmente quando estes ingressam no Ensino Fundamental II, sexto a nono ano. Nas reuniões, feiras e demais eventos, verificamos que há uma participação mais expressiva dos familiares dos alunos e alunas de primeiro ao quinto ano.

Essa característica ficou bem evidente quando solicitamos aos responsáveis que comparecessem à unidade escolar para que dessemos ciência do projeto de intervenção envolvendo o sétimo ano b. Além de uma reunião agendada, em que tivemos a presença de apenas nove (09) responsáveis, durante quase duas semanas tentamos contato com os demais familiares, mas conseguimos contato com apenas mais oito (08) pais e mães, totalizando 17 contatos em que foi possível conhecer e conversar com um integrante da família.

Este é, portanto, o contexto em que estão inseridos os alunos do sétimo ano b, partícipes da nossa pesquisa-ação. Inicialmente, a turma era composta por 32 alunos (12 meninas e 20 meninos). Mas, após o período de greve, cinco (05) meninos foram transferidos para outras escolas; em contrapartida duas (02) meninas e um (01) menino foram inseridos na turma. De forma que, quando as aulas retornaram, a configuração havia mudado um pouco, ficando a turma com 30 integrantes: 14 meninas e 16 meninos, com idades entre 11 e 14 anos. Quando estávamos na terceira etapa do projeto, um aluno foi transferido, reduzindo-se a turma para 29 estudantes.

Uma das características que percebemos como peculiar desta turma é a regularidade com que faltam às aulas. Há, entretanto, um grupo de 06 alunos e alunas que se destacou dos

demaís. Um pouco antes do final da primeira etapa do trabalho, verificamos o quantitativo de faltas desses alunos também nas demais disciplinas e confirmamos que eram os mesmos que tínhamos constatado. Então, questionamos esses alunos sobre a infrequência observada até aquele momento. Em resposta, a aluna RL¹⁰ disse estar ciente de que não poderia ser reprovada por faltas, pois só poderia ser retida ao final do nono ano, ou seja, no término do ciclo em curso. O argumento da aluna nos surpreendeu, por estar plenamente de acordo com o orientativo da Secretaria de Educação,

O período letivo de um ciclo terá no mínimo 600 dias letivos distribuídos em 2.400 horas, distribuídos para efeito de registros em fases anuais de no mínimo 200 dias letivos e 800 horas, conforme a legislação vigente.

A frequência mínima obrigatória para os alunos é de 75 %, sendo que o cálculo deve ser efetuado sobre as 2.400h, ou seja, **o cômputo de 25% de faltas é considerado no ciclo e não ano a ano, de modo que a somatória das faltas seja computada pelo sistema ao final de cada ciclo.** A apuração de frequência realizada ao final de cada Ciclo que resultar em um índice maior que 25% de faltas implicará na permanência do aluno na 3ª fase do ciclo em curso. (SEDUC/MT, 2013, s/p, grifo nosso).

Aproveitando o argumento da aluna, o colega RY, que não fazia parte do grupo dos faltosos, declarou: *“Vai ter prova, não vai? É só fazer a prova pra ter a nota de passar e pronto!”* (28/08/2019). Os demais afirmaram que os números de ausências que lhes apresentamos não estava correto. Fizemos o acompanhamento desses alunos junto à coordenação durante todo o desenvolvimento da pesquisa, mas as ausências do grupo persistiram, variando entre 15 e 40 faltas de um total de 53 aulas.

Outro comportamento singular foi a resistência dos alunos à participação nas aulas, a postura desafiadora para com os professores e a agressividade com que tratavam uns aos outros. Desentendimentos exaltados, ofensas e brigas faziam parte do cotidiano das aulas. Em virtude desse comportamento rotineiro nas variadas disciplinas, alguns alunos eram frequentemente encaminhados à coordenação ou à biblioteca para fazer as atividades isolados da turma.

Ao final da primeira etapa, nossa percepção da turma era a de estudantes com baixa estima, dificuldades de aprendizagem e indiferença em relação ao aprendizado. Contudo, percebíamos que parte considerável desses alunos e alunas mostrava muito interesse pelas atividades do *Projeto Fanfarra*, sendo oito (08) estudantes que faziam aulas de música (teclado/flauta) e/ou integravam a banda escolar. Além de um grupo de meninas, que sempre se voluntariava para apresentações de dança e teatro nos eventos promovidos. Havia, portanto,

¹⁰ Convencionamos identificar os alunos pelas iniciais de seus nomes.

estudantes que participavam ativamente das atividades realizadas fora da sala de aula. Como, então, poderíamos considerar aquela uma turma apática? Tais circunstâncias evidenciavam que era necessário refletir sobre como sensibilizar esses estudantes para a construção dos sentidos da leitura e da escrita, uma vez que o grupo não mostrava interesse pela proposta da nossa pesquisa, conforme veremos no próximo item.

1.5 A mudança da perspectiva do projeto

O projeto de intervenção que elaboramos inicialmente tinha como objeto de estudo narrativas oriundas da tradição oral de culturas indígenas e africanas e previa ações em três etapas. Em síntese, a primeira seria destinada à coleta de dados e atividades diagnósticas de leitura e escrita; para a segunda, planejávamos formar um arquivo de leitura, a fim de que os alunos se familiarizassem com as narrativas e selecionassem uma delas para fazer a retextualização; e, na terceira etapa, ocorreria a produção escrita e reescrita. Porém, nossa proposta não repercutiu como esperávamos. A seguir, descrevemos a recusa da turma em participar das atividades elaboradas de acordo com a perspectiva do projeto inicial, levando-nos a repensar o enfoque do projeto.

Em 11 de fevereiro de 2019, no primeiro dia de aula do ano letivo, uma das coordenadoras pedagógicas fez a nossa apresentação para a turma, informando-a de que faria parte do nosso projeto de pesquisa de mestrado, destacando com entusiasmo o quanto seria importante que todos participassem e vissem como uma oportunidade de fazer algo novo e interessante. Os alunos não demonstraram curiosidade sobre o que seria exatamente o projeto, apenas mostraram preocupação com o fato de serem os únicos a fazer parte dele. Alguns questionaram por que não havia sido escolhida outra turma. Em resposta, a coordenadora reafirmou que deveriam se sentir especiais, porque fariam atividades diferentes e muito mais interessantes que as outras turmas. A despeito do entusiasmo da coordenadora, grande parte dos estudantes demonstrou visível insatisfação diante da novidade, ao passo que os demais permaneceram indiferentes.

Após o início do ano letivo, agendamos uma reunião com os responsáveis pelos alunos do sétimo ano b, para dar ciência do projeto de intervenção, solicitar o consentimento para participação dos seus filhos em nosso estudo e convidá-los a responder um questionário sobre os seus hábitos de leitura. Na data marcada para a reunião, em 14 de março, havia 32 alunos matriculados, dos quais nove (09) responsáveis compareceram, sendo sete (07) mães e dois (02) pais. O pequeno grupo mostrou-se entusiasmado com a proposta, concordou com a participação dos filhos e filhas e forneceu as informações solicitadas por meio do questionário de investigação dos hábitos de leitura dos familiares.

Durante o período de 18 a 22 de março, continuamos a convocar os familiares, desta vez por meio de contato telefônico. Ao final desse período, conseguimos nos encontrar com mais oito (08) responsáveis, que também consentiram com a participação de seus filhos na pesquisa e responderam ao questionário sobre os hábitos de leitura. Por fim, obtivemos um total 17 autorizações e questionários respondidos. Um número bem aquém daquele que esperávamos. Apesar de termos sido insistentes nas solicitações, metade desses familiares não atendeu aos pedidos de que viessem à escola, em quaisquer dos horários de funcionamento da unidade.

De todo modo, na data de 25 de março, apresentamos o projeto para os alunos. Para o nosso desconforto, a turma demonstrou completa relutância em ouvir a proposta. A aversão à ideia foi tamanha que, durante a explicação das etapas do projeto, cinco (05) meninos se retiraram da sala, alegando não ter interesse em fazer parte da pesquisa-ação, um deles chegou a afirmar, de maneira exaltada, que não participaria mesmo se seu pai autorizasse. Esse comportamento gerou protesto entre os que ficaram, posto que também não queriam participar, mas não ousaram deixar o espaço da sala. Na ocasião, uma aluna disse “*professora, não adianta fazer nada com essa turma, porque eles não fazem nada, são burros*”, e que “*é sempre assim, desde o ano passado*” (25/03/2019). Percebendo que naquele momento não seria possível conseguir a atenção da turma para explicação das atividades que desenvolveríamos, decidimos fazer uma dinâmica de apresentação dos alunos a fim de tranquilizar o ambiente.

Ao final, entregamos os questionários para coleta de dados e pedimos que respondessem às perguntas e devolvessem no próximo encontro. Em seguida, encaminhamos o grupo para a biblioteca, inclusive os alunos que haviam se retirado da sala, onde assistiriam o espetáculo *Exetina Kopenoty: histórias indígenas*, uma contação de histórias de mitos da criação na visão da etnia Terena, realizada por Alice Oliveira¹¹. Com essa atividade, tivemos o objetivo de proporcionar aos estudantes diferentes práticas de leitura, o contato com narrativas da cultura indígena e a ampliação do repertório cultural.

No início do espetáculo, os estudantes mantiveram a postura de desinteresse, houve muita conversa paralela e pouca adesão aos chamamentos da contadora de histórias para que a plateia interagisse com a narrativa. Passados, aproximadamente, 15 minutos da apresentação, alunas e alunos foram se rendendo aos encantos da encenação das histórias indígenas. Encerrada a apresentação, que durou pouco mais de 40 minutos, a contadora de histórias explicou quem são os indígenas da etnia Terena e como surgiu a proposta do espetáculo baseado nos mitos dessa etnia indígena. Após a exposição, parte dos alunos se retirou da sala, pois havia soado o sino da última

¹¹ Atriz e contadora de histórias, com vários projetos de contação de histórias desenvolvidos no estado. Seu currículo está disponível em: <http://alicceoliveira.blogspot.com/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

aula. Dos dezesseis (16) alunos que permaneceram, quatro (04) demonstraram interesse em participar da roda de conversa, fazendo perguntas sobre as narrativas, adereços e instrumentos utilizados durante o espetáculo.

Essa mudança de comportamento ao final da contação de histórias, ainda que por parte de poucos alunos, nos fez, naquele momento, acreditar que seria possível dar sequência às atividades planejadas. Todavia, a falta de interesse dos familiares, a recusa e a postura agressiva de alguns alunos durante a apresentação do projeto ainda nos inquietavam. Em meio a isso, os profissionais da educação estavam em negociação com o governo do estado, que parecia insensível às reivindicações da categoria, de modo que a greve se mostrava cada vez mais uma real possibilidade.

Nesse contexto, demos continuidade às atividades da primeira etapa, que envolveu a coleta de dados sobre os hábitos de leitura dos alunos, aproximação desses estudantes com o objeto livro, leituras de narrativas e diagnóstico de leitura e escrita. A primeira etapa, executadas em dez (10) encontros, num total de doze (12) aulas, foi marcada por momentos de muita tensão entre professora e alunos. Nesse período, confirmamos o comportamento que coordenadoras e demais professores haviam observado sobre a turma: alunos extremamente desmotivados, com baixa autoestima e, alguns, com dificuldades de aprendizagem. Percebemos também que um dos fatores possíveis que justifica a falta de interesse por parte desses estudantes decorre do fato de que suas habilidades de leitura e escrita encontram-se em processo de consolidação, o que os impede de acompanhar as aulas no ritmo dos colegas de sala.

Já a falta de interesse pelas atividades do projeto por aqueles alunos que acompanhavam as demais disciplinas, geralmente sem dificuldade, nos causou estranhamento. Estes, não só expressavam pouco interesse pelas leituras como, algumas vezes, se recusavam explicitamente em participar das atividades programadas. Tal postura nos fez questionar se era uma questão da didática da professora ou da temática abordada. Essa constatação ganhou mais peso a partir da manifestação de uma das alunas da turma, ao afirmar que não pretendia reescrever qualquer das narrativas dos livros que apresentamos à turma. Em vez disso, escreveria sua própria história, o relato da sua vivência de criança diagnosticada com diabetes do tipo 1. Sua afirmação causou-nos bastante surpresa, afinal, tínhamos exposto repetidas vezes o objetivo do estudo em curso. Em resposta, explicamos para a aluna que aquela era realmente uma boa ideia, mas não seria possível colocá-la em prática, visto que não era esse o objetivo a que nos propusemos.

Esse episódio ocorreu às vésperas do início da greve dos professores da rede estadual, deflagrada em 20 de maio. Com a paralização das aulas, foi possível refletir sobre a possibilidade de mudar a perspectiva da intervenção, pois se queríamos um cenário de aprendizagem significativa

para os alunos, a participação e o interesse efetivo nas atividades propostas era essencial. Um contexto bem diferente do que estávamos vivenciando até aquele momento.

Por conseguinte, tendo em mente o comentário da nossa aluna, à medida que o período de greve avançava, começamos a revisar leituras e empreender novas pesquisas sobre as variedades de textos com enfoque autobiográfico. Após essas novas leituras, nos preparamos para conversar com a turma no retorno da greve a respeito de mudarmos o objeto do nosso estudo para a produção de relatos autobiográficos. Mesmo com a possível mudança, mantivemos o objetivo de mobilizar os estudantes para a construção dos sentidos da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, entendemos que o cerne do trabalho era antes de tudo sensibilizar os alunos para, então, criar condições para a reflexão acerca da produção de sentidos que a linguagem, em seu sentido figurado, proporciona, a fim de que se apropriassem desse conhecimento e o utilizassem como recurso na produção de suas narrativas autobiográficas.

Assim que retomamos as aulas, reunimos a turma para um diálogo franco sobre o que pensavam da primeira etapa desenvolvida e o que os impediu de participar mais ativamente das aulas. Foram poucos os que se manifestaram, somente dois estudantes fizeram comentários relacionados ao tema abordado: *“uma coisa que eu achei legal foi tipo aquele teatro do primeiro dia, mas achei as histórias dos livros nada a ver, muito chato”*, *“aquelas histórias que a senhora mandou ler é muito fora da realidade”* (JS, RY, 14/08/2019). Outros comentários referiram-se a acusações mútuas sobre quem atrapalhava as aulas e de serem “burros”. Depois dessas declarações, expusemos as nossas angústias e a necessidade de cooperação para que pudéssemos, juntos, construir um ambiente amistoso e de aprendizado mútuo. E que, frente as manifestações de recusa e pelos depoimentos de alguns dos colegas, chegávamos à conclusão que não queriam continuar com a abordagem temática do projeto que eu lhes havia apresentado antes da greve. Com a concordância de boa parte do grupo, apresentamos a proposta de produção de relatos autobiográficos. O novo enfoque foi imediatamente bem recebido pela maioria dos alunos, com expressões como *“bem melhor”*, *“legal”*, *“eu gostei”*. Poucos foram contrários à ideia, afirmando que não teriam o que dizer sobre si. Tentamos tranquilizar esses alunos, explicando que construiríamos atividades para auxiliar o processo. A anuência dos alunos fez-nos lembrar do que Colomer diz com referência à escolha de bibliografia para o trabalho com literatura:

É neste campo que surgiu com maior força a percepção de uma necessidade crescente de ouvir. Mais que descobrir por que não leem, trata-se de ouvir os jovens que o fazem sim, apesar do contexto, para saber o que os motiva a ler. (COLOMER, 2007, p. 139).

O mesmo conselho vale para o nosso caso: escutamos o que movia nossos alunos e o que veio à tona foi a necessidade de falarem sobre si mesmos. Nessa ocasião, como primeira atividade da nova proposta, levamos um relato autobiográfico de nossa autoria¹², com o objetivo dar um primeiro passo em busca de estabelecer laços com os alunos. Ademais, ao mostrar para os alunos uma produção nossa, queríamos evidenciar que estávamos juntos no processo. Essa demonstração causou impacto nos estudantes. A medida que iam notando que o texto havia sido escrito pela professora, exclamavam surpresos uns para os outros: “*nossa, é a história da professora*”, “*foi ela que escreveu*” (14/08/2019), e outros comentários similares. Após a leitura, os alunos aplaudiram, fizeram comentários de admiração e muitas perguntas sobre o conteúdo do relato. Sentimos que apresentar o nosso próprio relato autobiográfico colaborou para que rompêssemos uma das barreiras que nos separava da turma, permitindo que avançássemos, ainda que timidamente, para um lugar de colaboração para o aprendizado.

Com o redirecionamento das ações, definimos como objetivo geral da pesquisa-ação sensibilizar os estudantes para a construção dos sentidos da leitura e da escrita, por meio da produção de relatos autobiográficos. Nessa perspectiva, promovemos ações com o objetivo de que os alunos refletissem sobre suas trajetórias de vida, que compartilhassem com colegas e a professora os seus gostos e projetos para o futuro, realizando um movimento de olhar para dentro de si e para o mundo que os cerca. Concomitantemente, almejamos proporcionar a esses estudantes a compreensão dos efeitos de sentido produzidos pelo uso da linguagem conotativa, para que se apropriassem desse conhecimento e o utilizassem como recurso para enriquecer a produção de seus relatos autobiográficos.

Tendo sido a primeira etapa destinada aos diagnósticos de leitura e escrita, as atividades, com base na nova perspectiva, compreenderam mais duas etapas. A segunda foi predominantemente voltada para a sensibilização dos alunos e alimentação temática, com rodas de conversa, exercícios em grupo, produção da versão inicial do relato autobiográfico, produção de ilustração e leituras em duas diferentes materialidades: livro e filme-documentário. E a terceira e última etapa, na qual nos concentramos em atividades de reescrita, socialização e revisão dos relatos autobiográficos produzidos. Destacamos que, diferentemente do que foi planejado antes do período da greve, as aulas da segunda etapa foram ministradas no horário convencional, de 07h00 às 11h00, com cinco (5) aulas por semana. A terceira etapa, em virtude da necessidade de digitação dos textos, ocorreu no contraturno, em alguns momentos com toda a turma, em outros, com grupos de até cinco (05) estudantes.

¹² A cópia do nosso relato autobiográfico e outros textos relacionados à intervenção constam na seção apêndice.

CAPÍTULO 2 - A TEORIA, O MÉTODO E O PERSURSO TRILHADO

A seguir, apresentamos as teorias que fundamentaram nossas reflexões e a metodologia de trabalho, após a redefinição do objeto de estudo. Em seguida a essas considerações, descrevemos as ações empreendidas a fim de preparar a biblioteca escolar para as atividades que seriam realizadas naquele espaço. Por último, expomos resumidamente as etapas e atividades que propomos aos estudantes, com vistas à ampliação das suas habilidades de leitura e escrita.

2.1 Fundamentação Teórica

A nossa pesquisa no mestrado profissional intitulada *O meu nome é...: proposta de sensibilização para construção de sentidos na leitura e na escrita por meio de relatos autobiográficos* foi desenvolvida com a turma sétimo ano b do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica Alina do Nascimento Tocantins. Nossas ações tiveram como objetivo sensibilizar esses estudantes para a construção dos sentidos da leitura e da escrita. A fim de alcançarmos tal objetivo, estabelecemos como objeto de estudo a produção de relatos autobiográficos, respondendo, principalmente, ao interesse do público-alvo em relatar suas histórias de vida. Nossos alunos têm idade entre 12 e 14 anos. São adolescentes passando por um momento de transformação, em que buscam compreender o seu estar no mundo. Nesse contexto, entendemos que a produção de relatos autobiográficos possibilitaria aos estudantes o exercício da leitura e da escrita no contexto escolar sobre um tema que conheciam: suas próprias histórias de vida. Confiamos que os estudantes

[...] precisam voltar-se para sua própria experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscam e inspiram-se nela para extrair daí o que dizer. E ao dizê-lo, desvelam as categorias (ou sistema de referências) em que interpretam estas experiências, suas vidas. (GERALDI, 1997, p. 170-171).

Portanto, a produção de relatos autobiográficos configura-se como uma oportunidade aos estudantes de se assumirem como locutores dos seus textos, tendo o que dizer, razão para dizer, como dizer e para quem dizer (Geraldi, 1997, p. 160).

Sabemos que a produção de textos no contexto escolar tem se mostrado uma tarefa desafiadora, por isso acreditamos ser importante que o professor ofereça a possibilidade de que o aluno exercite a escrita a partir de temas que domina. Além disso, desenvolver a leitura e a escrita de forma significativa se constitui uma necessidade, por isso, as práticas de letramento na escola devem aproximar o trabalho com a leitura e a escrita de situações reais de uso. Tais práticas são

compreendidas aqui como “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associada aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização” (KLEIMAN, 2005, p. 12).

Dessa maneira, concebemos a linguagem como prática social, de acordo com a proposta de Bakhtin (1997), para quem leitura e escrita são processos discursivos em que leitor e autor são os sujeitos produtores de sentido ideologicamente constituídos e sócio-historicamente determinados. Perspectiva que permeia o discurso pedagógico dos PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, no sentido em que nos apresentam uma concepção de linguagem como fenômeno social, dialógico e interativo.

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. [...] Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes. (BRASIL, 1997, p. 22).

Por essa lógica, o relato autobiográfico permite que o aluno parta da sua própria experiência para refletir sobre os modos de dizer na produção textual dentro dos limites de uma situação comunicativa definida. O que nos remete à concepção de Bakhtin (1997) sobre os gêneros do discurso, pois situamos o relato autobiográfico como uma forma relativamente estável de enunciados, produzido em função de um contexto específico de interlocução.

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. Esse tipo de gênero existe sobretudo nas esferas muito diversificadas da comunicação verbal oral da vida cotidiana (inclusive em suas áreas familiares e íntimas). Para falar, utilizamos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. (BAKHTIN, 1997, p. 301).

Ao elegermos a produção de relato autobiográficos para estimular a construção dos sentidos da leitura e da escrita, entendemos que as particularidades desse gênero possibilitam o exercício do autoconhecimento, já que o conteúdo temático abordado no relato autobiográfico é a própria experiência do sujeito-autor. Desse modo, a partir de uma situação comunicativa definida, estimulamos a reflexão dos alunos sobre os modos de dizer em um texto autobiográfico, quem são os seus interlocutores e por quais esferas o texto produzido circulará.

O estudo acerca da narrativa autobiográfica parte do conceito formulado por Lejeune (2008) em seu livro *O Pacto Autobiográfico – de Rousseau à Internet*. Para o autor, o texto autobiográfico se caracteriza como “Narrativa em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (2008, p. 14). Assim, para que haja autobiografia, é necessária uma relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem (p. 15). Para Lejeune, o texto autobiográfico deve apresentar quatro elementos: 1- A forma de linguagem (narrativa em prosa); 2- O assunto tratado (o percurso de vida ou a história de uma personalidade); 3- Identidade do autor (pessoa real cujo nome coincide com identidade do narrador); 4- Posição do narrador (identidade do narrador e do personagem principal).

Logo, o que configura o pacto autobiográfico é a afirmação, no texto, da identidade entre o autor, o narrador e o personagem, o que remete ao nome do autor na capa do livro. Nesse sentido, “As formas do pacto são muito diversas, mas todas elas manifestam a intenção de honrar sua assinatura. O leitor pode levantar questões quanto à semelhança, mas nunca quanto à identidade” (LEJEUNE, 2008, p. 26).

Dada a multiplicidades de formas das quais o autor pode lançar mão ao narrar sobre si, posteriormente, Lejeune ampliou o seu conceito estrito de autobiografia, formulando o que ele chamou de espaço autobiográfico, que compreende uma variedade de gêneros textuais que tem por função produzir uma imagem do autor, admitindo inclusive que a narrativa autobiográfica pode também ser materializada em poemas: “Em *Le pacte autobiographique*, afirmei – heresia! – que a autobiografia era ‘em prosa’, o que, em 99% dos casos ela é de fato, mas não certamente de direito” (LEJEUNE, 2008, p. 86).

Acreditamos que as produções dos nossos alunos se inscrevem dentro desse espaço biográfico descrito pelo autor, visto que fazem o registro de eventos das suas vidas, projetando-se no texto sem a preocupação de um pacto de verdade com o acontecido, mas, principalmente, lançando o olhar para o futuro, para as realizações que pretendem alcançar.

Por seu turno, Bakhtin (1997) considera que a narração da própria vida pode ser uma forma de conscientização do sujeito. Por essa lógica, a escrita autobiográfica pode auxiliar os estudantes

a assumir um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem e a refletir sobre a construção de suas identidades, enquanto sujeitos que são construídos e se constroem pela linguagem.

Em *O autor e o herói*, Bakhtin examina a relação entre as categorias autor e herói e faz reflexões sobre a biografia e a autobiografia no terreno da arte (1997, p. 165). Para ele, a relação autor/ herói é definida pelo princípio da exterioridade, já que o autor ocupa uma posição exterior ao herói, pois, ainda que o autor da narrativa seja o mesmo que vivenciou a história de vida relatada, só poderá reconstruir o já vivido sob um olhar ressignificado. Nas suas palavras:

Entendo por biografia ou autobiografia (narrativa de uma vida) uma forma tão imediata quanto possível, e que me seja transcendente, mediante a qual posso objetivar meu eu e minha vida num plano artístico. [...] A coincidência de pessoas na vida, entre a pessoa de que se fala e a pessoa que fala, não elimina a distinção existente dentro do todo artístico. (BAKHTIN, 1997, p. 165).

Assim, embora se tratem do mesmo indivíduo, autor, narrador e personagem são, para Bakhtin, posições diferentes, que um mesmo *eu* pode ocupar, estabelecendo-se, então, uma relação do *eu/outro* consigo mesmo. Nesse sentido, de acordo com Bakhtin, no texto autobiográfico, é necessário que o autor se distancie da própria vida e, assim, tenha um excedente de visão, colocando-se como um objeto para si mesmo. Ou seja, o autor precisa distanciar-se da própria vida, para vê-la sob outra ótica, outros olhos que não os seus. Por isso,

O autor da biografia é o outro possível, cujo domínio sobre mim na vida admito com a maior boa vontade, que se encontra ao meu lado quando me olho no espelho, quando sonho com a glória, quando reconstruo uma vida exterior para mim; é o outro possível que penetrou em minha consciência e que com frequência me governa a conduta, o juízo de valor e que, na visão que tenho de mim, vem colocar-se ao lado de meu *eu-para-mim*. (BAKHTIN, 1997, p. 166).

Há, desse modo, duas consciências: a do autor e a do seu objeto, no caso, o herói biografado, que pode ser outro, no caso da biografia, ou ele mesmo, no caso da autobiografia. Transportando-nos para o nosso contexto, entendemos que esse distanciamento entre autor e narrador/personagem foi exercitado por nossos alunos, pois foi necessário que refletissem sobre si mesmos e sobre os eventos vividos, recorrendo não apenas à própria memória, mas ao que ouviram contar de si com base nas lembranças dos familiares.

Neste ponto, queremos destacar que optamos por focar nossa análise no processo de aprendizagem dos estudantes, pois nosso objetivo não foi o de que tivessem o compromisso de uma descrição detalhada de sua história de vida, mas o de compartilhar suas experiências e os sentimentos que suas memórias evocam, sensibilizando-os para o aprimoramento de suas

habilidades de leitura e escrita. Considerando que o texto autobiográfico explora as dimensões pessoais dos sujeitos, entendemos que o exercício de escrever sua trajetória de vida resulta em reflexões pautadas no universo do indivíduo. No caso dos alunos, o ambiente familiar e a escola, trazendo para as produções situações do seu cotidiano, problemas que enfrentam, lembranças de momentos difíceis etc.

Em vista disso, os alunos e alunas foram estimulados a buscar em suas experiências marcadores de vida que coadunam com o conceito de Larrosa (2015) sobre a experiência e o saber de experiência, sendo que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 12). O saber da experiência, portanto, “se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (p. 32). Sendo assim,

o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (LARROSA, 2015, p. 32).

Ao falarem sobre si mesmos e sobre experiências significativas que tiveram, podemos compreender quem são esses sujeitos, o seu lugar social, e as influências do meio em que vivem. Ainda de acordo com o autor, “a experiência não é prática, mas uma reflexão do sujeito sobre si mesmo” (2015, p. 41). Em concordância com o autor, pensamos ser possível refletir não sobre os fatos em si, mas, sobretudo, sobre a experiência e os sentidos produzidos por essa experiência do vivido em jovens de 12 a 14 anos.

Dado o exposto, o propósito central da nossa investigação é o de refletir sobre como o exercício do autoconhecimento, praticado por meio da produção de relatos autobiográficos e da leitura literária, colabora para a sensibilização dos estudantes e o aprimoramento de suas habilidades de leitura e escrita. Em conformidade com nosso objetivo, a leitura literária foi empregada como forma de estimular as reflexões dos estudantes acerca de suas experiências, pois confiamos que, por suas singularidades, o texto literário colabora para a sensibilização e ampliação dos horizontes sociais e culturais, constituindo-se como prática que nos leva a questionar o mundo. Acreditamos ainda, como nos ensina Antonio Candido (2004), que a literatura é um direito, uma necessidade e, por isso, é fundamental que a escola seja intermediária nesse contato. Nas palavras do autor:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma ao sentimento e à visão de mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (CANDIDO, 2004, p. 186).

Podemos entender, ou ao menos desejar, que o letramento aponte na direção da percepção, da tomada de consciência desse efeito da leitura do texto literário em nós. E que a proposição de leitura da literatura seja parte de uma proposta maior, que colabore com o desenvolvimento da leitura de mundo, pois “Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 2004, p. 245).

Sabemos que o contato dos estudantes com o texto literário se dá, na maioria das vezes, na escola. Portanto, cabe a ela o papel de aproximar os estudantes da leitura literária, expandindo suas experiências de letramento, dando condições para que possam usufruir da leitura, construir conhecimento sobre si mesmos e sobre o mundo. Nesse sentido, a leitura de uma narrativa de ficção, em uma proposta de produção de relatos autobiográficos, visa oferecer uma experiência de leitura literária, pois essa experiência pode ser uma ponte para “uma relação de produção de sentido” (LARROSA, 2002, p. 137) acerca de outras vidas, outras formas de descrever e entender o mundo.

Para Jouve (2002), a leitura compreende cinco processos simultâneos: o neurofisiológico, pois envolve o funcionamento da memória e da nossa percepção; o cognitivo, relacionado à aquisição de conhecimento; o afetivo, que se dá pela identificação do leitor com o texto; o argumentativo, que se estabelece no jogo entre as intenções do autor e a aceitação ou refutação do leitor; por fim, ler é processo simbólico, em que se relacionam o conhecimento adquirido e a realidade do leitor. Assim, a leitura é um processo complexo em que o leitor tem um papel ativo, visto que ler não é apenas decifrar o código linguístico, um ato desligado do mundo. Por meio da leitura, o indivíduo adquire experiências, relacionando esse conhecimento com a sua realidade.

Em referência às considerações de Jouve, nos interessa acompanhar os processos afetivos e simbólicos ativados durante as leituras que propomos aos alunos, nos quais a experiência da leitura se entrelaça à experiência de vida, tornando-a mais significativa. Esses processos envolvem, portanto, os planos intelectuais e afetivos, os quais têm a interferência da subjetividade, pois requerem a imaginação do leitor para construir imagens mentais que preenchem as lacunas do texto, como a representação dos personagens, por exemplo. Ou seja, é “aquilo que a leitura faz ressurgir, por meio de uma palavra, de uma frase ou de uma descrição, não vem do nada, mas do meu passado” (JOUVE, 2013, p. 55).

Tais considerações também nos remetem a Martins (1994), quando trata do papel das emoções na leitura. A autora considera três níveis básicos de leitura: o sensorial, o emocional e o racional. Martins afirma que “Esses níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo um ou outro sendo privilegiado, segundo as suas experiências e expectativas, assim como, seus interesses” (1994, p. 37). Aqui consideramos importante a relação entre os níveis emocionais e racionais descritos pela autora:

A leitura emocional é mais mediada pelas experiências prévias, pela vivência anterior do leitor, tem um caráter retrospectivo implícito; se inclina, pois, à volta ao passado. Já a leitura racional tende a ser prospectiva, à medida que a reflexão determina um passo à frente no raciocínio, isto é, transforma o conhecimento prévio em um novo conhecimento ou em novas questões, implica mais concretamente possibilidades de desenvolver o discernimento acerca do texto lido. (MARTINS, 1994, p. 80).

Como vemos, Jouve e Martins consideram a leitura como um processo que se pauta na ligação que o leitor estabelece com o objeto lido, o que pode levá-lo a construir novos conhecimentos. Desse modo, acreditamos que a leitura do texto literário poderia suscitar em nossos alunos a ativação desses processos, ajudando-os, a partir da leitura e do contato com as leituras dos colegas, a ampliar o seu conhecimento de mundo e de si mesmos.

Por esse turno, as estratégias adotadas para a abordagem da leitura literária compreendem a perspectiva interacionista, que reconhece o ato de ler como um processo de construção de significados, em que a participação do leitor constitui-se um elemento fundamental, pois essa construção se dá no diálogo que o leitor estabelece com o texto, a partir dos seus conhecimentos e das relações com o mundo em que vive (SOLÉ, 1998).

O foco do trabalho com a leitura foi o de estimular a participação dos estudantes, partindo do princípio de que é necessária a participação do leitor para que a leitura se torne significativa. Destacamos, conforme Bordini e Aguiar (1993, p. 16), que os significados nos processos de leitura e escrita só se dão a partir de um contexto:

A seleção dos significados se opera por força de um contexto que os justifica. Esse contexto é o da experiência humana, que confere valor a um sinal que em princípio é vazio e só passa a portar significado por um ato de convenção eminentemente social. Convenciona-se que algo é significante, quando corresponde a um valor previamente estabelecido.

Desse modo, a leitura não é realizada como um fim em si mesma, mas como caminho aberto ao diálogo contínuo entre o indivíduo leitor e a realidade circundante.

2.2 Metodologia

Adotamos como metodologia de trabalho a pesquisa-ação, pela possibilidade de intervir em um problema detectado em nossa unidade, com planejamento de ações e reflexões sobre o problema identificado que não se limitem a propor soluções quando possível, mas “acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos” (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Nesse sentido, como professora-pesquisadora, buscamos estreitar a distância entre a teoria e a prática, de forma a favorecer a transformação do nosso fazer pedagógico ao mesmo tempo que buscamos ampliar a aprendizagem dos nossos alunos. Para Franco (2005, p. 501), a pesquisa-ação “pode e deve funcionar como uma metodologia de pesquisa, pedagogicamente estruturada, possibilitando tanto a produção de conhecimentos novos para a área de educação, como também formando sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos”. Portanto, visamos, durante o curso da pesquisa, refletir sobre os resultados das nossas ações em sala de aula, procurando ressignificar a nossa prática de maneira a interferir positivamente no problema abordado, contribuindo para a ampliação das habilidades de leitura e escrita dos estudantes do sétimo ano b. Desse modo, compreendemos que

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu 'distanciamento' epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela 'aproximá-lo' ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. (FREIRE, 1996, p. 22).

Em busca de sair do “estado de curiosidade ingênua”, a metodologia de ensino praticada em sala de aula segue a proposta de Freire, com vistas a, por meio do diálogo constante, construir um ambiente de aprendizagem colaborativo, partindo da valorização das experiências individuais para o entrecruzamento de ideias e ativação de novas aprendizagens. De acordo com Freire (1996), o conhecimento precisa fazer sentido para o estudante, somente assim é possível a transformação do sujeito que, por sua vez, pode transformar o mundo.

Com o intuito de coletar dados sobre os hábitos de leitura dos alunos, bem como sobre competências e habilidades de leitura, foram elaborados e aplicados os seguintes instrumentos de

coleta: dois (02) questionários compostos por perguntas estruturadas e semiestruturadas (um específico para os alunos e outro direcionado aos responsáveis); e testes individuais de leitura em voz alta, que foram gravadas em áudio e realizadas no espaço da biblioteca da escola. O material recolhido foi analisado e os dados obtidos foram compilados em relatórios individuais dos níveis de fluência leitora dos alunos que participaram da avaliação.

Além disso, realizamos a gravação em áudio das aulas. Essas gravações serviram de base para as nossas anotações no diário de bordo, em que registramos, principalmente, a reação dos alunos a cada atividade proposta, bem como reflexões nossas sobre o que ocorreu nas aulas. Com base nessas anotações e reflexões, tomávamos decisões no sentido de recuar, avançar ou mesmo inserir novas atividades ao planejamento. No momento da escrita desta dissertação, fizemos a audição de todas as gravações e a transcrição das falas que consideramos relevantes para ilustrar as respostas dos estudantes em cada uma das etapas que constituiu o processo da intervenção.

Para estimular a troca de experiências entre os pares, exploramos ao máximo a metodologia de trabalhos em grupo. Com esse mesmo objetivo, as atividades de leitura e as de escrita tiveram como ponto de partida as vivências e saberes de alunas e alunos, pelo levantamento de conhecimentos prévios, discussões em duplas ou pequenos grupos e rodas de conversa.

Assim, buscamos valorizar as opiniões e saberes, estabelecendo relações entre as experiências individuais e coletivas. E foi com essa disposição para a mudança e diálogo constante com as alunas e alunos que construímos a proposta de intervenção cujas produções resultantes são objeto de análise deste trabalho, que privilegiou as experiências pessoais e o contexto social dos alunos, de modo a considerar suas motivações, anseios e reivindicações ativas pelas atividades de leitura e de produção escrita.

2.3 A biblioteca escolar: preparação do ambiente para a intervenção

Tendo como um dos objetivos específicos promover a aproximação dos alunos com o objeto livro, queríamos incluir a biblioteca escolar na rotina dos alunos, propondo atividades de leitura nesse ambiente. Com essa perspectiva, começamos a fazer o levantamento das obras da biblioteca da escola que trouxessem o recorte temático que havíamos estabelecido.

Diante das condições nas quais encontramos a biblioteca, descritas no item 1.1 do primeiro capítulo, concluímos que precisávamos não apenas selecionar obras do acervo, mas tornar aquele local um ambiente propício para atividades pedagógicas, um lugar de incentivo à leitura e de produção de conhecimento que favorecesse a aproximação dos alunos com a materialidade do livro. Desse modo, no período de recesso escolar (2018-2019), nos dedicamos

a selecionar títulos para o estudo¹³ e, paralelamente, separar e organizar minimamente o acervo da biblioteca. Pois entendemos que,

Sendo a escola um espaço privilegiado para acesso à leitura e ao conhecimento, a biblioteca deverá ocupar um lugar de destaque nesse processo, atuando como centro mediador e difusor das práticas e produções, literárias e científicas, que deverão ser planejadas e desenvolvidas com o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar (alunos, professores, bibliotecários e outros profissionais) e dos demais segmentos. (MAROTO, 2012, p. 55).

No final do mês de fevereiro, após retirarmos parte dos materiais que não pertencia ao ambiente, realocamos os livros nas prateleiras e colocamos, temporariamente, duas mesas que pertenciam ao refeitório.

Figuras 17 e 18. Biblioteca após a organização inicial – antes da intervenção



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A nova configuração da biblioteca logo atraiu o interesse dos alunos, que passaram a frequentá-la nos momentos em que ali estávamos. Inicialmente, buscando satisfazer sua curiosidade sobre a nossa presença naquele espaço. Mas, pouco a pouco, a biblioteca passou a ser visitada para leitura e produção de trabalhos, por parte dos estudantes, e algumas professoras para planejamento de aulas.

O espaço também começou a ser frequentado pelos demais funcionários da escola, mas como sala de descanso durante os intervalos, ou ainda para mostra de produtos diversos para venda. A coordenação, por sua vez, passou a encaminhar para a biblioteca os alunos e alunas que apresentavam problemas de indisciplina em sala de aula, com a incumbência de produzirem as atividades não realizadas no tempo da aula. Para Silva, esse tipo de conduta transforma a

¹³ Aqui nos referimos aos livros que selecionamos quando construímos a proposta anterior, baseada em narrativas oriundas das culturas indígenas e africanas.

biblioteca escolar em “um local onde os alunos cumprem castigos”, servindo apenas como “instrumento de correção” (1988, p. 138), o que não colabora em nada para a promoção da leitura na escola, pois a associa a valores negativos e autoritários, afastando, portanto, os estudantes da leitura no lugar de aproximá-los.

Houve situações em que a equipe gestora nos informou de que não poderíamos levar nossos alunos à biblioteca, porque o local estaria ocupado com outras atividades (não relacionadas à leitura). Isso nos colocava em uma posição desconfortável, mas sabíamos que mudar a concepção da escola sobre os usos daquele espaço exigia um esforço de conscientização por via do exemplo e do diálogo constante.

Então, percebendo o interesse dos estudantes em buscar livros para leitura, principalmente, pelos que ficavam à espera de quem os viesse buscar após as aulas do período matutino e pelos que chegavam muito antecipadamente para as aulas do período vespertino, consideramos que deveríamos começar com a educação dos alunos para os usos da biblioteca, pois, de acordo com Colomer, “Um dos objetivos escolares é o de formar os alunos para o acesso à leitura por meio das bibliotecas. Portanto, deve existir uma programação escolar sobre a formação de usuários na biblioteca da própria escola” (2017, p. 96).

É certo que, considerando as circunstâncias, não aspirávamos a criar um programa completo de formação para os potenciais leitores da escola. Apesar disso, compreendemos que estava ao nosso alcance criar formas de facilitar o acesso daqueles alunos que, por iniciativa própria, mostravam interesse em buscar livros de literatura, mas sentiam dificuldade em localizá-los na prateleira. Por essa razão, decidimos separar os livros nas categorias infantil, infanto-juvenil e juvenil. Porém, desta vez, incluímos os alunos da unidade escolar no processo.

Sendo assim, aproveitando a presença dos alunos que por razões diversas estavam na biblioteca, empreendemos o trabalho de dividir os livros de literatura em categorias, identificando cada categoria por cor. Para isso, foi necessário ensinar os alunos a compreender como as informações contidas na ficha catalográfica dos livros auxiliavam na identificação da categoria a que cada livro pertencia. No processo, apresentávamos a cada grupo de alunos as partes constituintes de um livro, bem como as particularidades do projeto gráfico das obras de literatura infantil, como a importância das ilustrações, o tamanho e a legibilidade das fontes utilizadas em obras destinadas a esse público, em comparação às que são pensadas para os públicos juvenil e adulto. A organização dos livros de literatura ocorreu ao longo do ano letivo, envolvendo, como dissemos, não somente o sétimo ano b, mas as demais turmas do matutino e vespertino, pois ficávamos na escola os dois períodos.

Figuras 19 e 20. Biblioteca organizada com ajuda dos estudantes



Fonte: Arquivo da pesquisa

Salientamos que, devido às características da turma escolhida para a pesquisa, cuja descrição consta no item 1.4 do capítulo anterior, a presença de alunos do sétimo ano b na biblioteca era constante, pois diariamente alunos dessa turma eram encaminhados à coordenação por motivo de indisciplina. Sendo assim, foram os alunos mais “difíceis” do sétimo ano b os que mais colaboraram para que a biblioteca se tornasse um ambiente mais favorável à leitura.

2.4 As etapas e ações desenvolvidas no percurso da intervenção

Em virtude do comportamento pouco receptivo da turma na primeira etapa dos trabalhos, e sua recusa à participação nas atividades, foi preciso nos dedicarmos à interlocução entre a professora-pesquisadora e os alunos. Por isso, buscamos estabelecer permanente diálogo, produzindo sentidos, acordos e negociações sobre o que pensavam as alunas e os alunos a respeito dos assuntos definidos no contexto do estudo, para que pudéssemos tomar decisões, tanto no sentido de avançar quanto para recuar ou contornar obstáculos. O projeto foi dividido em três etapas, em um total de 53 aulas, cujas ações seguiram a seguinte ordem:

- | | | |
|----------|---|---|
| 1º etapa | { | - Coleta de dados |
| 2ª etapa | { | - Contato inicial com textos (auto)biográficos
- Produção da versão inicial do relato autobiográfico
- Atividades com exercícios de leitura e escrita |
| 3ª etapa | { | - Produção da versão final do relato autobiográfico
- Autoavaliação
- Socialização do produto final com a comunidade escolar |

A seguir, apresentamos um breve resumo das ações de cada uma das etapas, os objetivos específicos correspondentes e o resumo das atividades desenvolvidas.

As ações da primeira etapa

Na primeira etapa, procedemos a investigação dos hábitos de leitura de familiares e também dos alunos, com o objetivo de verificar a presença ou ausência de práticas de letramento no ambiente familiar e escolar. Para isso, elaboramos dois questionários¹⁴ com perguntas estruturadas e semiestruturadas, um destinado aos pais, composto por nove (09) itens; o outro, direcionado aos estudantes composto por sete (07) perguntas.

Empreendemos também exercícios de escrita e leitura para verificação dos estágios de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, pois consideramos os conhecimentos prévios dos alunos como pontos de ancoragem para novas aprendizagens. Desse modo, por meio da verificação dos estágios de desenvolvimento dos estudantes do sétimo ano b, foi possível identificar as individualidades e usar as diferenças para proporcionar a ampliação dos saberes do grupo como um todo. Os objetivos específicos traçados na primeira etapa foram:

- a) coletar dados sobre os hábitos de leitura e escrita dos familiares e alunos;
- b) fazer o diagnóstico dos estágios de desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos;
- c) motivar o grupo para leitura de mitos de lendas da criação nas visões das culturas indígenas e africanas;
- d) aproximar o contato com o objeto livro;
- e) exercitar a oralidade por meio de uma narrativa curta.

Utilizamos como estratégias metodológicas discussões em pequenos grupos, para posterior compartilhamento das reflexões com a turma, leitura em dupla, leitura individual, roda de leitura e roda de conversa.

Conforme mencionamos anteriormente, as ações da primeira etapa contemplavam uma temática diferente daquela que de fato abordamos na intervenção, mas julgamos relevante descrevê-las, pois nos forneceram material importante para que pudéssemos planejar as atividades com os alunos. A análise dos dados coletados na primeira etapa será explorada no próximo capítulo.

¹⁴ As cópias dos questionários e demais documentos relacionados à intervenção constam na seção apêndice.

Quadro 01. Resumo das ações desenvolvidas na primeira etapa

Data / Nº de Aulas	Ações da 1ª etapa 12 horas/aula	Materiais	Métodos
06-02	- Apresentação da proposta de intervenção para a equipe escolar.	- Projetor e pendrive.	- Exposição oral.
14-03	- Apresentação do projeto aos familiares. - Coleta de dados sobre os hábitos de leitura.	- Cópias do questionário investigativo.	- Exposição oral.
25-03 2 AULAS	- Apresentação do projeto aos alunos. - Entrega de questionário sobre os hábitos de leitura. - Contação de histórias do mito da criação na visão da etnia Terena. - Roda de conversa.	- Caneta para quadro branco, quadro e apagador. - Cópias do questionário investigativo. - Espetáculo <i>Exetina Kopenoty: histórias indígenas</i> .	- Aula expositiva dialogada. - Contação de histórias.
09-04 1 AULA	- Exploração do imaginário dos alunos sobre a cultura dos povos africanos e indígenas. - Produção escrita com o tema: “O que podemos ter em comum com os povos africanos e os povos indígenas?” - Pesquisa sobre histórias indígenas ou africanas.	- Caneta para quadro branco, quadro e apagador. - Aparelho de TV de 60”. - Pendrive. - Os Indígenas – Raízes do Brasil (08:42) ¹⁵ - Os Africanos – Raízes do Brasil (08:42) ¹⁶	- Apresentação de material audiovisual. - Roda de conversa.
11-04 2 AULAS	- Contato com as obras pré-selecionadas da biblioteca da escola que abordam a temática da cultura dos povos indígenas e africanos. - Conhecer/Reconhecer as partes constituintes de um livro de literatura.	- Caneta para quadro branco, quadro e apagador. - 40 exemplares de livros infanto-juvenis da biblioteca escolar com temática africana e indígena.	- Aula expositiva dialogada. - Roda de conversa.
16-04 2 AULAS	- Escolha de um dos títulos apresentados para leitura dos elementos paratextuais e levantamento de hipóteses sobre a obra e apresentação para os colegas.	- Caneta para quadro branco, quadro e apagador. - 40 exemplares de livros infanto-juvenis da biblioteca escolar com temática africana e indígena.	- Aula expositiva dialogada. - Trabalho em grupo de 04 integrantes. - Exposição oral dos grupos

¹⁵ Canal Raízes do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/enraizandoEdu/videos>. Acesso em: 16 dez. 2018.

¹⁶ Idem.

22-04 1 AULA	- Produção textual para diagnóstico da escrita dos alunos.	- Caneta para quadro branco, quadro e apagador.	- Trabalho em dupla.
25 e 30-04 2 AULAS	- Exercício de leitura individual, para produção do diagnóstico de leitura.	- Livros diversos. - Gravador.	- Leitura em voz alta.
02 e 07-05 2 AULAS	- Reconto na forma oral de uma narrativa selecionada pelo aluno para leitura.	- Livro selecionado pelo estudante.	- Exposição oral.

As ações da segunda etapa

A segunda etapa ocorreu no retorno da greve dos profissionais da educação e foi predominantemente voltada para a sensibilização dos alunos e alimentação temática, com rodas de conversa, trabalhos em grupo, produção da versão inicial do relato autobiográfico, produção de ilustração e leituras em duas diferentes materialidades: filme-documentário e livro. Os objetivos específicos estabelecidos para a segunda etapa foram:

- a) propiciar o contato com textos biográficos (biografia e relato autobiográfico);
- b) compreender as características formais e discursivas do gênero relato autobiográfico;
- c) refletir sobre a multiplicidade de sentidos da linguagem figurada;
- d) refletir sobre os percursos de vida e selecionar eventos marcantes da sua história;
- e) construir a primeira versão do relato autobiográfico com base nos conhecimentos prévios acerca dos modos de narrar sobre si;
- f) aproximar o contato com o objeto livro, por meio da leitura do livro *Ouro dentro da Cabeça*, de Maria Valéria Rezende, em que o narrador nos conta suas aventuras em busca de um tesouro que vale muito mais que ouro;
- g) compreender a relação entre texto e ilustração;
- h) propiciar o contato com diferentes modos de narrar vidas, como o documentário sobre a vida da ativista Malala Yousafzai, ganhadora do Prêmio Nobel da Paz em 2014, pelos seus esforços em prol do direito à educação para meninas.

Para o primeiro contato com um relato autobiográfico, levamos o relato *Das coisas que não lembro*, um texto de nossa autoria. Com isso, buscávamos estabelecer proximidade com os estudantes, visto que as experiências narradas poderiam propiciar ao leitor-aluno identificação com aspectos de suas próprias experiências, criando um vínculo de cumplicidade entre professora e estudantes. Objetivo que foi plenamente alcançado, dado o interesse e entusiasmo expresso pela turma diante da leitura de um relato autobiográfico da professora. Em seguida, apresentamos aos

alunos uma curta biografia de *Galileu Galilei*¹⁷, para que pudessem, pelo contraste, perceber as particularidades do gênero relato autobiográfico. Dividimos os alunos em duplas e entregamos um quadro para que preenchessem com informações sobre os dois textos (Quem escreve? Para quem? Para que? Sobre o que? Como escreve?). Em seguida, abrimos uma roda de conversa para que pudessem compartilhar suas respostas, confirmassem ou revissem seus posicionamentos.

Propositalmente, o relato autobiográfico trouxe o uso de linguagem em sentido figurado. E, a partir da investigação dos sentidos produzidos no contexto, exploramos os conhecimentos prévios dos alunos a respeito de algumas figuras de linguagem, como metáfora, comparação, eufemismo, hipérbole e prosopopeia. Na sequência, trabalhamos com os alunos em grupos formados por quatro integrantes, para refletir sobre os usos de figuras de linguagem em contextos específicos, como ditados populares e pequenos trechos de canções da música popular brasileira.

A proposta seguinte consistiu em refletir sobre marcadores de vida, momentos significativos de uma vida, que poderiam constituir um relato autobiográfico. Em grupo, os estudantes discutiram sobre o que consideravam ser os eventos mais importantes de suas vidas e elaboraram perguntas para formar um possível roteiro para a construção da primeira versão do relato autobiográfico. Reunimos todas as perguntas formuladas pelos alunos, selecionando as que eram muito semelhantes ou fazendo adaptações, em seguida, colocamos na lousa, para que todos tivessem acesso. Tentamos atribuir uma ordem mais ou menos cronológica: primeiro ficaram as questões relacionadas à identidade, nome, local e data de nascimento; em seguida perguntas sobre a infância, como “Quando você aprendeu a ler?”. Depois, as perguntas sobre gostos ou personalidade. Essas questões foram respondidas individualmente no caderno. Posteriormente, abrimos uma roda de conversa em que cada grupo escolheu perguntas do roteiro para responder oralmente para a sala, justificando suas escolhas.

A produção da primeira versão do relato foi o próximo passo. Não fornecemos orientações detalhadas de como escrever o relato. Pedimos apenas que escrevessem o que quisessem sobre si mesmos, usando os conhecimentos que já possuíam de como escrever uma história em primeira pessoa. Destacamos que se tratava de uma primeira produção, que seria retomada após as duas próximas atividades de leitura que realizaríamos. Para aqueles que sentiram dificuldade em produzir, dissemos que poderiam usar o roteiro de perguntas elaborado em grupo. Após a confecção do texto, pedimos que produzissem uma ilustração que pudesse representar algum aspecto da sua vida, como atividades a que se dedicam, eventos importantes,

¹⁷ TANCREDI, Silvia. *Galileu Galilei*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/galileu-galilei.htm>. Acesso em: 13 jun. 2019.

aspirações profissionais, entre outros. As ilustrações foram expostas na sala de aula e os alunos foram convidados a falar sobre o que motivou a produção.

Em seguida à produção do relato, levamos o documentário *Malala*, que aborda a história de vida da jovem ativista paquistanesa, ganhadora do Prêmio Nobel da Paz, que luta pelos direitos de meninas e mulheres à educação. Com isso, pretendemos demonstrar aos alunos uma forma diferente de contar uma vida. No documentário, os eventos não seguem uma ordem cronológica. Alguns acontecimentos do passado são narrados por meio de animação, conferindo ludicidade à história da jovem, que sofreu um atentado aos 15 anos por se manifestar contra o Talibã. Aqui também realizamos roda de conversa sobre o documentário e solicitamos aos alunos que produzissem uma ilustração sobre o que mais lhes despertou atenção no filme.

Em seguida, propusemos aos alunos a leitura do livro *Ouro dentro da cabeça*¹⁸, de Maria Valéria Rezende. Com narrativa em primeira pessoa, o protagonista conta sua vida e seus conflitos internos por não ter conhecido a mãe e o pai. Por morar longe da cidade, não frequentou a escola, mas a partir do contato com um desconhecido que lhe apresentou livros, empreende uma busca incansável para aprender a ler.

Inicialmente, realizamos em grupo a leitura dos elementos paratextuais do livro, que foi seguida de roda de conversa. Depois, começamos a leitura do livro de forma coletiva, em sala de aula, das três primeiras partes da narrativa. A partir desse ponto, ainda na escola, deixamos que os alunos continuassem a leitura como achassem melhor, em dupla, individualmente, na sala de aula, na biblioteca, no refeitório ou no pátio. O que foi realizado em duas aulas. Ao final realizamos uma de roda de conversa, em que os alunos falaram sobre o que haviam ou não gostado da história. Buscamos nos colocar como mediadora do debate, intervindo em alguns momentos, quando considerávamos que a discussão fugia ao foco do livro. Com boa parte dos alunos tendo afirmado que havia lido mais da metade do livro, pedimos que terminassem a leitura em casa. Também não demos a leitura como obrigatória, deixando-os livres para concluí-la ou não. Combinamos um prazo para a conclusão da leitura, e agendamos uma roda de conversa para dar a atividade como concluída.

Em função das rodas de conversa sobre o documentário e a leitura coletiva de parte do livro, solicitamos aos alunos que pesquisassem o significado de seus nomes e buscassem com os familiares o que motivou a escolha. No livro *Ouro dentro da Cabeça*, temos um narrador-personagem que, a princípio, não tem um nome, pois nenhum nome foi lhe dado ao nascer. Também o nome é característica marcante no documentário *Malala*, cujo título original é *He*

¹⁸ Adquirimos, com recurso da bolsa de estudos, 30 exemplares da obra para que cada aluna e aluno pudesse manusear a obra e realizar a leitura individualmente.

named me Malala, (Ele me deu o nome de Malala)¹⁹. Um dos episódios mais lúdicos do filme é justamente dedicado a explicar o que inspirou o pai da ativista na escolha do nome Malala. O momento de compartilhar as descobertas dos alunos com a turma foi bastante produtivo, a maioria quis contar a história do seu nome ou dizer o seu significado.

A penúltima atividade dessa etapa surgiu de uma dúvida que a turma apresentou durante a leitura da primeira parte do livro. Alguns alunos sentiram dificuldade em distinguir as categorias autor e narrador-personagem da obra. Então, levamos o texto *Minha vida na Fazenda*²⁰ e pedimos que levantassem hipóteses sobre a autoria do texto. Todos foram unânimes em apontar o narrador-personagem como o autor. Em seguida, informamos que a autora era uma garota de 12 anos e que ela narrava as memórias de seu avô de 87 anos. A partir disso, propomos aos alunos que vivenciassem a experiência de narrar a vida de outra pessoa, mas, para isso, deveriam se colocar no lugar dela, ou seja, a narrativa deveria estar em primeira pessoa, assim como fizera a autora do texto *Minha vida na Fazenda*. Desse modo, cada aluno e aluna deveria escolher alguém importante da sua vida para contar a sua história, tentando narrar do ponto de vista dessa outra pessoa. Foi gratificante perceber que, antes mesmo que tivessem terminado, a maioria se preparava para justificar as escolhas com os colegas, considerando como natural que falassem sobre o texto produzido.

Por fim, encerramos a segunda etapa com a roda de conversa sobre o livro *Ouro dentro da Cabeça*, que contou com a participação de 17 estudantes, destes apenas sete (07) alunas e alunos afirmaram ter concluído a leitura da obra. Ainda assim, os presentes participaram das discussões, estabelecendo relações entre o texto e a experiência de pessoas da sua família ou conhecidos.

Quadro 02. Resumo das ações desenvolvidas na segunda etapa

Data/Nº de Aulas	Ações da 2ª etapa 25 horas/aula	Materiais	Métodos
14 e 15-08 3 AULAS	- Apresentação da proposta de mudança de perspectiva do projeto. - Reconhecimento do gênero relato autobiográfico. - Estudo comparativo entre biografia e narrativa autobiográfica.	- Caneta, quadro, apagador. - 30 cópias dos textos <i>Galileu Galilei</i> e <i>Das coisas que não lembro</i>. - 30 cópias do quadro comparativo. - 30 conjuntos de materiais (caderno, caneta, lápis preto, lápis de cor, apontador,	- Roda de conversa com alunos organizados em círculo. - Aula expositiva dialogada - Trabalho em dupla.

¹⁹ Tradução livre.

²⁰ Texto finalista na categoria Memórias Literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2016.

		borracha, marcador e cola).	
16-08 2 AULAS	- Reflexão sobre os sentidos que as palavras podem exercer em contextos distintos, a depender também da intenção do emissor da mensagem (denotação e conotação). - Exercício de identificação dos usos da linguagem em sentido denotativo e conotativo.	- Caneta para quadro branco, quadro e apagador.	- Aula expositiva dialogada. - Trabalho em grupo de 04 integrantes. - Exposição oral dos grupos.
21-08 2 AULAS	- Compreensão dos efeitos de sentido de determinadas figuras de linguagem em contextos específicos. - Reflexão sobre as imagens construídas por meio de metáforas e comparações.	- Caneta para quadro branco, quadro e apagador.	- Aula expositiva dialogada. - Trabalho em grupo de 04 integrantes. - Exposição oral dos grupos.
22-08 1 AULA	- Construção dos sentidos expressos por figuras de linguagem, como hipérbole, eufemismo e prosopopeia.	- Caneta para quadro branco, quadro e apagador.	- Aula expositiva dialogada. - Trabalho em grupo de 04 integrantes. - Exposição oral
23-08 2 AULAS	- Reflexões sobre momentos importantes/marcantes da vida. - Produção de um questionário com possíveis perguntas acerca de informações consideradas importantes para a produção do relato autobiográfico.	- Caneta para quadro branco, quadro e apagador.	- Roda de conversa alunos organizados em círculo.
28-08 2 AULAS	- Produção inicial do relato autobiográfico.	- Caneta para quadro branco, quadro e apagador.	- Trabalho em dupla.
29-08 1 AULA	- Representação (desenho) de um momento ou de algo que o aluno considere importante em sua trajetória de vida.	- Caneta para quadro branco, quadro e apagador. - Papel sulfite. - Giz de cera, Lápis de cor.	- Trabalho em grupo de 04 integrantes. - Exposição oral dos grupos.
30-08 2 AULAS	- Assistir ao documentário <i>Malala</i> , como exemplo de uma narrativa autobiográfica em linguagem filmica.	- Cópia do filme <i>Malala</i> em pendrive. - Aparelho de TV de 60”.	- Alunos organizados em semicírculo.

04-09 2 AULAS	- Continuação da atividade com o documentário Malala (<i>He named me Malala</i>). - Representação, por meio de desenho, de algum momento do documentário que chamou atenção do estudante.	- Caneta para quadro branco, quadro e apagador. - Papel sulfite. - Giz de cera, Lápis de cor.	- Roda de conversa: alunos organizados em círculo. - Trabalho em grupo de 04 integrantes. - Exposição oral dos grupos.
19-09 1 AULA	- Apresentação do livro <i>Ouro dentro da cabeça</i>, da autora Maria Valéria Rezende. - Leitura dos elementos paratextuais. - Leitura das ilustrações.	- Caneta para quadro branco, quadro e apagador. - 30 exemplares do livro.	- Roda de conversa. Alunos organizados em círculo.
20-09 2 AULAS	- Leitura coletiva das primeiras partes do livro <i>Ouro dentro da cabeça</i>, da autora Maria Valéria Rezende. Combinado acerca do prazo para conclusão da leitura.	- Caneta para quadro branco, quadro e apagador. - 30 exemplares do livro.	- Leitura compartilhada em sala de aula. - Leitura individual ou em dupla, em outros espaços da escola. - Roda de conversa. Alunos em círculo.
25-09 2 AULAS	- Apresentação da pesquisa realizada pelos alunos sobre a motivação da família para a escolha e o significado dos nomes de cada um.	- Caneta para quadro branco, quadro e apagador. - Celular e internet para pesquisa.	- Alunos organizados em semicírculo. - Apresentação oral.
26-09 1 AULA	- Produção de um relato em primeira pessoa, sobre alguém da família.	- Caneta para quadro branco, quadro e apagador.	- Trabalho em dupla. - Exposição oral.
27-09 1 AULA	- Roda de conversa sobre o livro <i>Ouro dentro da cabeça</i>, da autora Maria Valéria Rezende.	- 18 exemplares do livro.	- Roda de conversa. Alunos em círculo.

As ações da terceira etapa

Na terceira e última etapa, nos concentramos na retomada da versão inicial do relato produzido, com o objetivo de aprimorar os textos com base nas aprendizagens pretendidas no curso da intervenção. A revisão dos relatos autobiográficos ocorreu principalmente em grupo, pois foi realizada no contraturno, utilizando o laboratório de informática para digitação dos

textos e a biblioteca para discussões e orientações. Realizamos quatro encontros com cada grupo, composto por cinco estudantes, pois esse é o número de computadores em funcionamento para uso dos alunos. Os objetivos específicos dessa etapa foram:

- a) socializar as produções iniciais e refletir sobre os variados modos de construção do relato autobiográfico;
- b) discutir em grupo os textos produzidos e fazer sugestões para aprimoramentos;
- c) avaliar o próprio texto com base em um roteiro de avaliação fornecido;
- d) refletir sobre a ausência ou o emprego de linguagem em sentido figurado;
- e) comparar as versões iniciais e finais, e comentar como se sentiu ao escrever e reescrever o relato autobiográfico.

No primeiro encontro, reunimos todos na biblioteca, para uma breve retrospectiva do percurso da intervenção. Após a introdução, a turma se organizou em grupos de trabalho para socializar suas produções, trocando informações sobre o que haviam escrito originalmente e o que pensavam que seria possível aprimorar. Após as reflexões e contribuições dos colegas, um dos grupos passou ao laboratório de informática para a digitação dos relatos. Os demais fizeram agendamento para usar o laboratório nos dias seguintes. Nesse primeiro momento, não interferimos nos textos, apenas acompanhamos as discussões e propostas de ampliação.

No segundo encontro, depois da digitação, levamos os textos impressos com apontamentos acerca do modo como haviam se colocado no texto, para que os alunos refletissem sobre a necessidade de adequação. Pedimos ainda que relessem os relatos uns dos outros, e compartilhassem o que pensavam sobre as modificações feitas e se havia ainda partes que, na opinião deles, poderiam ser melhor desenvolvidas. Em seguida, entregamos um roteiro de avaliação, para que avaliassem os relatos uns dos outros. Destacamos ainda que verificassem se havia nos textos a presença de figuras de linguagem e que, em caso negativo, sugerissem passagens dos textos em que esse recurso pudesse ser empregado.

No terceiro encontro, o grupo se reuniu para fazer os acréscimos que cada integrante julgou como necessários ao seu texto. Também elaboraram o título dos seus relatos com a orientação de que este deveria fazer referência a algum aspecto relevante da narrativa. Feitas essas adequações, os alunos nos apresentaram a versão considerada como final.

No último encontro, com todos os alunos reunidos, levamos impressas as versões iniciais e as finais de cada um, para que comparassem os textos e falassem como se sentiram no processo de aprimoramento, quais as principais mudanças que haviam feito e se haviam ficado satisfeitos com a versão final. Também projetamos os textos no telão, para que os alunos pudessem ter uma ideia da coletânea em formação.

Após a reescrita e revisão dos relatos, os alunos participaram de uma oficina de desenho, ministrada pelo professor de Artes. Em seguida, os grupos se dedicaram a selecionar ou produzir a ilustração que acompanharia cada um dos relatos. Discutimos também com o grupo possíveis ideias para o nome que daríamos à coletânea, como a organizaríamos, se tinham sugestões para a capa, entre outras questões. Depois que todas as decisões sobre a coletânea foram tomadas, pedimos aos alunos que respondessem um questionário de autoavaliação.

A coletânea *O meu nome é... [Relatos Autobiográficos]*, produto final da intervenção, foi compartilhada com a comunidade escolar em uma noite de autógrafos. Na ocasião, alunas e alunos receberam um exemplar da coletânea. Além disso, disponibilizamos em ambiente virtual as versões em PDF e MP4²¹, para que alunos, familiares e demais pessoas interessadas pudessem ter acesso ao livro.

Quadro 03. Resumo das ações desenvolvidas na terceira etapa

Data / Nº de Aulas	Ações da 3ª etapa - 17 horas/aula	Materiais	Métodos
27-09 2 AULAS	- Retomada da primeira versão da autobiografia produzida, para leitura e reflexão sobre o que pode ser aprimorado, com base no que foi apreendido no percurso da intervenção. - Socialização dos textos para troca de impressões.	- Cópias das versões iniciais dos relatos. - 05 computadores.	- Aula expositiva dialogada. - Grupos de trabalho com 05 integrantes.
02, 04, 08 - 10 6 AULAS	- Digitação do relato autobiográfico. - Aprimoramento da primeira versão do texto. - Avaliação do relato com base em um roteiro disponibilizado - Reflexão sobre uso da linguagem figurada. - Elaboração do título do relato. - Adequação relacionada à norma padrão.	- Cópias das versões iniciais dos relatos. - Cópias das versões digitadas dos relatos. - Cópias do roteiro de avaliação. - 05 computadores. - Projetor.	- Grupos de trabalho com 05 integrantes.
17 e 18-10 4 AULAS	- Oficina de desenho	- Projetor, Notebook, Pendrive, Lápis B e papel	- Aula prática.

²¹ Ambas disponíveis em: <https://relatosautobiograficos.webnode.com/>.

24-10 01 AULA	- Seleção e/ou produção de ilustrações para os relatos.	- Aplicativo Scanner. - Notebook e Internet. - Papel sulfite. - Lápis de cor e giz de cera. - Ilustrações produzidas.	- Grupos de trabalho com 05 integrantes.
08 e 13-11 4 AULAS	- Demonstração prévia da coletânea (texto e ilustração). - Sugestões para organização da coletânea, composição e ordem do sumário do livro. - Autoavaliação.	- Cópias impressas dos relatos e respectivas ilustrações. - Notebook e projetor. - 30 cópias do questionário de autoavaliação	- Aula expositiva dialogada. - Roda de conversa.
05-02 2020	- Socialização dos resultados com a comunidade escolar.	- 50 exemplares da coletânea <i>O meu nome é...</i> [Relatos autobiográficos]	- Noite de autógrafos.

CAPÍTULO 3 - REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DA INTERVENÇÃO

Neste capítulo, refletiremos sobre os resultados alcançados por meio da intervenção. Começaremos pela análise dos dados obtidos na etapa de diagnóstico, que nos permitiram conhecer as práticas de leitura no ambiente familiar e os estágios de aprendizagem dos alunos. Um exercício que se provou fundamental para as ações desenvolvidas na intervenção. Em seguida, analisamos a resposta dos estudantes para as duas principais propostas de leitura, que tiveram como objetivo provocar a reflexão sobre os modos de narrar sobre si. Por último, analisamos o conjunto das produções dos relatos autobiográficos produzidos.

3.1 Primeira etapa: análise dos dados coletados

3.1.1 Hábitos de leitura dos familiares

A seguir, apresentamos os dados que resumem o perfil de leitura dos familiares dos alunos participantes da pesquisa. O questionário respondido pelos familiares constituiu-se por nove (09) perguntas, com as quais investigamos se os familiares têm gosto pela leitura, suas preferências e se, no ambiente familiar, a leitura foi incentivada desde a primeira infância, seja por meio de leitura em voz alta de livros de histórias, seja pela contação de histórias.

Dos 32 alunos matriculados na turma do sétimo ano b, dezessete (17) familiares responderam ao questionário, dez (10) pelas mães e sete (07) pelos pais.

Quadro 04. Nível de escolaridade dos familiares

	Nível de escolaridade					
	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior	
	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo
Mãe	01	01	02	03	01	02
Pai	02	01	01	01	01	01
Total	03	02	03	04	02	03

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos, no quadro 04, que a maioria dos familiares (12) não cursou o nível superior. Entre os respondentes, apenas três (03) estavam estudando, sendo dois (02) no nível fundamental e um (01) no ensino médio, todos na modalidade EJA, no período noturno.

Com relação ao gosto pela leitura, nove (09) participantes afirmaram que gostam de ler, seis (06) responderam que gostam um pouco, um (01) indicou que não gosta e dois (02) não

responderam à pergunta. Para investigar quais os suportes em que mais frequentemente as leituras são realizadas, perguntamos o que leem, dividindo em dois grupos, conforme o quadro abaixo.

Quadro 05. Ambiente e suporte de leitura mais utilizado

Suportes de leitura em ambiente virtual		Suportes de leitura realizadas material impresso	
Revistas online	02	Revistas impressas	04
Jornais online	06	Jornais impressos	05
Livros digitais	01	Livros impressos	06
Redes sociais	09		
Total	18		15

Fonte: Dados da pesquisa.

Como observamos, a prática de leitura mais frequentemente realizadas pelo grupo ocorre em ambiente virtual, sendo as postagens em redes sociais a opção mais indicada na amostra. Quanto aos assuntos pelos quais mais têm interesse, no caso da leitura de livros, os familiares apontaram o tema religião (09) e histórias de aventura (09).

No tocante ao comportamento de leitura junto aos filhos, como a leitura de livros desde a primeira infância ou a contação de histórias, a amostra revelou os seguintes dados:

Quadro 06. Comportamento dos familiares em relação à leitura

	Quando criança, tinha o hábito de ouvir histórias contadas por adultos?	Conta ou contava histórias para seus filhos?	Lê ou lia histórias infantis para seus filhos?
Sim, sempre	03	03	03
Sim, às vezes	06	07	07
Não	08	07	07

Fonte: Dados da pesquisa.

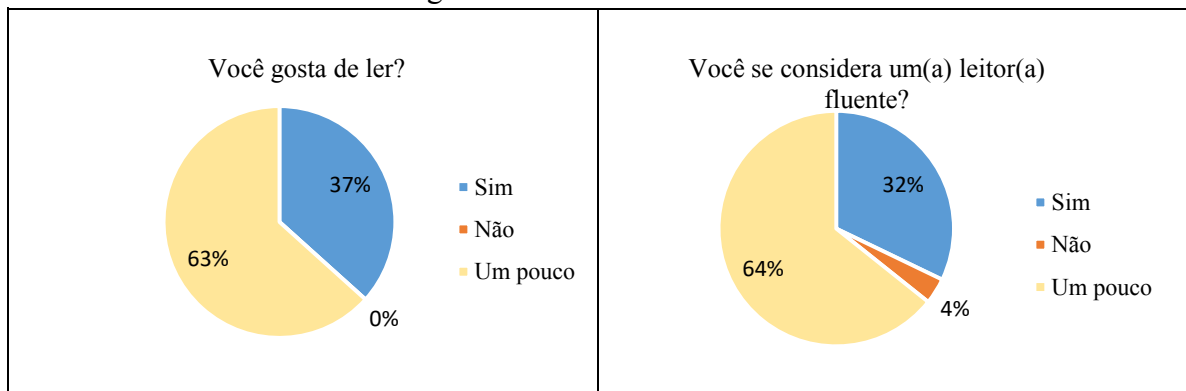
Pela análise dos números, observamos uma tendência de reprodução das práticas de letramento na família, pois os pais que tiveram maior contato com a leitura e a contação de histórias, na infância, também desenvolveram essa prática com os filhos. Da mesma maneira, os pais que não ouviam leitura ou contação de histórias na infância não realizaram atividades de leitura ou contação de histórias para seus filhos. Além disso, verificamos correspondência entre os familiares que afirmam gostar de ler (09) com os que praticam leitura e/ou contação de histórias para seus filhos (09).

3.1.2 Os hábitos de leitura dos alunos

O questionário aplicado junto aos estudantes foi composto por sete (07) perguntas sobre o gosto e as práticas de leitura que realizam. Dos 32 alunos matriculados na turma, 29 responderam ao questionário. Sendo 11 meninas e 18 meninos com idades entre 12 e 13 anos.

As duas primeiras questões respondidas pelos alunos se referem ao gosto pela leitura e a competência leitora. Nesses itens, os dados coletados mostram que pouco mais de um terço dos alunos afirmaram que gostam de ler (11) e/ou se consideram leitores fluentes (09). No entanto, esse grupo afirmou não ter o hábito de realizar leitura de livros literários.

Gráficos 01 e 02. Dados sobre o gosto e a fluência leitora



Fonte: Dados da pesquisa.

Na amostra coletada, nenhum estudante indicou não gostar de ler, no entanto, durante as aulas e as conversas individuais que tivemos por ocasião do exercício de verificação da fluência leitora, ouvimos muitas vezes de alunos e alunas que “ler é chato”, ou seja, não gostam de ler, não sentem prazer na leitura.

Essa discrepância entre os dados coletados por meio dos questionários e as conversas com os alunos nos fazem crer que esses jovens compreendem a leitura como algo que deveria ser cultivado, e dada a expectativa de um trabalho para ampliação das habilidades de leitura, não se sentiram confortáveis para fazer o registro de que não gostam de ler. Nesse sentido, Rouxel, faz a seguinte reflexão:

Como assumir um estatuto de não leitor e contar a seu professor sobre a falta de interesse ou o tédio diante da ideia de abrir um livro? Como falar da falta de vontade de ler quando nos propõem uma experiência literária? Para certas escolas, ler ainda é uma performance que se mede pelo número de páginas e pelo tamanho dos caracteres. Privada de seus desafios simbólicos, e por isso tornada atividade mecânica, a leitura é um sofrimento: certos alunos não hesitam em confessá-lo. (ROUXEL, 2013, p. 70-71).

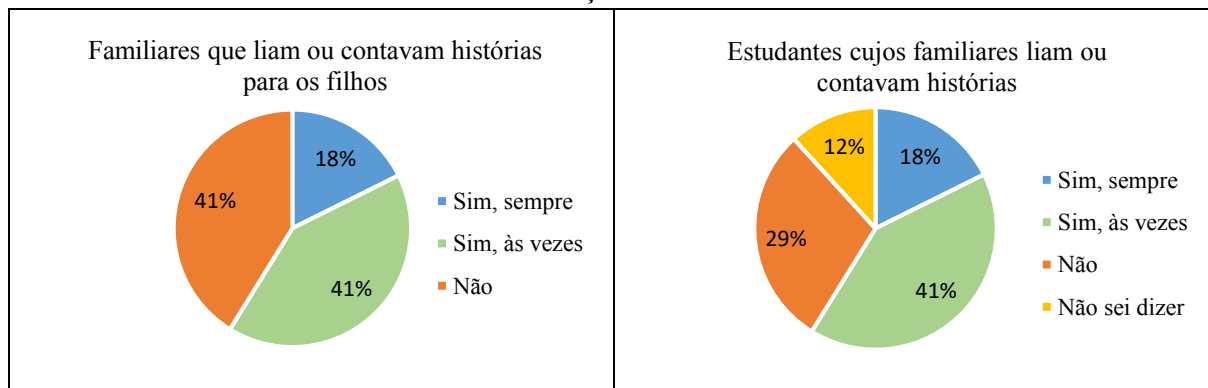
A contradição entre a informação fornecida no questionário de pesquisa e a observação no cotidiano nos sugerem a mesma reflexão: é possível que os alunos não queiram assumir o estatuto de “não-leitor”, ao mesmo tempo em que há um problema quanto ao gosto pela leitura entre os estudantes.

Nos itens sobre as preferências e os tipos de leitura que realizam, os alunos sinalizaram mais de um tipo de leitura. Os dados apontam que essas leituras ocorrem com mais frequência em ambiente virtual, principalmente, por meio do aplicativo de mensagem WhatsApp (15). As revistas em quadrinhos (10) ficam em segundo lugar na preferência dos alunos, seguida dos livros impressos (06). Também foram mencionadas a rede social Facebook (03) e mangá, história em quadrinho de origem japonesa, (01). Nenhum aluno apontou realizar leitura de livros digitais.

Quanto ao local em que realizam mais frequentemente a leitura, a maioria afirmou ler em casa (20). A escola foi o local menos apontado como espaço em que a leitura é realizada (10). Desse total, cinco (05) alunos sinalizaram que realizam igualmente leituras em casa e na escola. Sobre a leitura ou contação de histórias feitas por familiares, apenas seis (06) alunos indicaram que a prática era realizada com frequência e doze (12) afirmaram que ocorria às vezes. Os demais alunos (11) não souberam responder ou declararam que não tiveram essa experiência na primeira infância.

Ao compararmos as respostas dos familiares com as de seus filhos, percebemos que a soma do percentual de alunos que não souberam dizer e dos que afirmaram não ter ouvido histórias lidas ou contadas por seus familiares corresponde ao percentual dos pais e mães que afirmaram não ter realizado a prática de contação de histórias com seus filhos.

Gráficos 03 e 04. Práticas de leitura ou contação de histórias na família



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados também mostram que a presença de livros na residência dos alunos é pouco expressiva. Apenas quatro (04) estudantes sinalizaram ter muitos²² livros em casa, treze (13) afirmaram ter alguns²³ e doze (12) afirmaram não possuir nenhum livro.

Conforme Freire e Macedo (1990, p. 101), a leitura compreende uma “relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos”. Portanto, a ausência do contato com livros de literatura e práticas de letramento no ambiente familiar, como a leitura realizada pelo adulto para a criança e a contação de histórias, são fatores que incidem diretamente sobre o comportamento leitor desses sujeitos.

No mesmo sentido, para Colomer (2003, p. 88), “A forma imprecisa de misturar-se realidade e fantasia durante os primeiros anos de vida contribui para que a literatura seja um meio poderoso de ampliar a experiência limitada da criança”. No entanto, como vimos, poucos alunos convivem em um ambiente familiar em que a leitura é estimulada por meio do exemplo de pais leitores ou pelo contato com livros em casa. Outrossim, a escola não é compreendida por esses alunos como um espaço em que a leitura é privilegiada, evidenciando uma contradição entre o papel que a escola deve exercer e a percepção dos estudantes sobre a prática de leitura nesse ambiente de formação. Uma visão que pode nos causar surpresa a princípio, mas que se consideramos, por exemplo, a falta de projetos de incentivo à leitura, ou mesmo a importância dada à biblioteca escolar por parte da unidade, constatamos que a leitura não tem recebido de fato um lugar de destaque em nossa escola.

3.1.3 Diagnóstico de leitura e escrita do sétimo ano b

A produção de um texto escrito para fins de diagnóstico teve como proposta a leitura em grupo da narrativa *As garras do Leopardo*²⁴, para que, em seguida, a história fosse recontada na forma escrita. Nessa produção, verificamos os usos de pontuação, maiúsculas e minúsculas, ortografia, marcas de oralidade, estrutura textual (presença ou ausência de parágrafos) e concordância nominal e verbal.

Destacam-se, no conjunto das produções textuais, a predominância de períodos justapostos com rara presença, ou até mesmo, ausência de pontuação. Outra característica recorrente é a construção dos textos em monobloco (14). Entre esses casos, alguns

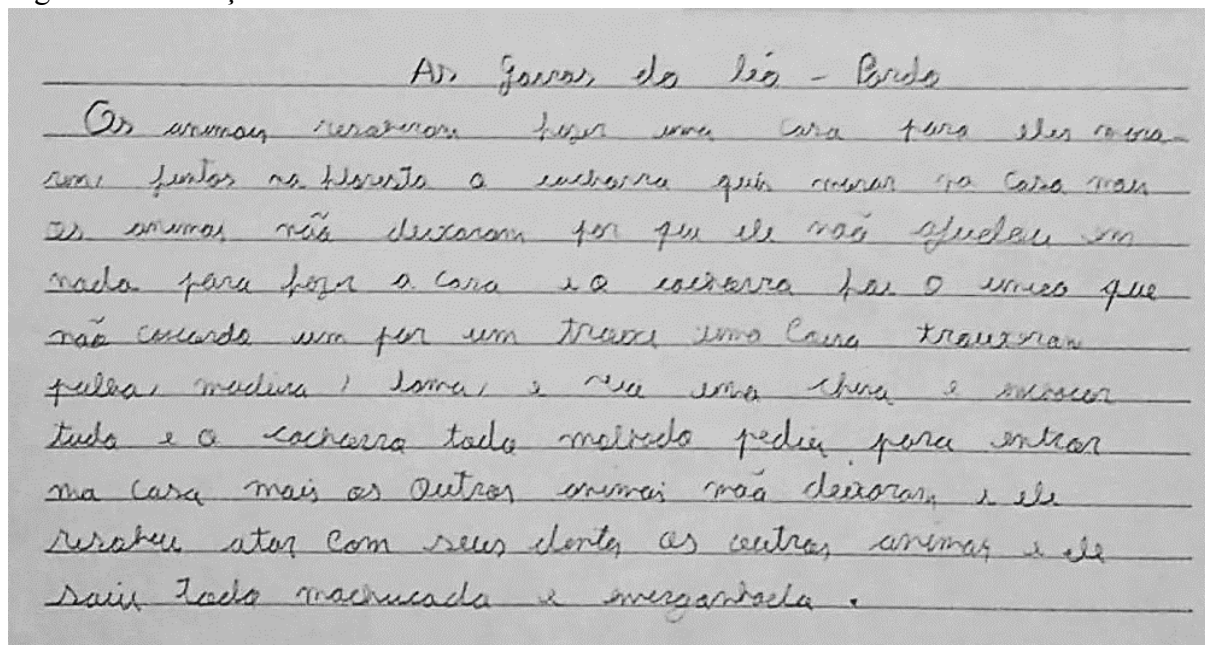
²² Acima de 30 livros.

²³ Entre 10 e 20 livros.

²⁴ Do autor africano Chinua Achebe, com colaboração de John Iroaganachi e ilustrações de Mary Grandpré.

apresentaram recuo indicando o início do parágrafo na primeira linha da produção escrita, como nos exemplos seguintes:

Figura 21. Produção textual do aluno LP

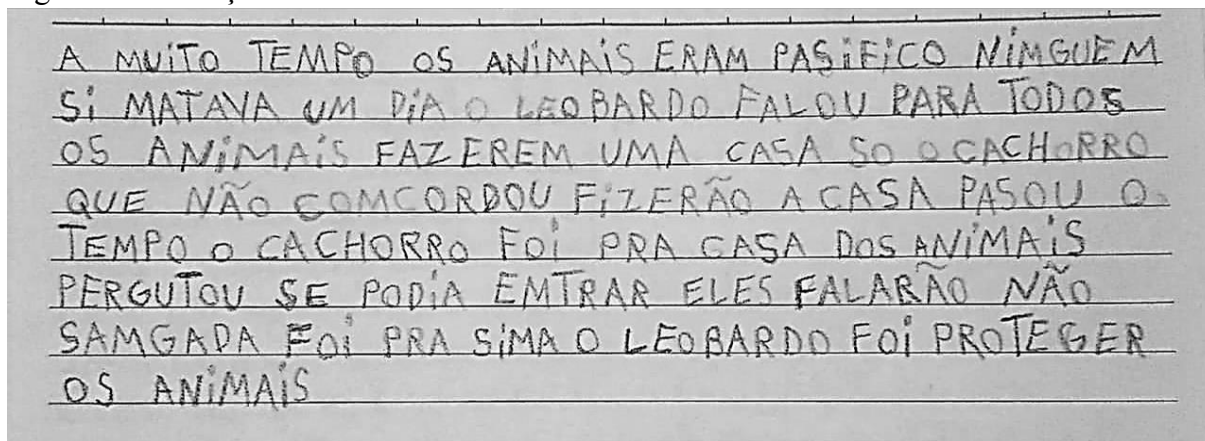


As Gatas do Léo - Borda

Os animais queriam fazer uma casa para eles mas com furos na parede a cachorra quis entrar na casa mas os animais não deixaram por que ele não ajudava em nada para fazer a casa e a cachorra foi o unico que não ajudou um por um trouxe uma casa trouxeram pedras, madeira, lona e uma serra e começaram tudo e a cachorra toda malhada pediu para entrar na casa mas os outros animais não deixaram e ele resolveu estar com seus dentes as outras animas e ele saiu todo machucado e sangrando.

Fonte: Arquivo da pesquisa

Figura 22. Produção textual do aluno CA



A MUITO TEMPO OS ANIMAIS ERAM PASIFICO NINGUEM SI MATAVA UM DIA O LEOBARDO FALOU PARA TODOS OS ANIMAIS FAZEREM UMA CASA SO O CACHORRO QUE NÃO COMCORDOU FIZERÃO A CASA PASOU O TEMPO O CACHORRO FOI PRA CASA DOS ANIMAIS PERGUNTOU SE PODIA ENTRAR ELES FALARÃO NÃO SANGADA FOI PRA SIMA O LEOBARDO FOI PROTEGER OS ANIMAIS

Fonte: Arquivo da pesquisa

Pouco mais de um terço dos alunos apresentou clareza e desenvoltura na produção escrita, apresentando desvios pontuais, geralmente, ligados à pontuação e acentuação. Nesses casos, observamos a construção de períodos formados por subordinação e a presença um pouco mais diversificada de elementos coesivos. O resumo dos dados coletados na amostra pode ser verificado no quadro a seguir.

Quadro 07. Dados sobre avaliação diagnóstica da escrita

Inadequações observadas	Ocorrências
Rara presença ou ausência de pontuação	17
Estrutura textual em monobloco	14
Rara presença ou ausência de elementos coesivos	09
Indistinação no uso de letras maiúsculas e minúsculas	08
Constante presença de desvios de concordância nominal e verbal	08
Constante presença de desvios ortográficos	06
Rara presença ou ausência de acentuação	04
Forte presença de oralidade	04

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise dos textos nos permitiu conhecer as fragilidades da habilidade de escrita dos alunos de forma que foi possível desenvolver estratégias para auxiliar aqueles com maiores dificuldades nos momentos de produção e revisão dos seus relatos autobiográficos, conforme relataremos um pouco mais adiante.

Em relação à leitura, percebemos que alguns alunos se recusaram a fazer leitura em voz alta em sala de aula, pois temiam ser ridicularizados pelos demais. Conversando individualmente com cada um dos estudantes, verificamos que a maioria foi alfabetizada nos primeiros anos de escolarização. No grupo, apenas quatro (04) alunos afirmaram ter aprendido a ler após o terceiro ano do primeiro ciclo e dois (02) afirmaram ter sido alfabetizados no ano letivo anterior (6º ano). Nestes últimos casos, a alfabetização foi alcançada por meio de aulas de apoio²⁵ na própria escola. Nenhum dos alunos afirmou ter aprendido a ler antes dos seis (06) anos de idade.

Após as observações iniciais do comportamento leitor dos alunos nas atividades em grupo, realizamos um exercício de leitura individual, a fim de verificar o nível de fluência com a qual os alunos praticam a leitura em voz alta. Para isso, levamos cada aluno para o espaço da biblioteca, onde conversamos sobre as informações fornecidas no questionário sobre os hábitos de leitura e realizamos um exercício de leitura em voz alta de uma narrativa curta, escolhida pelos alunos do livro *Contos e lendas da Amazônia* (PRANDI, 2011), que foi gravada para análise. Conquanto não fosse o principal objetivo do exercício, ao final da leitura, conversamos com os alunos sobre o que tinha lhes chamado atenção no texto, e a sua compreensão da narrativa que acabara de ler. Também conversamos sobre a percepção inicial que tivemos da fluência leitora do aluno comparando com a percepção do próprio aluno frente ao seu desempenho.

²⁵ No estado de Mato Grosso, atualmente, recebe a nomenclatura de Laboratório de Aprendizagem.

Em nossa análise da fluência leitora dos alunos, observamos três componentes: a precisão na decodificação das palavras; a velocidade com que a leitura é realizada; e a entonação e expressividade na pronúncia das sentenças (prosódia). A combinação desses fatores resulta em uma leitura fluente e garante maior compreensão da leitura, pois

A fluência da leitura depende de uma decodificação rápida e precisa, em que o leitor reconhece palavras e expressões como um todo, sem precisar identificar conscientemente cada uma das suas partes. Essa decodificação rápida é crucial, uma vez que libera mais recursos cognitivos do leitor para a construção de sentidos do texto e para utilização de outras estratégias de leitura que ampliarão seus níveis de proficiência. (COSCARELLI, /CEALE/UFMG, s/p, 2014).

A avaliação individual de leitura foi realizada por 30 estudantes, cujo resultado pode ser verificado no quadro a seguir:

Quadro 08. Níveis de fluência identificados na amostra

Descrição dos níveis ²⁶		Quantitativo de alunos dentro do nível indicado
Nível 1	Lê essencialmente palavra por palavra. A leitura de grupos de duas ou três palavras ocorre ocasionalmente.	04
Nível 2	Lê essencialmente por meio de grupos compostos de duas palavras ou palavra por palavra. Há prejuízo na formação da sentença.	12
Nível 3	Lê essencialmente por meio de grupos de três ou quatro palavras, mas a maior parte das sentenças é lida de modo apropriado, preservando a sintaxe do texto.	08
Nível 4	Lê essencialmente por meio de grupos de frases. A maior parte da leitura ocorre com interpretação expressiva.	06

Fonte: Dados da pesquisa.

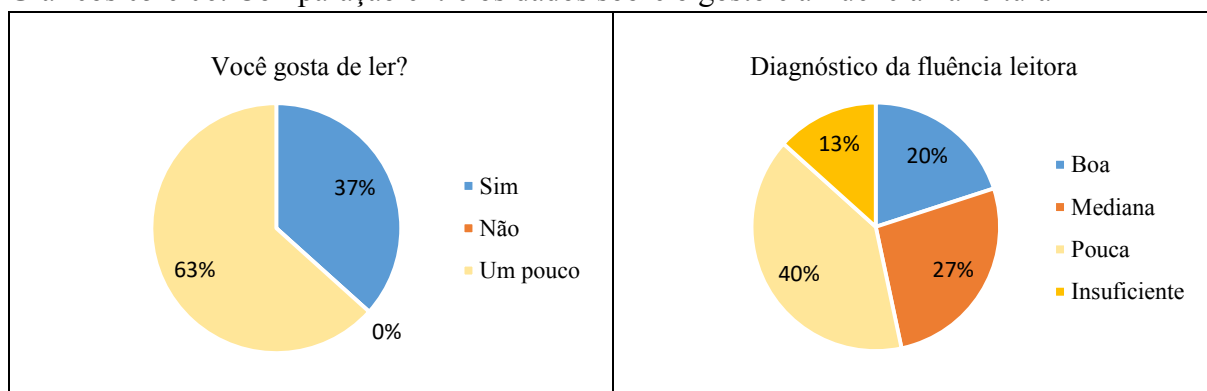
Os dados do diagnóstico de leitura podem ser divididos em dois grupos. O primeiro, composto por mais da metade dos alunos, apresenta pouca fluência durante a leitura (16). Nesses casos, percebemos que a decodificação ainda não foi consolidada, pois a leitura é realizada muito pausadamente, na maioria das vezes, palavra por palavra e, em alguns poucos casos, sílaba por sílaba. Segundo Coscarelli (2014), “Uma leitura assim demandaria muito tempo de processamento e prejudicaria a construção do sentido”. Ainda nesse grupo,

²⁶ CENPEC/Plataforma do Letramento, 2019.

observamos especial dificuldade no reconhecimento dos plurais dos verbos na terceira pessoa (terminação -am e -ão) e a omissão do plural nas demais palavras foi frequentemente observada.

Ao compararmos os resultados obtidos no diagnóstico de leitura dos alunos com as respostas produzidas à pergunta “Você gosta de ler?”, vemos que o número de alunos que gosta de ler “um pouco” (19) é próximo à soma dos que apresentam pouca ou insuficiente fluência leitora (16).

Gráficos 05 e 06. Comparação entre os dados sobre o gosto e a fluência na leitura



Fonte: Dados da pesquisa.

Portanto, a dificuldade na leitura, entre outros possíveis fatores, se mostra como um obstáculo para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Entre as alunas e alunos desse grupo, foi comum ouvirmos que não haviam compreendido a história. Alguns afirmaram, inclusive, não ter compreendido nada do que havia lido. A esse respeito, Solé afirma:

[...] ler é compreender e [...] compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. (SOLÉ, 1998, p. 44).

Também observamos que esses alunos reconhecem suas limitações no campo da leitura, pois ao responderem à questão “Você se considera um leitor fluente?”, 21 alunos declararam ler com pouca ou nenhuma fluência.

No segundo grupo, encontram-se os que demonstraram mediana e boa fluência leitora (14), apresentando precisão, velocidade e entonação adequadas ao longo de toda a leitura. Nesse grupo, a compreensão do texto lido foi mais facilmente alcançada. Do mesmo modo,

percebemos haver proximidade entre o número dos que gostam de ler (11) e dos que se consideram leitores fluentes (09).

Os dados nos permitem concluir que a dificuldade de leitura dos alunos é um dos obstáculos para o desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura, seja de textos literários ou dos demais textos que circulam socialmente. Dessa forma, adotamos estratégias que permitissem aos alunos viver experiências que substituíssem, de alguma forma, carências iniciais (a leitura familiar, por exemplo). Por isso, foi necessário traçar uma trajetória que partisse de ações simples, como praticar a escuta ativa dos alunos; instigar a escuta do outro; valorizar suas vozes, estabelecendo um vínculo de afetividade e elevando a autoestima do grupo; estimular a oralidade e a linguagem não verbal, entre outros, para, então, desenvolver atividades mais complexas, como lidar com o sentido figurado da linguagem, a literariedade e a produção escrita.

3.2 Segunda etapa: análise do percurso de leitura

A primeira proposta de leitura se deu por meio do documentário *Malala*²⁷. A segunda foi a leitura do livro *Ouro dentro da Cabeça*, da autora Maria Valéria Rezende. Em ambas, a temática da leitura e do direito à educação são postas como busca incansável, resistentes às mais variadas adversidades. Durante essas leituras, buscamos valorizar as falas dos alunos e estimular a escuta do outro, demonstrando, assim, conforme Paulo Freire, que o conhecimento não se constrói sozinho, mas que se dá “em comunhão” (1985, p. 79).

3.2.1 *Malala*

O planejamento da leitura do documentário *Malala* teve como objetivo demonstrar que a narrativa de uma vida pode ser realizada também por meio de linguagem fílmica. Antes de assistirmos ao documentário, preparamos a turma para as expectativas da atividade. Começamos pelo levantamento dos conhecimentos prévios do grupo acerca do que é um documentário, se conheciam a ativista Malala, se sabiam o que era o Prêmio Nobel da Paz. A partir dessas informações iniciais, instruímos os alunos a refletir sobre as seguintes questões: a) Quais feitos uma adolescente poderia ter realizado para que fosse merecedora de um Prêmio Nobel?; b) Como os eventos da vida de Malala foram narrados?; e c) Em que ordem foram narrados?

²⁷ Estreado em 2015, com direção de Davis Guggenheim, documenta os eventos anteriores e posteriores ao ataque contra Malala por defender o direito à educação das garotas no Paquistão. Título original: *He named me Malala*.

Ao término do documentário, retomamos as perguntas anteriores para a roda de conversa. Mas o debate começou por manifestações de estranhamento no que se refere à linguagem do documentário. A narração dublada, tendo como fundo o áudio original dos depoentes, foi o que mais gerou comentários negativos. Quando refizemos a pergunta inicial sobre o que uma adolescente poderia ter feito para receber o Nobel da Paz, outras perguntas se seguiram por parte das alunas e alunos, que esperavam, na figura da professora, as “respostas certas” para a questão. No entanto, devolvíamos as perguntas ao grupo, para que refletissem e formassem suas hipóteses, depois, tentávamos estabelecer relação entre o que diziam e passagens do filme.

A ordem como os eventos da vida de Malala foram dispostos no documentário foi considerada pelos alunos bastante confusa, pois a vida da jovem começa a ser narrada a partir do atentado. Em seguida, imagens do presente e da sua infância são intercalados por depoimentos de amigos e familiares. Boa parte do grupo concordou que não havia compreendido se Malala havia morrido ou não, fazendo alusão à morte de *Malalai*, famosa heroína do folclore afegão, cuja história foi inserida no documentário em forma de animação, para explicar a fonte de inspiração para o nome Malala.

A presença de trechos em animação também foi alvo de questionamentos, como o do aluno RY: “*Eu não entendi nada. Era filme ou desenho?*” (04/09/2019). A animação presente no documentário traz uma linguagem bastante lúdica em total contraste com a violência social descrita no documentário, por isso, esse estranhamento relatado por RY.

As cenas do cotidiano da jovem, seu relacionamento com os irmãos, a constante presença do pai e as raras aparições de sua mãe também foram temas de debate entre os alunos. Percebemos que houve bastante identificação nos momentos em que Malala fala sobre sua nova escola, namoro e sobre se sentir diferente de todos a sua volta. As meninas, principalmente, disseram entender como é ter medo do que as pessoas pensam sobre elas. Outro ponto que causou curiosidade foi o vestuário das mulheres mulçumanas, já que, no filme, vemos mulheres com os cabelos sempre cobertos, algumas com burca, cobrindo também o rosto. Apenas a aluna GE disse ser um costume cultural, “*por causa da religião*” (04/09/2019).

Após a roda de conversa, solicitamos aos alunos que representassem, por meio de desenho, um momento marcante do documentário. Diante do argumento de alguns de que não sabiam ou não gostavam de desenhar, sugerimos que escrevessem uma palavra ou frase que, de acordo com sua opinião, pudesse representar a vida da ativista ou qualquer outro aspecto do filme considerado relevante ou interessante.

Vejamos, a seguir, algumas das produções:

Figura 23. Representação da cena do atentado contra Malala



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 24. Representação do edifício de uma escola



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Na primeira figura (23), vemos muito bem ilustrado o contexto documentado no filme e a cena do atentado contra Malala. Na segunda (24), um edifício com a palavra “escola” em letras maiúsculas. É digno de nota que as representações elaboradas pelos alunos RM e WI foram as primeiras atividades que esses alunos produziram de todas as que foram propostas no projeto. Isso nos leva a ponderar que, ao serem desobrigados de se manifestarem na forma oral ou escrita, sentiram-se confiantes para registrar a sua leitura do filme, o que confirma a necessidade de oferecer aos estudantes múltiplas possibilidades de expressão, para que possam desenvolver suas habilidades de leitura e interpretação dos variados textos que circulam socialmente.

A seguir, trazemos as representações elaboradas por duas alunas bastante participativas.

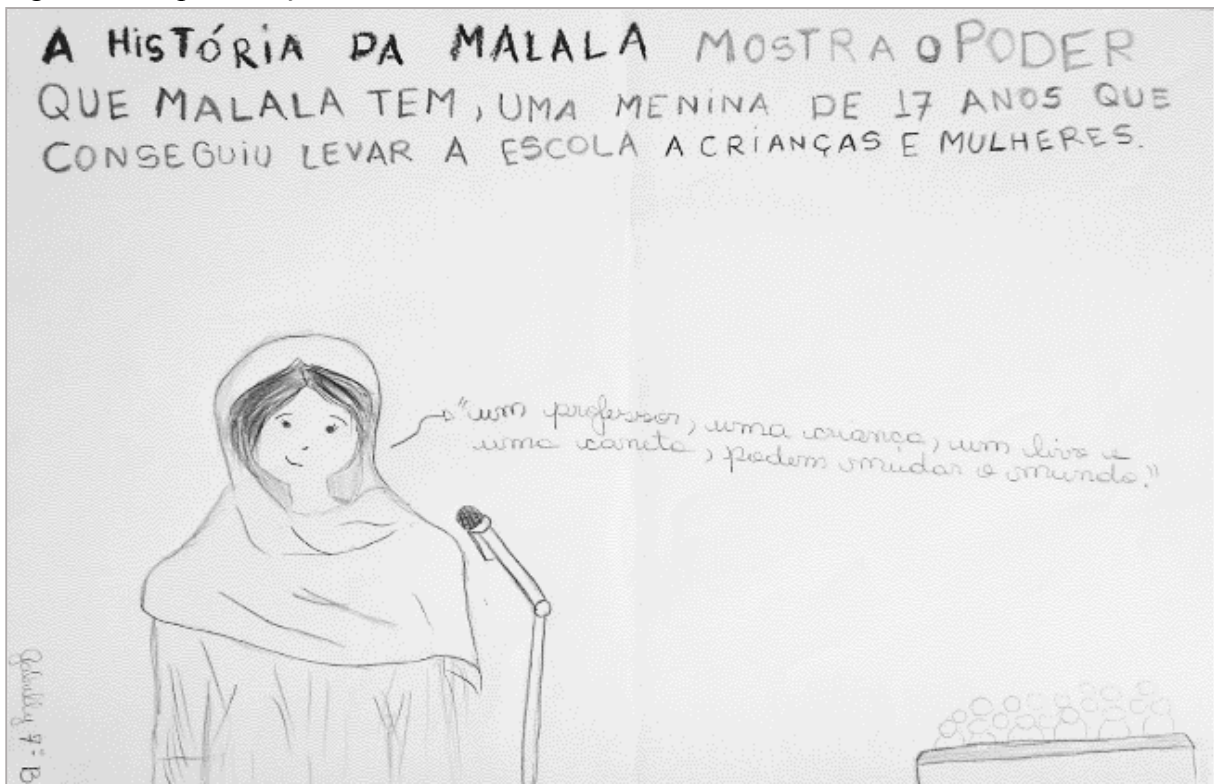
Figura 25. Representação da heroína Malalai conclamando os soldados à luta



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Nessa produção, vemos que a aluna JS escolheu representar a cena, inserida no documentário no formato de animação, em que a heroína do folclore afegão estimula os soldados compatriotas durante a guerra de 1880 entre afegãos e britânicos. Na bandeira que ela segura, vemos estampada a palavra liberdade e símbolo da bandeira do Paquistão, uma lua crescente e uma estrela.

Figura 26. Representação de Malala no recebimento do Nobel da Paz



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A segunda figura, elaborada por ME, traz a figura da Malala, proferindo um trecho do seu discurso na cerimônia em que recebeu o Prêmio Nobel da Paz em 2014. Chama-nos a atenção o texto posicionado acima da imagem, em que a aluna destaca a importância da figura da ativista, revelando também os sentidos que o documentário despertou para si.

Consideramos os resultados dessa atividade como muito positivos, pois houve envolvimento de boa parte da turma tanto nas discussões quanto na produção das ilustrações. Além disso, as representações foram, em sua maioria, fieis ao tema tratado no documentário, trazendo retratos da violência sofrida pela ativista (04); Malala proferindo discursos (05); ou apenas a sua figura (03); e ainda a escola e objetos a ela relacionados, como livro e lousa (10).

3.2.2 Ouro dentro da cabeça

Os muitos estudos no campo do letramento literário apontam a leitura literária como uma possibilidade de interação entre imaginação, emoção e desenvolvimento cognitivo. Por isso, quando estabelecemos nossos objetivos para a intervenção, tínhamos a compreensão de que era preciso incluir a leitura de textos literários, pois queríamos aproximar o contato dos

alunos com a linguagem literária e com o objeto livro. Com a mudança de perspectiva do projeto, explicitada no item 1.5, do capítulo 1, cogitamos propor a leitura de um romance autobiográfico, para oferecer um modelo de estrutura composicional do gênero e modos de narrar sobre si. Estabelecidos alguns critérios, nos dedicamos a buscar uma obra que apresentasse linguagem literária e adequada ao nosso público; que pudesse ser lida em curto prazo; e que, se possível, propiciasse o exercício da leitura de ilustrações. No entanto, em nossas buscas, não localizamos livros autobiográficos que se enquadrassem nesses critérios, de modo que passamos a buscar, também, por obras de ficção, entendendo que o texto literário oferece ao leitor a possibilidade de experienciar outras vidas, outras formas de entender o mundo. Após algumas pesquisas sem sucesso, nosso orientador sugeriu o livro *Ouro dentro da cabeça*, de Maria Valéria Rezende.

Nessa obra, encontramos uma boa combinação dos critérios definidos, pois o livro traz uma narrativa relativamente curta, com foco narrativo em primeira pessoa, em que um jovem narra sua vida em ordem cronológica; e a linguagem é ricamente trabalhada, com a presença constante e variada de recursos literários, como metáforas, comparações, hipérboles etc. Outro fator considerado é o de que as ilustrações estão ricamente entrelaçadas à narrativa, possibilitando, um leque de interpretações.

Embora se trate de uma obra de ficção, em uma entrevista concedida ao Blog Estudos Lusófonos²⁸, a autora explica que *Ouro dentro da cabeça* é a autobiografia de um dos personagens de outra obra sua, *O voo da guará vermelha*, publicada em 2005. Desse modo, segundo a autora, *Ouro dentro da cabeça* é, na verdade, um autoplágio:

[...] eu escrevi um outro romance que é a autobiografia do meu personagem que, no *Voo da guará vermelha*, se chamava Rosálio e que eu, enfim, para distinguir um pouco os dois livros, neste livro aqui ele se chama Marílio [...] *Ouro dentro da cabeça* [...] é a autobiografia do Rosálio, portanto, é parte daquilo que está no *Voo da guará vermelha* reescrito, plagiado por mim mesma e retirado do contexto mais complexo e apresentado diretamente [...]. (REZENDE, 2012).

Para Rezende, o livro é uma autobiografia, já que ela (autora) dá a voz ao personagem para que ele próprio nos conte a sua história de vida. Portanto, a estrutura composicional da obra nos fornece um modelo de narrativa autobiográfica, ainda que as categorias autor e narrador não sejam coincidentes e que os fatos narrados não reproduzam eventos vivenciados pela autora.

²⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LVEBYSILQKk>. Acesso em: 05 fev. 2020.

Toda a narrativa de *Ouro dentro da cabeça* gira em torno da busca incansável do narrador-personagem em encontrar esse tesouro misterioso. Vejamos, a seguir, que nas primeiras linhas da narrativa, o narrador se compromete a nos contar a sua história e, para garantir que será “ouvido” até o final, faz a promessa de revelar um segredo:

Vim contar a minha vida pra quem quiser conhecer a história de um lutador que correu sérios perigos, andou Brasil inteiro, tentando achar um tesouro nem de prata nem de ouro: de coisa mais preciosa. [...]. Estava onde o tesouro? Ah, esse é o grande segredo que só no fim contarei. (REZENDE, 2016, p. 9).

Portanto, em virtude das características destacadas, escolhemos *Ouro dentro da cabeça* para integrar o nosso projeto de intervenção, pois acreditamos que a leitura de uma obra ficcional com esses contornos propiciaria, além do contato com o objeto livro, potentes reflexões sobre possíveis formas de narrar sobre si, o exercício de interpretação dos múltiplos sentidos da linguagem figurada e a leitura da linguagem não verbal associada à linguagem verbal.

Enfatizamos que, em nossa leitura com a turma, nos dedicamos a realizar a leitura do livro com os olhos voltados para como esse narrador-personagem constrói a sua autobiografia, sem deixar de problematizar, como veremos adiante, as diferenças entre a posição do narrador nos gêneros autobiográficos e ficcionais.

A atividade de leitura do livro *Ouro dentro da cabeça* foi realizada em três momentos. Cada um deles propiciou extensas reflexões, mas trazemos, a seguir, apenas um recorte dos debates que consideramos mais importantes para os fins da nossa pesquisa.

O primeiro momento foi dedicado à pré-leitura da obra, realizada em uma roda de conversa, em que relembramos as partes constituintes de um livro, fizemos a leitura dos paratextos e das ilustrações da capa e contracapa. Posteriormente, deu-se a leitura compartilhada das primeiras partes do livro, que foi realizada em sala de aula e também em outros ambientes da escola, como biblioteca e pátio. Essa leitura inicial foi sucedida de uma roda de conversa acerca das primeiras impressões dos alunos sobre a narrativa. No terceiro momento, os alunos realizaram a leitura individual (em casa), para uma futura roda de conversa final, fechando a atividade.

A metáfora visual que se faz a partir do jogo letras-chaves/livro-fechadura possibilitou leituras múltiplas pela turma, que, a princípio, achou muito difícil entender os possíveis sentidos expressos pelas variadas letras-chave ou chaves-letra, estabelecendo relações com o enredo da obra.

Para dar início à leitura, pedimos às alunas e aos alunos que falassem sobre o título do livro. Perguntamos se sabiam o que poderia significar o título *Ouro dentro da cabeça*. Por que “Ouro”? E por que “dentro da cabeça”? Em resposta, arriscaram algumas palavras para explicar o que seria o “ouro”: tesouro, inteligência, conhecimento, sabedoria, experiência, memória e estudo. Após essas contribuições, outras se seguiram. Listamos algumas delas, de acordo com a ordem de fala:

Professora – “*Certo, ouvi várias palavras para dizer o que é o ouro dentro da cabeça, mas vamos formular uma ideia para o todo. O que as palavras tesouro, inteligência, conhecimento, sabedoria, memória, estudo tem a ver Ouro dentro da cabeça?*”

Aluna JS – “*é uma metáfora*”

Aluno RY – “*ouro é uma coisa preciosa*”

Aluno RM – “*é sabedoria, conhecimento*”

Aluna GE – “*ouro por ser valioso significa conhecimento*”

Aluna AM – “*o conhecimento de uma pessoa vale ouro*”

Aluna JS – “*o conhecimento de uma pessoa que encontrou o ouro dentro da cabeça e tudo que você aprende ninguém pode tirar*”

Aluno VH – “*ouro dentro da cabeça quer dizer conhecimento, uma riqueza muito grande [...] ter conhecimento não quer dizer ser o mais esperto e sim o mais vivido, a pessoa com mais vivência*”. (20/09/2019)

Podemos observar que o grupo foi construindo a leitura da metáfora do título a partir das contribuições dos colegas, que inicialmente foi formulada por palavras isoladas. A cada contribuição, o grupo construía novos sentidos, reformulando o já dito, acrescentando novas possibilidades, completando os enunciados e formando hipóteses mais completas. Esse comportamento nos remete ao que postula Colomer (2007) sobre a leitura se tratar de uma aprendizagem social e afetiva, sendo a leitura compartilhada a base para a formação de leitores. Para a autora,

[...] falar sobre livros com pessoas que nos rodeiam é o fator que mais se relaciona com a permanência de hábitos de leitura, o que parece ser uma das dimensões mais efetivas nas atividades de estímulo à leitura [...]. Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas. (COLOMER, 2007, p. 143).

A interpretação da metáfora visual formada pelas ilustrações provou-se desafiadora para os alunos que, diferentemente da situação anterior, hesitaram levantar hipóteses para leitura do texto não verbal. A aluna TB afirmou “*só sei que tem chaves e letras, só isso*”.

Figuras 27 e 28. Capa e contracapa do livro *Ouro dentro da cabeça*



Fonte: Imagens capturadas pela professora-pesquisadora.

Após estimularmos o grupo a relacionar as imagens com o texto do título, a aluna GE formulou sua hipótese para o jogo metafórico chave-fechadura. Para ela, “*as chaves e a fechadura significa abrir a porta do conhecimento*”. Em seguida, o aluno RY discordou da interpretação da colega, explicando que “*a chave não abre a porta do conhecimento, ela abre o baú do tesouro, o baú é o livro*”. A partir dessa formulação, que foi aplaudida pela turma, um grupo de alunos construiu a seguinte reflexão: “*as chaves abrem a fechadura do livro*” (ES, GV, RM, DO).

Elogiamos o processo de construção realizado pelos alunos, mas apontamos que faltava solucionar ainda um mistério, pois se a fechadura representava a porta para o conhecimento/baú do tesouro/ livro, o que representariam as chaves? Como abrir essa porta para o conhecimento ou esse baú-livro? Rapidamente, a maioria disse que era preciso “*ler o livro*”, enquanto outros disseram “*a chave é a leitura*” (YM, JS, GE, ME). Vemos, mais uma vez, que a leitura colaborativa, assim como aponta Colomer (2007), oportunizou o exercício da escuta do outro, o que propiciou a ampliação da leitura da linguagem verbal e também da não verbal.

Com base nas considerações feitas até aquele momento, a turma levantou hipóteses sobre o enredo da narrativa:

Aluna JS – “*é sobre a vida de uma pessoa*”

Aluno RY – “*é a história de um lutador*”

Aluno GA – “*o livro vai falar de aventuras*”

Aluna ME – “*parece que ele vai contar a vida dele*”

Aluna KT – “*acho que é um romance*”

Aluna YM – “*é uma autobiografia? Parece... ele tá falando que vai contar a vida dele*”. (19/09/2019).

A partir das falas colaborativas dos estudantes, notamos a tentativa de relacionar as informações trocadas na roda de conversa com conhecimentos adquiridos no curso da intervenção, como a feita por YM, que denota compreender como característica de uma autobiografia: alguém que conta a sua própria história de vida.

No segundo momento, iniciamos a leitura compartilhada da narrativa, que foi feita em voz alta e intercalada entre os estudantes, acompanhada pelos os demais nos seus respectivos livros. Após a leitura de aproximadamente 10 páginas, os alunos foram liberados para continuar a leitura no ambiente da escola que desejassem. Após terem lido as quatro primeiras partes do livro, em torno de 30 páginas, realizamos uma roda de conversa para a troca de experiências.

Figuras 29, 30, 31 e 32. Leitura individual na biblioteca



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Um dos primeiros aspectos a ser debatido por nossos jovens leitores foi “Quem está contando a história?”. A dúvida foi levantada pelo aluno RY, com os dizeres: “*eu achei essa história muito confusa, não dá pra saber se é mulher ou homem que tá falando aqui*”. Em seguida, RY explica que “*no início parecia uma mulher e depois parecia um homem*”. Talvez por desatenção ou por não ter familiaridade com a leitura literária, o aluno considerou as vozes da autora e a do narrador autodiegético como uma só. Essa “confusão” de vozes pode ser explicada. No texto de apresentação, intitulado “Como nasceu este livro”, a autora estabelece contato com o leitor, apresentando sua experiência como educadora e escritora e as justificativas para o livro.

[...] este livro é filho de duas paixões [...] A primeira delas começou desde criança, muito cedo, e numa mais me deixou: a paixão pelas histórias, o desejo imenso e urgente de aprender a ler para explorar todas as vidas e os mundos escritos em todos os livros; [...] outra paixão: lutar para que todos, crianças, jovens e adultos, possam conquistar o direito de ler e de alargar sempre mais seu mundo e sua vida. (REZENDE, 2016, p. 7).

Em seguida, temos outra apresentação, desta vez, a do personagem central, que será quem nos contará a sua história:

Vim contar a minha vida pra quem quiser conhecer a história de um lutador que correu sérios perigos, andou Brasil inteiro, tentando achar um tesouro nem de prata nem de ouro: de coisa mais preciosa. [...] No fim da longa jornada, que valeu uma vida inteira, quando eu estava perdido, sem saber pra onde ir foi que encontrei o tesouro na frente das minhas vistas. (REZENDE, 2016, p. 9).

Dada a forma como a escritora e narrador se apresentam para o leitor, consideramos como compreensível o questionamento do aluno. Além disso, no sumário da obra não há uma indicação explícita de que o primeiro texto verbal é a apresentação da autora. Desse modo, um leitor aprendiz, ainda não acostumado a lidar com esse portador de escrita, o livro, pode se deparar com dificuldade se os limites não estiverem bem marcados.

As discussões suscitadas pela dúvida do colega renderam reflexões importantes por parte dos alunos, como a de que se o livro se tratava de “*uma ficção, o narrador pode ser qualquer um*” (Aluna GE), uma fala que indica a observação de elementos composicionais, para além do conteúdo. Nesse ponto, RY, acompanhado por alguns colegas, afirmou que pensava se tratar de uma história real, pois na abertura a autora diz: “Conheci muito de perto inúmeros Coisa-Nenhuma, Piás, Marílios e Marílias, cujos sonhos, aventuras, paixões, desventuras e lutas vocês vão encontrar neste romance” (REZENDE, 2016, p. 7). A partir disso, as discussões tomaram a direção do questionamento feito anteriormente por YM: “*é uma autobiografia?*”.

Enquanto alguns defendiam a tese de ficção, outros afirmavam que se tratava de uma história real. Para sairmos daquele impasse, propusemos que pensassem numa terceira possibilidade: a de que as duas posições pudessem estar corretas. Com isso, os alunos chegaram ao entendimento de que “*igual nos filmes*” (CA, JS), a história do livro poderia ser uma ficção, mas que, de acordo com a autora, era “baseada em fatos reais” (CA, JS).

Nesse caso, a atividade conseguiu estimular a ativação de um conhecimento prévio, o que nos permite pensar na hipótese de que houve uma elucidação de um aspecto do livro, objeto da atividade, mas também uma ampliação do conhecimento sobre a composição de filmes/histórias, que passa a ser incorporado como experiência de leitura da arte. É bem possível que, a partir disso, haja maior clareza e consciência do que seja a criação artística, por parte dos nossos alunos.

Sobre a forma como o narrador conta sua história, GE retoma a fala anterior de YM, afirmando que o protagonista pretende “*fazer a autobiografia dele, [...] contar a vida dele*”. À vista disso, pedimos aos alunos que relesem e comentassem o seguinte trecho:

É difícil explicar como foi que começou esta vida, que é a minha, e que aqui quero contar. Até o meu nascimento, que é o começo de tudo, ninguém sabe explicar bem, muita coisa se adivinha, mas sem saber de certeza. Nasci e cresci sem nome, num lugar bem escondido que não se acha no mapa, e vivi por muito tempo sem ter nome de respeito. Então não posso contar como se contam as vidas: dizendo certo o lugar e a data do nascimento, dia e ano, bem certinho, nome do pai e da mãe. Pra explicar quem eu sou, tem de fazer um arroteio. (REZENDE, 2016, p. 11).

Após a releitura, a turma observou que na história de vida do protagonista havia algumas lacunas, criando a necessidade de buscar por respostas que as preenchessem:

Aluna AB – “*ele quer falar da vida dele, mas nem sabe o nome da mãe dele*”

Aluna TB – “*ele não sabe o dia do aniversário dele nem naonde nasceu*”

Aluna AM – “*achei estranho ele não ter nome, como uma pessoa não tem nome? Mas depois ele fala que tem apelido*”. (20/09/2019).

Tais comentários denotam a expectativa dos alunos de que um texto autobiográfico requer a presença de uma identificação mínima do autor-narrador, como o seu nome, data e local de nascimento. A compreensão de que a atividade tinha como um dos propósitos refletir sobre os “modos de dizer” em narrativas de si é evidenciada por questionamentos como “é uma autobiografia?” e “quem está contando essa história?”, pois revelam o olhar atento desses estudantes para os aspectos composicionais do texto. Daí o estranhamento causado pela ausência de informações pessoais na “autobiografia” que o personagem diz estar disposto a realizar.

Para Solé, a compreensão da leitura é alcançada quando o leitor é capaz de relacionar forma e conteúdo do texto com as suas expectativas e conhecimentos prévios, assim,

Para ler precisamos simultaneamente manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permite encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23).

As demais discussões sobre a primeira parte do livro referiram-se ao que foi possível perceber do enredo da obra. A maioria declarou ter gostado, como a aluna KT, “*eu achei que*

ia ser muito chato, mas não é. É bem legal”. Outros se sentiram compadecidos com a história do narrador-protagonista:

- Aluna AB – “*eu não gostei que ele não tinha nem mãe nem pai*”
 Aluna LM – “*achei muito triste que a mãe dele se matou*”
 Aluno VH – “*ele cresceu sozinho, não tinha nem roupa, vivia solto*”
 Aluna TA – “*ele não teve ninguém pra dar um nome pra ele*”
 Aluno YH – “*ele morava no mato, não tinha ninguém pra cuidar dele*”
 Aluno RY – “*a mãe se matou e ninguém sabia quem era o pai dele*”
 Aluna AM – “*deu dó porque ele comia o que sobrava das outras crianças*”. (20/09/2019).

Podemos relacionar os comentários dos alunos ao que Jouve (2002) chama de dimensão afetiva da leitura, ativada por sentimentos e memórias que levam à conexão com o que é lido. Na fala do grupo, percebemos que as vivências do personagem despertaram a empatia dos alunos, que sentiram desconforto pela ausência do referencial familiar no contexto da obra. Para Jouve (2002), esse é um componente importante da leitura literária, por meio dele, os leitores amam, admiram ou mesmo odeiam personagens das obras que leem, criando relações afetivas e pessoais.

Do mesmo modo, os comentários sobre o personagem demonstram a experiência do nível emocional da leitura, como o define Martins (1994), pois o grupo foi guiado pelos sentimentos evocados pela leitura: “*eu não gostei*”, “*achei muito triste*”, “*deu dó*”, entre outros. Para a autora,

Na leitura emocional emergem empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou [...] de um personagem de ficção. Caracteriza-se, pois, num processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós. Implica necessariamente disponibilidade, ou seja, predisposição para aceitar o que vem do mundo exterior. (MARTINS, 1994, p. 51-52).

Quanto à linguagem, os alunos observaram que “*parece que ele tá falando*” (JC), mas mesmo assim, alguns declararam ter achado a linguagem de difícil compreensão:

- Aluna JS – “*tem umas partes que é muito difícil de entender*”
 Aluna GE – “*não sei, mas tem umas rimas, daí teve horas que não conseguia ler direito*”
 Aluna MC – “*eu gostei, mas achei as palavras difíceis*”
 Aluno MV – “*não entendi muita coisa*”
 Aluno GV – “*eu achei que tem muito sentido conotativo*”. (20/09/2019).

Quando pedimos aos alunos que apontassem essas partes “difíceis”, quase sempre nos indicavam trechos em linguagem figurada. Um dos que mais gerou comentários foi: “minha avó, que tinha a vista velada por um véu branco do choro que verteu por minha mãe e um dia cristalizou-se” (REZENDE, 2016, p. 17). Perguntamos a eles o que não haviam entendido nesse fragmento, GV rapidamente nos respondeu o contrário, ou seja, o que havia entendido: “*pra mim ela é cega*”. Perguntamos aos demais se essa leitura era possível, alguns concordaram, enquanto outros ampliaram o sentido expresso por GV, dizendo: “*é que ela chorou tanto que foi ficando cega*” (YM); “*as lágrimas deixam a pessoa sem enxergar direito*” (MC); “*o véu nos olhos é o choro por causa que a filha morreu*” (ME). Parabenizamos as leituras de todos, e perguntamos por que o narrador não disse apenas que a avó desenvolveu um problema de visão ou que estava ficando cega. A aluna JS respondeu que “*tá no sentido conotativo*”, acompanhada pela colega AM que completou “*é tipo uma figura de linguagem*”. Notamos, portanto, que houve compreensão dos sentidos expressos pela linguagem em sentido figurado, no entanto, como leitores aprendizes, ainda se sentem inseguros, não confiam na própria capacidade de interpretação do texto literário.

Conforme GE, GV, JS e AM apontaram, *Ouro dentro da cabeça* traz uma linguagem bastante expressiva, lançando mão de recursos como aliteração, assonância, rima, repetição, metáfora, entre outros. O texto traz ainda muitas expressões próprias da oralidade, que fazem com que pareça, como disse JC, “*que ele tá falando*”. Assim, a narrativa se faz como um causo sendo contado, uma prática com a qual o narrador está familiarizado, pois em vários momentos se justifica, dizendo que nos conta aquilo que lhe foi contado: “Isso foi o que ouvi contar, mais de mil vezes, pela voz de nossos velhos, sempre à boquinha da noite, depois da ceia, antes do sono levar a gente pra rede” (REZENDE, 2016, p. 13).

Para formar uma imagem do protagonista, os alunos tiveram que desvendar os sentidos dos muitos usos da linguagem figurada de que o narrador se vale para fazer sua descrição. Segundo ele, “Para explicar quem eu sou, tem que fazer um arroteio” (REZENDE, 2016, p. 11). Propomos, então, que a turma fizesse o levantamento dos trechos que trazem características do protagonista.

[...] minha mãe brilhando como um sol negro [...] nenhum homem dali podia ter feito um filho quase branco, com esses olhos que eu tenho, da cor do riacho na sombra do arvoredado [...] Logo que nasci não se sabia a cor da pele [...] ora branco, ora escuro [...] tinha a pele misturada, das cores de toda gente [...] Até caírem meus dentes, a roupa que conheci foi a água do riacho [...] inventei que o pai que eu não conhecia, que vinha de outras terras e me deu pele mestiça, me fazia diferente de todo o povo da fuma. (REZENDE, 2016, p. 15-17).

Com a retomada do texto, foi possível construir uma referência física do personagem até aquele momento da leitura: um menino de pele mestiça, nem branco nem preto, com olhos claros e possivelmente verdes, que até os seis ou sete anos viveu nu, sem nada que lhe cobrisse o corpo. Quando indagamos os alunos sobre quais motivos teriam levado a autora a usar tão recorrentemente a linguagem figurada, alguns alunos assim justificaram: “*pra ficar melhor*” (JS); “*fica mais bonito*” (GE); e “*pra ficar diferente*” (VH). Esse foi um exercício bastante revelador para os estudantes, a concentração em buscar os segredos do texto os prendeu de tal forma que, ao término da aula, expressaram surpresa porque “*a aula passou tão rápido*” (TA, JS, GE, YM).

A terceira parte da leitura foi realizada fora da escola. Os alunos foram instruídos a terminar a leitura em casa, no prazo de uma semana, quando faríamos a roda de conversa. Ao final do prazo, 17 alunas e alunos apresentaram-se para a roda de conversa, porém, apenas cinco (05) alunas e dois (02) alunos confirmaram que haviam concluído a leitura do livro. O grupo manifestou ter achado a história muito sofrida, pois o protagonista “*passou por muita coisa para aprender a ler*” (JS, 27/09/2019). Quanto às expectativas que os alunos tinham sobre a leitura, foram feitas as seguintes declarações:

Aluna GE – “*eu pensei que ia ter um final feliz, mas não foi como eu pensei, toda vez eu achava que ele ia conseguir e daí acontecia uma coisa e ele não conseguia aprender ler, coitado... Mas ele conseguiu e depois na verdade ele tava contando a história dele de depois que ele já tinha aprendido ler*”

Aluna JS – “*pra mim, foi surpresa porque ele tava lá numa praça o tempo todo contando a história dele, fiquei pensando ‘como assim?’*”

Aluno ES – “*eu achei que o Pajé ia ser o pai dele, eu queria que fosse, mas daí não era e ele nunca ficou sabendo quem era o pai, eu achei que ele ia descobrir*”

Aluna KT – “*eu achei que ia ter uma história de amor, mas só teve coisa triste, muita coisa triste que ele passou... Ele foi enganado porque não sabia ler*”

Aluno GV – “*ele aprendeu a ler com uma pessoa que nem ele podia imaginar, era uma moradora de rua... E ela vivia bêbada, mas ensinou ele e ele contava história pra ela dormir... Sei lá achei esquisito*”. (27/09/2019).

Nessas falas, vemos que houve quebra de expectativa que tinham para a leitura. No geral, o grupo mostrou ter ficado ansioso com a expectativa de que o protagonista finalmente alcançasse o seu objetivo e revelou surpresa pela forma com a qual Marílio foi alfabetizado. Alguns alunos também admitiram que somente no curso da leitura compreenderam de fato o que eram as chaves e fechaduras que ilustram o livro.

Aluna KT – *“quando ele falou do baú do pajé eu pensei que tinha um tesouro, tipo diamante, pedras preciosas, daí como tinha livro dentro entendi que era mais... tipo o ouro era o tesouro que fala no livro, daí eu entendi”*

Aluno ES – *“ele ficou com o baú do pajé, mas não sabia ler os livros e teve que procurar um jeito de aprender pra poder ler os livros dele, daí ele precisava aprender porque não tinha como... tinha que ler, isso que era a chave, era ler.*

Aluna ME – *“eu entendi isso também... e também tem no livro a ilustração que uma pessoa tá com uma chave e tem um livro com fechadura... ela vai abrir o livro.*

Aluna JS – *“eu já tinha entendido, mas daí com a história eu entendi mais”.* (27/09/2019).

No que se refere ao aprendizado que a leitura proporcionou, os alunos revelaram:

Aluna JS – *“acho que tem que lutar pelos sonhos, não desistir, ele não desistiu”*

Aluno GV – *“saber ler é muito importante na vida de uma pessoa”*

Aluna ME – *“se ele soubesse [ler] não teria passado tanto sofrimento igual ele passou, por isso tem que estudar, pra ter uma vida melhor”.* (27/09/2019).

Como vemos, o grupo demonstrou bastante empatia pelo personagem-protagonista. Durante a leitura, torceram para que Marílio aprendesse a ler e se sentiram apreensivos diante das dificuldades que o personagem enfrentou em sua jornada. Todos os presentes se manifestaram sobre como foram afetados pela leitura. Alguns estabeleceram relações entre as dificuldades enfrentadas por Marílio e a experiência de pessoas da sua família ou conhecidos que não sabiam ler, como a aluna JS, que disse *“eu sei que minha avó não sabia ler porque não parece que nem tinha escola naonde ela morava, mas ela sabia fazer conta”* (27/09/2019). O aluno ES também contribuiu no mesmo sentido: *“antigamente não tinha escola pra todos igual é agora e daí muita gente não aprendia”* (27/09/2019).

A intertextualidade presente na obra, como as referências à obra mais conhecida de Cervantes, não foi observada pelos alunos. Mas a aluna YM revelou ter compreendido o sentido de uma expressão popular que conhecia, mas que não sabia exatamente o que significava: *“Eu achei bem engraçado na hora que eu li sobre o homem da cobra, porque o Adelson fala que eu falo mais que o homem da cobra e no livro tem isso... O homem da cobra existe mesmo e eu nem sabia...”* Além das impressões e relações que a leitura suscitou, alguns confidenciaram: *“foi a primeira vez que eu li um livro inteirinho”* (JC, 27/09/2019); *“eu li mesmo pra saber o final, mas achei cansativo”* (ES, 27/09/2019).

Assim como relatou ES, percebemos que os demais alunos, mesmo não havendo concluído a leitura, ficaram interessados em descobrir o desfecho da história, talvez por isso compareceram à roda de conversa sobre o livro. O que também nos leva a crer que a leitura em sala instigou esses alunos de alguma forma, seja pela forma como foi conduzida, seja por curiosidade, preparando-os para futuras leituras.

A leitura de *Ouro dentro da cabeça* atendeu plenamente às expectativas, superando-as em muitos aspectos. No que se refere à composição da forma, o texto literário proporcionou aos estudantes refletir sobre a dimensão estética da literatura e seus modos de composição, sobretudo, a posição do narrador e dos recursos expressivos que conferem literariedade à narrativa. Quanto ao conteúdo temático, os aprendizes puderam estabelecer relações com a própria vida, sentir as angústias pelas quais passa o narrador e perceber a importância da aquisição da leitura em nossa sociedade.

3.3 Terceira etapa: o texto autobiográfico em sala de aula

A proposta de intervenção a partir do gênero discursivo autobiografia, como dissemos em outros momentos, teve como objetivo sensibilizar os estudantes para construção dos sentidos da leitura e da escrita. No processo, os alunos exercitaram a leitura, a escrita e a expressão oral em favor da produção de relatos autobiográficos. Tais ações tiveram como foco o exercício do autoconhecimento e a compreensão dos elementos constituintes do gênero (condições de produção, conteúdo temático, estilo e construção composicional).

Ao final do projeto, reunimos 20 relatos que correspondem ao total de alunas e alunos que participaram da maioria das etapas de produção. Por motivos diversos, alguns participantes não produziram a versão inicial ou não realizaram a reescrita desta. Portanto, consideramos para análise somente as produções que passaram pelo processo de escrita inicial e retomada para a produção final (reescrita). No penúltimo item deste capítulo, falaremos dos nove (09) alunos que não produziram os seus relatos autobiográficos.

Com o fim de proporcionar a construção do aprendizado, realizamos duas leituras diferentes, conforme descrevemos nos itens anteriores, pois não queríamos que os alunos ficassem presos a um único modelo de narrativa autobiográfica. Desse modo, tiveram liberdade para construir uma forma própria de narrar suas histórias de vida. Daí a opção por denominar a produção dos alunos como relato autobiográfico e não autobiografia, pois não lhes impusemos que retratassem suas histórias detalhadamente, mas que relatassem momentos de suas vidas que consideravam como importantes.

3.3.1 O processo de escrita e reescrita dos relatos autobiográficos

A produção inicial partiu da situação de comunicação a saber: a construção de um relato autobiográfico, portanto, escrito em primeira pessoa, para posterior circulação na esfera familiar

e escolar, em forma de livro físico e digital. Conforme mencionamos, nosso objetivo não foi o de oferecer um modelo do gênero, mas refletir sobre algumas possibilidades de materialização dos discursos, que, a depender das condições de produção, podem ser mais ou menos flexíveis. Assim, buscamos sempre conduzir as discussões para um plano em que os alunos compreendessem sobre quem, por que e para quem geralmente se produz esse gênero textual, em que esfera social circulam, e em que suporte.

No momento de produzir a versão inicial do relato, o grupo ficou apreensivo, dando mostras de que relatar suas vivências se constituía em uma tarefa mais difícil do que supunham. Em virtude dessa insegurança, sugerimos a produção em dupla, para que discutissem com os pares como construir o texto. Ainda assim, a pergunta “Como começar?” dominou a sala de aula. Como alguns haviam iniciado o texto com a frase “O meu nome é”, recomendamos aos que estavam mais aflitos que fizessem o mesmo. Quebrada essa barreira, a turma se pôs à produção.

A reescrita da versão inicial, ocorreu, principalmente, em grupo com nosso acompanhamento. Foram quatro (04) encontros, no contraturno, cujas ações desenvolveram-se da seguinte forma:

- | | |
|---|---|
| 1. Retomada da versão inicial. | <ul style="list-style-type: none"> - Reflexões sobre o aprendizado adquirido. - Socialização das produções e troca de ideias para aprimoramento dos relatos. - Digitação dos relatos, incluindo as modificações propostas pelo grupo. |
| 2. Leitura da versão reescrita (digitada) – com apontamentos da professora. | <ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre os apontamentos da professora. - Discussão sobre as mudanças que o texto sofreu ao passar do texto manuscrito para o digitado. - Avaliação da reescrita a partir de uma grade de correção. |
| 3. Revisão da versão reescrita. | <ul style="list-style-type: none"> - Volta ao laboratório de informática para as modificações consideradas necessárias a partir da releitura dos relatos e da avaliação orientada pelo roteiro de avaliação. |
| 4. Comparação entre a versão inicial e a versão final. | <ul style="list-style-type: none"> - Troca de experiências a respeito do processo de reescrita. |

Houve, inicialmente, certa resistência dos alunos em cooperar com a dinâmica proposta. No primeiro encontro, os grupos mostraram hesitação em socializar os textos, e,

principalmente, não se sentiam capazes de opinar sobre as produções dos colegas. Antes de lerem os relatos uns dos outros, manifestaram-se muitas vezes com expressões como “não sei nem pra mim” (GV), “como eu vou corrigir se eu não sei” (TB), “o que que tem pra corrigir aqui, professora? Por que a senhora não fala e a gente corrige?” (JS). A compreensão da turma, portanto, era a de que o texto seria “corrigido”. De modo que foi preciso retomar várias vezes as orientações que antecederam o trabalho em grupo, incentivando-os a, naquele primeiro momento, refletir sobre o modo como cada colega havia elaborado o seu relato, considerando se apresentavam as características que discutimos antes, sem se preocupar muito com os “erros” da escrita.

Destacamos que a primeira impressão dos alunos frente aos próprios textos, escritos dois meses antes, foi a de que não eram bons o suficiente e que era preciso escrever um novo texto. Somente após a socialização das produções e comentários, quase sempre positivos, dos colegas é que compreenderam a primeira produção como um texto que poderia ser aprimorado. Do mesmo modo, ao olhar para as produções dos colegas, conseguiram estabelecer relações entre os modos de dizer do outro e o seu próprio modo de construir o texto – um exercício essencial para que se sentissem confiantes em ampliar a primeira versão do relato.

Com essa compreensão, boa parte dos grupos desenvolveu a reescrita de forma bastante independente. Um exemplo dessa autonomia foi a reconfiguração dos grupos, a partir da iniciativa daqueles que sentiam necessidade de ouvir outras opiniões e contribuir para o aprimoramento dos textos dos colegas. Mas também houve quem participou mais de uma vez de um determinado encontro por sugestão nossa, para que refletisse um pouco mais sobre seu texto ou porque demandou mais tempo com a digitação que os seus colegas de grupo. Aliás, a pouca familiaridade dos alunos com o computador, especialmente com os editores de texto (Word/Googledocs), foi um fator não considerado quando planejamos que os alunos digitassem os seus textos. Por isso, foi necessário oferecer algumas orientações prévias e contar com a ajuda daqueles que tinham maior familiaridade com o computador. Assim, todos conseguiram digitar os seus próprios textos.

No segundo encontro, os grupos trabalharam com a versão reescrita dos relatos, digitada a partir do manuscrito com as modificações feitas com base nas reflexões do primeiro encontro. Nesse momento, levamos os textos impressos, com alguns apontamentos nossos e disponibilizamos um roteiro de avaliação, apresentado a seguir, com os critérios que havíamos discutido no primeiro encontro, para que verificassem se os seus escritos contemplavam os principais requisitos do gênero autobiográfico.

Figura 33. Roteiro de revisão disponibilizado aos alunos

Nome: _____ Data: _____

ROTEIRO DE REVISÃO DO RELATO AUTOBIOGRÁFICO		
TEMA	Está Bom	Desenvolver
Identificação (nome, idade etc.)		
Memórias da infância		
Particularidades da personalidade		
Eventos considerados marcantes		
Sonhos e projetos para o futuro		
Contexto familiar		
Contexto escolar		
ESTRUTURA	Está Bom	Desenvolver
Predomínio do tipo narrativo		
Narrador em 1ª pessoa		
Ordem cronológica dos eventos		
Divisão do texto em parágrafos		
ASPECTOS GRAMATICAIS	Está Bom	Desenvolver
Emprego de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa		
Uso de verbos no passado e presente		
Presença de marcadores temporais/ espaciais		
Uso modalizadores (advérbios)		
Evita a repetição de palavras		
Ortografia		
Emprega sinais de pontuação de forma adequada		
Usa a letra maiúscula quando necessário		
MARCAS DE AUTORIA	Está Bom	Desenvolver
Mostra-se de modo diferente do convencional		
Estabelece diálogo com o leitor		
Uma recursos expressivos, como metáforas, comparações etc.		

Fonte: Elaborado pela professora-pesquisadora.

A possibilidade de avaliar textos de autoria própria com base em um roteiro foi recebida com surpresa pelos grupos, afinal, não estavam habituados ao exercício de refletir sobre a escrita. O grupo manifestou estranheza, também, por nossos apontamentos não se referiam tanto a questões gramaticais e, sim, sobre o que disseram e como disseram. No imaginário dos alunos, a professora deveria avaliar o texto e apontar os “erros”, não se colocar como interlocutora que acompanha o processo, provocando, questionando, concordando, discordando etc. (GERALDI, 2012, p. 128).

Após a revisão da reescrita, notamos que a maioria das produções foi modificada em pelo menos um dos aspectos contemplados no roteiro disponibilizado, demonstrando que os alunos empreenderam esforços em aproximar ainda mais o seu texto às características do gênero.

3.3.2 A análise das produções

Do ponto de vista da aproximação dos relatos às características do gênero, analisamos as versões finais dos textos de acordo com os mesmos critérios disponibilizados aos alunos, com pequenos acréscimos, que foram destacados no quadro a seguir.

Quadro 09. Critérios para análise dos relatos autobiográficos

Conteúdo Temático	Estrutura composicional	Estilo	Autoria
- Identificação do autor no corpo do texto. - Memórias da infância. - Particularidades da personalidade. - Eventos marcantes da vida do autor. - Sonhos e projetos para o futuro - Contexto familiar. - Contexto escolar.	- Predominância do tipo narrativo. - Narrador em 1ª pessoa. - Ordem cronológica dos eventos. - Relação texto/imagem. - Apresenta um título que chama atenção para o texto.	- Emprego de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa. - Uso de verbos no Pretérito Perfeito/ Imperfeito. - Jogo entre passado e presente - Presença de marcadores temporais/ espaciais. - Uso de modalizadores.	- Mostra-se de modo diferente do convencional. - Estabelece diálogo com o leitor. - Emprego de recursos expressivos, como metáforas, comparações etc.

Fonte: Elaborado pela professora pesquisadora.

Para uma análise mais detalhada, selecionamos os relatos produzidos por uma aluna e um aluno que apresentam dificuldade em acompanhar os conteúdos em sala de aula. Ambos afirmaram não gostar de ler nem de escrever, mas se dispuseram a participar das atividades do projeto, cumprindo com todas as etapas traçadas. Em seus relatos verificamos a aproximação das características do gênero e o modo como os estudantes apresentam eventos marcantes das suas vidas, lembranças da infância, gostos, sonhos, particularidades da sua personalidade, entre outros, bem como as escolhas feitas pelos alunos a partir das reflexões em grupo. Mas não abordaremos ainda os indícios de autoria, pois trataremos do tema em um tópico um pouco mais adiante, quando analisamos os conjuntos dos relatos.

Análise do Relato Autobiográfico de LP

O estudante LP é considerado pela equipe pedagógica da escola como um aluno que não gosta de estudar. Não sabe ler, tampouco tem interesse de aprender. Em nossa avaliação diagnóstica, identificamos que LP realiza a leitura palavra por palavra e, diante de palavras desconhecidas, a leitura é feita sílaba por sílaba. Além disso, só é capaz de decodificar o texto escrito em letras de forma (letra impressa). Como demanda muito esforço na decodificação, a

formação das sentenças e a compreensão global do texto é bastante prejudicada. Sua escrita é marcada pela justaposição de palavras e constantes desvios ortográficos. A distinção entre letras maiúsculas e minúsculas e seu uso adequado ocorre apenas ocasionalmente, inclusive quando escreve o seu próprio nome.

Vemos, assim, que LP encontra-se em estágio de aquisição da leitura e da escrita, uma das razões pelas quais não consegue acompanhar as atividades em sala de aula. Sendo assim, propomos ao aluno que desenvolvesse o seu relato junto a um colega, para que, primeiro, verbalizasse o que pretendia escrever sobre si e, depois, registrasse o que havia elaborado oralmente. A seguir, temos a primeira versão do relato autobiográfico do aluno.

Produção inicial do aluno LP (digitada a partir do manuscrito)

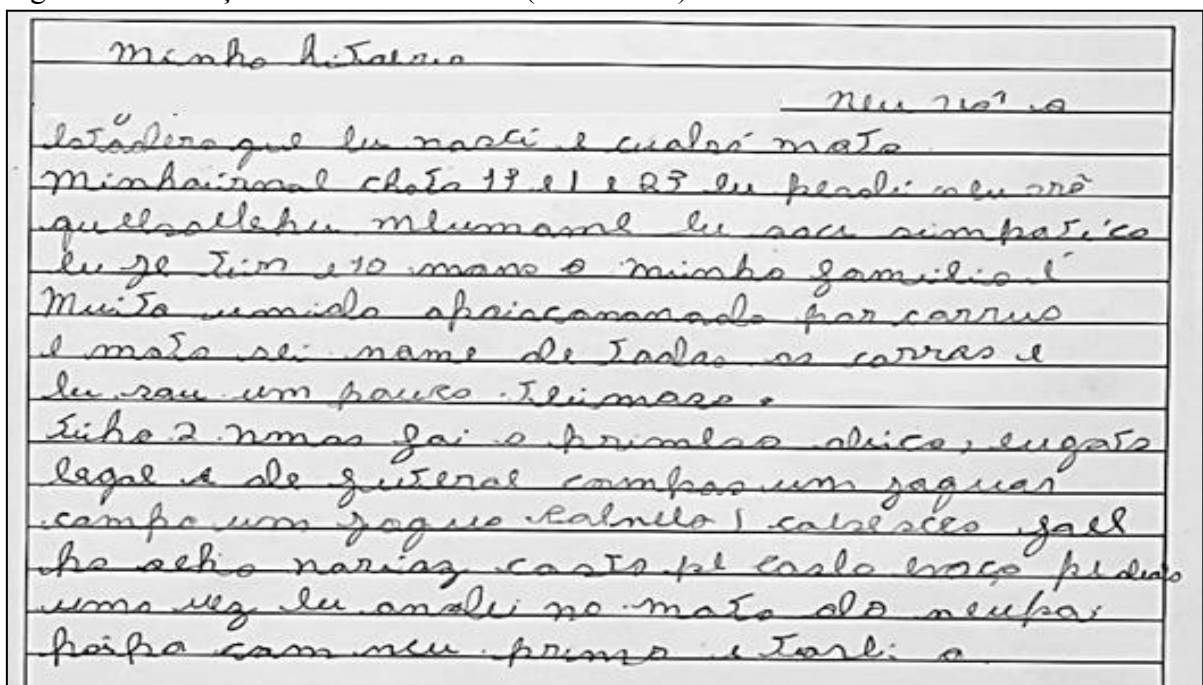
Minha hitoeria

LPRA meu vô o/ estadero que eu nasci e cuabá mato /minhairnal e chata 19 e 1[uma] e 23 eu perdi meu vô/ que [...] meumame eu sou simpatico eu je tive e 10 mans a minha familia é/ muito umida apaixonanado por carrus /e moto sei nome de todos os carros e /eu sou um pouco teimoso.

Tinha 2 nmas foi o primero abico, eugoto /legal e de futerol compar um jaguar /compa um jagua calnela 1 [...] / [...] uma vez eu andei na moto do meupai /[...] com meu primo e [...] a

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 34. Produção inicial do aluno LP (manuscrito)



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Ao analisarmos a versão inicial do relato de LP, observamos que apresenta um texto estruturado em dois parágrafos, sem o recuo da margem. A única pontuação presente é o ponto

que marca o fim do primeiro parágrafo. Também podemos notar que o texto está incompleto, pois o segundo parágrafo termina com uma vogal e sem pontuação. É importante observarmos, ainda, a presença do título, “Minha história”, ainda que não tivéssemos feito qualquer comentário a esse respeito quando situamos a produção inicial.

Com relação ao conteúdo temático, notamos que o aluno se identifica com nome e local de nascimento (linhas 3-4); traz características da sua personalidade: “sou simpático” (linha 5) e “sou um pouco teimoso” (linha 9); descreve o contexto familiar: “minha família é muito unida” (linhas 6-7); e ainda faz referência a seus interesses: “apaixonado por carros e moto” e “futebol” [*futero*] (linha 11). Apesar de trazer essas informações, há trechos em que não é possível decifrar a caligrafia de LP e a forma desorganizada com a qual são apresentadas comprometem a estrutura textual e a compreensão do leitor, uma vez que falta unidade ao texto.

Na sequência, apresentamos as modificações pelas quais a versão inicial passou no processo de reescrita. Os destaques que fizemos nos textos foram realizados da seguinte forma: a cor azul indica os trechos que foram acrescentados; a cor verde indica trechos que foram reordenados; a cor vermelha foi usada para as reformulações; e a cor alaranjada indica o uso de linguagem em sentido figurado.

Quadro 10. Comparação entre a reescrita e a versão final do relato de LP

Reescrita a partir do manuscrito	Versão final
Minha história Meu nome é LPRA. O estado que eu nasci é Mato Grosso, na cidade de Cuiabá. Minha mãe é legal, bonita e trabalhadora. Minha irmã é chata, mas eu amo ela. Eu tenho quatro irmãs, uma se chama Pamela, e é a mais chata. A outra se chama Ágatha e a outra se chama Joyce. O meu pai é bravo, mas eu amo ele. Eu gosto de gosto de jogar bola é comer de bolo de chocolate e tomar leite. Já sofri um acidente de moto é chorei muito, um rio de lágrimas. Não gosto muito de ler e gosto muito de jogar free fire.	Minha história O meu nome é LPRA. O estado que eu nasci é o Mato Grosso, <u>e a</u> cidade é Cuiabá. Minha mãe é legal, bonita e trabalhadora. <u>O meu pai é bravo, mas eu amo ele.</u> Eu tenho <u>três</u> irmãs, uma se chama Pamela, e é a mais chata. <u>As outras duas se chamam Ágatha e Joyce.</u> Eu gosto de jogar bola, <u>comer bolo de chocolate</u> e tomar leite. Já sofri um acidente de moto e <u>chorei muito, um rio de lágrimas.</u> Não gosto muito de ler e gosto muito de jogar Free Fire. <u>Eu amo torcer para o Palmeiras desde pequeno. Meu pai é palmeirense e eu via ele torcendo, daí virei palmeirense com sangue verde.</u>

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Quando comparamos a reescrita e a versão final, notamos que LP fez a divisão do texto em parágrafos, acrescentou informações, reformulou alguns trechos e deslocou uma informação, para melhor organizar o texto. No entanto, carece de organização, ou mesmo, uma sequenciação dos eventos para que se aproxime mais do tipo narrativo. Além disso, há pouca articulação entre as partes, embora seja possível observar a tentativa de estabelecer coesão no interior dos parágrafos pelo uso constante da aditiva ‘e’, além da presença da adversativa, ‘mas’.

Durante os encontros para aprimoramento da versão inicial, LP demonstrou pouca interação com o grupo de trabalho. Em alguns momentos, ficou incomodado pelas observações dos colegas, que insistiam que escrevesse mais, pois julgavam o texto demasiadamente curto. Ainda assim, empreendeu significativas modificações em seu relato, demonstrando ter sido afetado pelas discussões em grupo, o que colaborou, ainda que de forma tímida, para a ampliação das suas habilidades de escrita.

Do mesmo modo, ao fazer uso da linguagem em sentido figurado, o aluno demonstrou ter se apropriado de um conhecimento trabalhado em sala de aula, sendo capaz de fazer uso desse conhecimento em uma situação de comunicação real. Entendemos, portanto, que a proposição de diferentes abordagens para produção de leitura e escrita colaborou para que LP se sentisse motivado a exercitar a leitura e a escrita, empreendendo esforços para a construção do seu relato autobiográfico.

Análise do Relato Autobiográfico de AB

A aluna AB é bastante tímida, por isso pouco socializa com os colegas e professores. Em sala de aula, desenvolve as atividades solicitadas, mas demonstra dificuldade em construir a aprendizagem. Em nossa avaliação diagnóstica, verificamos que a leitura em voz alta é realizada de forma pouco fluente. Em muitos trechos, a leitura é feita palavra por palavra, geralmente, com omissão do plural de verbos. No que se refere à escrita, suas produções denotam boa desenvoltura na expressão das ideias, mas com desvios frequentes acerca do uso de letras maiúsculas e minúsculas, ortografia e acentuação de palavras. A estrutura textual é prejudicada pela ausência de parágrafos e pontuação.

Ao propormos a construção da primeira versão do relato, a aluna preferiu realizar a tarefa de modo independente, embora tivesse a possibilidade de realizar a escrita a partir da discussão com um colega. A seguir, apresentamos a produção inicial da aluna.

Produção inicial da aluna AB (digitada a partir do manuscrito)

Meu nome é AB tenho 12 anos/ minha mãe escolheu esse nome porquê/ significa a que faz feliz/ E começando a história Eu nasci no cuiabá Dia 18/ de Dezembro Eu morava no Distrito/ De Nossa Senhora da guia foi lá quem/ minha mãe me criou foi lá que Eu/ tive o meu primeiro amigo minha/ primeira amizade Eu E meu primo brincávamos de Jogar Bola com Ele Esse/ foi a minha primeira amizade.../ até que um Dia Rola Uma Branga/ Do marido da minha avó com o/ meu pai Eu não sei oque foi que/ aconteceu mais eu só lero Disso/ E no mesmo Dia Eu e minha mãe e a minha Ermã saímos Da casa/ a minha avó mais saímos De/ lá chorando mais passando por Esse/ sagrifiso Ai o pai do meu pai levou/ nós para uma kitinet o meu vô Ele/ deu coxão e Deu comida De Tudo De/ Bom aí conseguimos achar uma/ casa, para Eu E minha família/ morarmos E conseguimos mais/ o meu vô Estava ficando doente E/ Ele faleceu Dê Câncer infelizmente fazer/ oque né avida É só um emprestam-ento.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 35. Versão inicial do relato da aluna AB (manuscrito)

Meu nome é AB tenho 12 anos/ minha mãe escolheu esse nome porquê/ significa a que faz feliz/ E começando a história Eu nasci no cuiabá Dia 18/ de Dezembro Eu morava no Distrito/ De Nossa Senhora da guia foi lá quem/ minha mãe me criou foi lá que Eu/ tive o meu primeiro amigo minha/ primeira amizade Eu E meu primo brincávamos de Jogar Bola com Ele Esse/ foi a minha primeira amizade.../ até que um Dia Rola Uma Branga/ Do marido da minha avó com o/ meu pai Eu não sei oque foi que/ aconteceu mais eu só lero Disso/ E no mesmo Dia Eu e minha mãe e a minha Ermã saímos Da casa/ a minha avó mais saímos De/ lá chorando mais passando por Esse/ sagrifiso Ai o pai do meu pai levou/ nós para uma kitinet o meu vô Ele/ deu coxão e Deu comida De Tudo De/ Bom aí conseguimos achar uma/ casa, para Eu E minha família/ morarmos E conseguimos mais/ o meu vô Estava ficando doente E/ Ele faleceu Dê Câncer infelizmente fazer/ oque né avida É só um emprestam-ento.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Em sua versão inicial do relato, a aluna AB nos conta, com uma linguagem bem próxima da oralidade, alguns episódios da sua vida, situando brevemente o leitor com informações, como seu nome, onde nasceu e passou parte da infância. A partir disso, sua narrativa se concentra em um momento difícil pelo qual passou, quando sua família foi forçada a se mudar de casa. Em seguida, ocorre ainda a perda de um familiar que prestou auxílio nesse momento de “sacrifício” [*sagrifiso*] (linha 20).

Ao refletir sobre os eventos vividos, AB traz uma espécie de conclusão para as dificuldades que enfrentou: “a vida é só um empréstimo” (linhas 28-29). Essa metáfora, possivelmente emprestada da sabedoria popular, é usada para explicar a fugacidade da vida, afinal, os momentos sejam bons ou maus são passageiros. Notemos, também, que a repetição é um dos recursos expressivos utilizados, pois dá ênfase aos sentimentos que marcaram a sua infância, como: “foi lá que minha mãe me criou, foi lá que eu tive o meu primeiro amigo, minha primeira amizade” (linhas 1-3) e “sairmos da casa da minha avó mais sairmos de lá chorando” (linhas 17-19).

No que diz respeito ao conteúdo temático, a primeira versão do relato autobiográfico de AB contempla a identificação do seu nome, com o detalhamento de que a escolha partiu da mãe e em virtude do significado. Apresenta ainda os momentos considerados mais marcantes da sua vida: a primeira amizade, a perda do lar de referência e a doença e morte do avô. No entanto, não menciona particularidades da sua personalidade, o contexto escolar ou ainda seus sonhos e projetos para o futuro. Quanto à estrutura composicional, observamos que o texto foi construído em monobloco, sem recuo de parágrafo na primeira linha. A narração é feita em primeira pessoa, com a apresentação dos eventos em ordem cronológica e adequada manutenção dos tempos verbais. Em relação ao estilo, faz uso de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa, marcadores espaciais e temporais, além de modalizadores. No entanto, a pontuação foi raramente utilizada, sendo possível identificar apenas três ocorrências: o uso de reticências na linha 11; uma vírgula na linha 24; e ponto final na última linha, encerrando o texto.

Ante ao exposto, podemos concluir que a versão inicial do relato nos dá mostras de que a aluna compreendeu a proposta e colocou-se no texto, garantindo uma boa aproximação com as características do gênero autobiográfico.

Tínhamos o receio de que AB não se sentisse confortável em compartilhar sua história devido à timidez. Mas, a forma positiva como os colegas reagiram ao seu texto, tornou a comunicação entre AB e o grupo bastante ativa. Após a leitura, o grupo concordou que o texto de AB era o melhor de todos, pois ela “escreveu um monte” (JC). Depois das considerações do grupo, que girou em torno do que cada um poderia ampliar no seu texto para ficar “maior”, AB

digitou o relato, mas, contrariando a expectativa, o manteve muito próximo da versão manuscrita. As poucas modificações foram relacionadas à omissão de alguns termos e correção na escrita de algumas palavras. Foi mantida inclusive a estrutura em monobloco, com texto corrido e sem uso de pontuação. Ao questionarmos AB sobre por que não havia acatado as sugestões dos colegas, ela nos disse que achava que já estava bom, que não precisaria escrever mais. No entanto, no segundo encontro, ao fazer a avaliação do texto com o roteiro que disponibilizamos, a aluna reconsiderou sua posição inicial e fez modificações na estrutura do relato, dividindo-o em parágrafos, acrescentando um título e novas informações sobre si (destacadas em cor azul), conforme vemos a seguir.

Quadro 11. Comparação entre a reescrita e a versão final do relato de AB

Reescrita a partir do manuscrito	Versão Final
Meu nome é AB tenho 12 anos minha mãe escolheu esse nome porque significa a que faz feliz e começando a história eu nasci no cuiabá dia 18 de dezembro eu morava no distrito de nossa senhora da guia foi lá que minha mãe me criou foi lá que tive o meu primeiro amigo minha primeira amizade eu e meu primo brincávamos de jogar bola com ele foi a minha primeira amizade até que um dia uma briga do marido da minha avó com o meu pai eu não sei o que foi que aconteceu mais eu só lembro disso e no mesmo dia eu e minha mãe e a minha irmã saímos da casa da avó mais saímos de lá chorando mais passando por esse momento ai o pai do meu pai levou minha família para uma kitnet o meu o pai do meu pai deu coxão e comida de tudo e no dia seguinte achamos uma casa para morarmos mais o pai do meu pai foi ficando doente e ele faleceu infelizmente fazer o que né é a vida é só um empréstamento.	A minha vida O meu nome é AB, tenho 12 anos. Minha mãe escolheu esse nome porque significa “a que faz feliz”. Eu nasci em, Cuiabá, no dia 18 de dezembro. Minha família diz que eu era muito linda e educada. Eu aprontava muitas coisas, subia no portão e chamava pela minha irmã. Eu morava no distrito de Nossa Senhora da Guia. Foi lá que minha mãe me criou, foi lá que tive o meu primeiro amigo. Eu e meu primo brincávamos de jogar bola, ele foi a minha primeira amizade. Até que um dia teve uma briga do marido da minha avó com o meu pai. Eu não sei o que foi que aconteceu, só lembro que, no mesmo dia, eu, minha mãe e a minha irmã saímos da casa da avó. Mas saímos de lá chorando. Então, passando aquele momento, o meu avô, pai do meu pai, levou minha família para uma “kitnet”. Ele nos deu colchão e comida de tudo. No dia seguinte, achamos uma casa para morarmos. Mas, depois, o pai do meu pai foi ficando doente e, infelizmente, faleceu. Fazer o que, né? A vida é só um empréstamento. Eu gosto da escola, dos meus amigos, colegas e professores. Eu não fico brava porque os professores ficam pegando no meu pé, porque os melhores mestres vão me dar um futuro bom. Eu quero ser artista, porque eu desenho bem e isso já é alguma coisa para o meu futuro.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Notemos que os acréscimos feitos por AB se apresentam de forma desconectada do restante texto, principalmente, os do último parágrafo, pois não se estabelece uma transição entre os eventos passados e o momento presente. Como dissemos, AB ficou hesitante em ampliar o seu texto, por isso acreditamos que fez os acréscimos apenas no sentido de atender à expectativa do seu grupo e também a nossa.

Quanto aos trechos reelaborados, pensamos que mostram a tentativa de AB em aproximar o seu texto de uma linguagem mais própria da escrita. Ao observarmos a reescrita a partir do manuscrito, vemos que algumas repetições e expressões da oralidade foram suprimidas (destaque na cor cinza). Além disso, vemos como significativo o uso de aspas para dar ênfase ao significado do seu nome. As aspas foram usadas também para destacar o termo ‘kitnet’, um fato para o qual não nos atentamos quando acompanhamos o grupo durante a revisão do texto e, por isso, optamos por manter como formulado pela aluna.

A pontuação foi o que mais demandou trabalho do grupo. A fim de dinamizar a revisão, colocamos o texto no projetor e o grupo foi indicando onde pensavam que poderia haver pontuação, enquanto a aluna fazia as alterações sugeridas.

Nesse ponto, o grupo solicitou a nossa ajuda para confirmar se o uso da pontuação empregada estava adequado. Em caso negativo, o grupo voltava a refletir sobre o trecho indicado, como demonstramos a seguir:

Aluna KT – *“Professora, olha aqui, se colocar ‘então’ ali no início não fica melhor?”*

Professora – *“Qual parágrafo?”*

Aluna KT – *“O três, não, o quatro.”*

Professora – *“Talvez, vamos colocar pra ver. O que você acha, AB?”*

Aluno JC – *“Eu acho que não precisa...”*

Aluna AB – *“Pode colocar... vou colocar aqui.” [...]*

Professora – *“O que acharam? Lê em voz alta, AB”*

Aluna AB – *“Então, passando aquele momento... Pra mim ficou bom, parece que fica mais... dá uma... não sei explica... parece que para pensa e daí fala”*

Aluna KT – *“Ficou melhor assim”*

Aluna AB – *“E tem que coloca vírgula?”*

Professora – *“Vírgula? Você acha que precisa? O que vocês acham?”*

Aluno JC – *“Eu to fora dessa, falei pra não colocar esse ‘então’ aí. A KT que tem que fala porque ela que mandou por aí”*

Aluna AB – *“Eu acho que tem porque a gente fala então... e parece... precisa de vírgula...”*

Aluna KT – *“Coloca aí ué e vê se fica bom. Assim que eu faço”. (08/10/2019).*

Vemos que, embora não tenha domínio do uso da pontuação, o grupo percebe que seu emprego colabora para a expressividade do enunciado e utiliza o conhecimento internalizado da língua para estruturar a oração. Também denota a preocupação dos alunos em fazer as

adequações do texto à norma. Uma postura que nos mostra a consciência de que os textos foram produzidos para serem lidos por outros: familiares, colegas, professores, entre outros tantos possíveis. Portanto, ter um público leitor visado fez diferença para os alunos, pois estavam acostumados a ter somente o professor como leitor (juiz) de suas produções.

Sobre as mudanças do texto no processo de reescrita, AB afirmou: “*eu acho que ficou melhor, sim, ficou mais fácil até pra ler. Eu mesmo, quando leio, entendo mais o que eu escrevi*” (08/11/2019).

Figuras 36, 37 e 38. Revisão e reescrita em grupo



Fonte: Arquivo da pesquisa.

3.3.3 Considerações sobre o conjunto das produções

Após terem passado pelo processo escrita – reescrita – produção final, os estudantes conversaram sobre quais foram as modificações que realizaram em suas produções. Notamos, por parte dos grupos, uma forte preocupação com tamanho do texto, conforme a fala da aluna YM, cujo texto foi o mais ampliado no processo de reescrita:

Aluna YM – “Eu escrevi antes só um pouco, mas aí eu via que tinha gente igual a MC que escreveu muito, daí eu vi que tinha outras coisas que eu podia falar da minha vida, coisas que eu fiz... E também quando eu li as outras autobiografia eu vi que muita coisa que tava lá é igual, quer dizer não é igual mas... mas já aconteceu comigo parecido, mas que nem tinha pensado... daí eu fiz... eu escrevi mais”. (08/11/2019).

Observamos que a percepção de que o texto poderia ser ampliado resulta da observação dos textos dos colegas. Ademais, a fala da aluna aponta para as associações estabelecidas a partir do compartilhamento das vivências narradas. O contato com a experiência dos colegas possibilitou que YM olhasse para si mesma e se visse nas experiências do outro, revelando que,

conforme Geraldi, “É nesse sentido que a leitura incide sobre “o que se tem a dizer” porque lendo a palavra do outro posso descobrir nela outras formas de pensar que contrapostas às minhas poderão me levar a construção de novas formas e assim sucessivamente” (1997, p. 171).

A seguir ilustramos as alterações pelas quais os textos passaram, considerando a quantidade de linhas produzidas por cada estudante.

Quadro 12. Número de linhas produzidas nas versões do relato autobiográfico

Estudante	Versão Inicial (manuscrita)	Reescrita (digitada)	Versão final (digitada)	Diferença em linhas entre a R* e VF ²⁹
AB	29	13	18	+ 5
AK	19	19	24	+ 5
CA	09	18	23	+ 5
DO	12	16	20	+ 4
ES	25	20	25	+ 5
GA	16	25	21	- 4
GE	41	33	37	+ 4
GV	15	15	15	0
JC	10	23	23	0
JS	27	18	25	+ 7
KT	20	21	26	+ 5
LM	30	25	27	+ 2
LP	08	09	10	+ 1
MC	76	39	47	+ 8
ME	38	24	22	-2
MV	19	20	24	+ 4
RL	55	57	48	- 9
TB	41	18	25	+ 7
VH	26	28	28	0
YM	29	20	41	+ 21

Fonte: Dados da pesquisa.

Como vemos, a maioria dos estudantes ampliou a versão inicial tanto na reescrita quanto na escrita final, mas houve também aqueles que reduziram os seus textos, seja pela reelaboração do texto original, seja por descartar repetições ou informações consideradas irrelevantes para o relato. O aluno, MV, por exemplo, em uma das versões escreveu que o pai estava viajando, quando este retornou, MV removeu a informação do relato.

²⁹ Texto digitado em folha tamanho A4 com margens 2,5 e fonte Arial 12.

Embora nem sempre tenham cumprido com os combinados nos encontros, devido a atrasos e faltas, houve bastante empenho na reescrita dos textos. Apenas o estudante GV não ampliou o texto original. Mesmo diante das sugestões do seu grupo, o estudante mostrou-se satisfeito com a produção inicial e, por isso, realizou apenas a revisão gramatical do texto.

Todas as produções apresentam aspectos que foram trabalhados em sala de aula, um sinal de que as atividades elaboradas serviram ao nosso propósito de provocar a reflexão dos alunos sobre aspectos da própria vida a partir da troca de experiência nas rodas de conversa e nos exercícios de leitura e escrita. Falar e escrever sobre si mesmos, ter o direito à voz e se sentir valorizado pelo processo de escuta dos colegas e da professora produziram nos estudantes significativas mudanças de atitude frente à produção de leitura e escrita. Nesse sentido, Larrosa (2002) nos diz que nomear o que estamos realizando, pensando, percebendo, sentindo, etc. é dar sentido “ao que somos e ao que nos acontece”. Para o autor, as palavras “produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (2002, p. 21).

Uma dessas formas de subjetivação faz-se presente nos textos quando, ao fazer uso da palavra, os alunos incorporam aos relatos o sentido figurado da linguagem ou ao menos a intenção de conferir expressividade ao fato narrado, conforme vemos no quadro seguinte.

Quadro 13. Presença de linguagem em sentido figurado nos relatos produzidos

Estudante	Excerto do relato
AB	Mas, depois, o pai do meu pai foi ficando doente e, infelizmente, faleceu. Fazer o que, né? A vida é só um empréstimo.
LP	Já sofri um acidente de moto e chorei muito, um rio de lágrimas. Meu pai é palmeirense e eu via ele torcendo, daí virei palmeirense com sangue verde.
LM	Ele era uma pessoa muito legal, eu fiquei muito triste quando ele se foi.
JC	O meu irmão tem cabelo loiro e olhos claros igual a cor de mel [...].
KT	Hoje em dia, ela não está muito bem, está com uma doença e talvez não resista. Eu choro todas as noites por causa disso.
JS	Eu me acho um pouco chatinha e muito, muito mandona [...].
TB	Quando a minha mãe ficou sabendo ela caiu no chão e fez uma promessa
CA	[...] hoje na aula, o capeta do meu colega Murilo ficou me enchendo o saco, mas tanto, mas tanto que eu perdi a cabeça e fui correndo atrás dele por toda a escola. Se deixasse eu iria atrás dele até no inferno. [...] desinstalei aquele jogo de “boi” chamado Free Fire. Eu não sou “boi”, porque eu nunca tive uma namorada [...].
VH	Aos nove anos, tive uma perda de quem eu considerava importante para mim [...].
MC	Quando pequena, eu era “super-ultra-hiper-mega” bagunceira e teimosa.
RL	Eu nasci pela manhã, nada de especial, apenas num barco, em pleno eclipse solar, enquanto os peixes saltavam... Brincadeira!

Fonte: Dados da pesquisa.

Verificamos também que a presença, em mais da metade dos relatos, de informações sobre o que motivou a escolha do nome do estudante aponta para a influência das atividades de leitura do documentário *Malala* e do livro *Ouro dentro da cabeça*, que, como dissemos no capítulo 2, nos levaram a propor aos alunos que pesquisassem junto a suas famílias as histórias dos próprios nomes, bem como a pesquisa da etimologia dos nomes. A seguir, alguns exemplos:

Quadro 14. Informações sobre a motivação da escolha dos nomes dos alunos

Estudante	Excerto do relato
AB	Minha mãe escolheu esse nome porque significa “a que faz feliz”.
GE	Meu nome foi escolhido pelo meu pai, ele tem bom gosto, pois muito gosto do meu nome.
LM	O meu nome foi escolhido por meus pais, porque a minha avó se chama M e também por causa de Nossa Senhora.
MC	Quem escolheu o meu nome foi meu avô, porque é um nome com significado religioso.
ME	Minha mãe e minha avó escolheram o meu nome, na verdade minha mãe queria me chamar de E, mas minha avó achou melhor colocar ME, porque ela achava mais bonito.
RL	O nome R significa “Deus curou” e L significa “alegria”.
VH	Meu pai queria me dar o nome do meu avô, mas não teria o nome da família da minha mãe. Então, quando eu estava para nascer, meu avô materno viu um quadro na parede do hospital, achou bonito e foi pesquisar o nome do artista que fez a obra de arte e achou o nome VH, achou bonito e acabei recebendo esse nome.
YM	O meu pai e minha mãe escolheram o meu nome. Eles pensaram em vários nomes, mas pensaram também em <i>bullying</i> .

Fonte: Dados da pesquisa.

A consciência de que suas produções seriam lidas pela comunidade escolar é também uma das marcas dos relatos. Encontramos, na maioria dos textos, a presença expressiva de diálogos estabelecidos com esse possível leitor, além de outras marcas de subjetividades. Comparando as versões produzidas, podemos notar que os estudantes, ao se colocarem como leitores da sua produção, sentiram a necessidade de que essa consciência do provável leitor fosse materializada tanto por meio de uma interlocução direta com seu interlocutor visado quanto por se colocar no texto de forma diferente da convencional, destacando suas aprendizagens e protagonismos no campo das mídias sociais. O que, de acordo com Possenti, são mostras de “indício da autoria” (2002, p. 121). Vejamos no quadro a seguir mais alguns exemplos:

Quadro 15. Possíveis indícios de autoria nos relatos

Estudante	Excerto do relato
AB	[...] infelizmente, faleceu. Fazer o que, né?
AK	E essa foi a minha história, em que falei um pouco da minha vida.
CA	Nossa, mano, quando aconteceu a virada de ano foi um rebuliço! Agora, estou aqui falando da minha vida para você. Eu já não tenho mais nada para falar. Aê, passem lá no meu canal, o nome é CatBoy!
DO	E essa foi a minha História.
ES	Eu sou uma pessoa tímida. Sim, eu sou uma pessoa feliz. Jogar é o principal que gosto de fazer e também sou profissional em editar vídeos para o Youtube. Eu sei editar porque gravo vídeos para o meu canal [...]
GA	Agora, nesse exato momento, eu me encontro na escola, fazendo minha autobiografia. Eu não estou indo muito bem na escola, mas, mesmo assim, não estou mais decepcionando minha mãe. Sou um bom filho, para minha mãe e para meu pai. E é isso mesmo, falei um pouco da minha vida.
GE	Divulgo isso no Instagram porque acredito que um dia eu possa ser referência para o público gamer, principalmente feminino.
JS	Ah! Quase me esqueço... Sou uma pessoa feliz, mas ninguém é feliz o tempo todo, não é? Bem, espero que tenha tido uma boa leitura.
KT	Agora vou falar um pouquinho da minha vó. E é aqui que eu acabo.
MC	As coisas que eu amo em mim, são o meu corpo, meu cabelo, minha personalidade, gosto de tudo do meu corpo porque eu me valorizo do jeito que sou. Pelo menos é o que acho.
MV	Eu faço muita bagunça, e quem nunca bagunça? Então, essa é a minha história. FIM.
RL	Esta é a minha história. Então, se você foi esperto descobriu [...]. É claro que eu afirmei que sim, não é? E você acha que a gente foi correndo? Mas você sabe como é, quando você quer uma coisa, você não consegue. Outra coisa que talvez não saiba sobre mim, é que eu sou religiosa. Bem, mas isso já é outra história...
TB	Hoje em dia é difícil ver as pessoas comendo doce e eu não. Mas os dias se passaram e hoje eu levo uma vida normal. Vida que segue.
VH	Tudo começa quando eu nasci, para a alegria da minha mãe e do meu pai.
YM	Além disso, sou <i>Tiktoker</i> ³⁰ , mas sou <i>flopada</i> ³¹ .

Fonte: Dados da pesquisa.

³⁰ Expressão usada para designar pessoa que produz vídeos curtos por meio do aplicativo de mídia TikTok.

³¹ Palavra derivada do inglês *floop*, traduzida em português como fracasso.

Para Bakhtin, ao produzir enunciados, todo sujeito assume a posição social que ocupa em relação ao seu interlocutor, pois é a partir do seu lugar social que o autor determina o estilo e o tom de seu discurso, sendo estes os princípios fundamentais para se determinar se há ou não autoria (1997, p. 390). Nos excertos apresentados no quadro 15, observamos que há intenção dos alunos-autores em estabelecer diálogo com o leitor, para isso usam expressões próprias da oralidade ou mais precisamente da sua linguagem coloquial, cotidiana. Também é possível relacionar essas formas discursivas à forte influência das redes sociais e plataformas de compartilhamento de vídeos na vida dos alunos. Alguns deles, inclusive, atuam nessas plataformas como produtores de conteúdo, como os estudantes CA, ES, GE, GA e YM.

Destacam-se ainda as fórmulas a que recorreram os estudantes para o fechamento do texto, como: “*E essa foi a minha História*” (DO); “*E essa foi a minha história, em que falei um pouco da minha vida*” (AK); “*Bem, espero que tenha tido uma boa leitura*” (JS); “*E é isso mesmo, falei um pouco da minha vida*” (GA); “*E é aqui que eu acabo*” (KT); “*Então, essa é a minha história. FIM*” (MV). Entendemos que essa interlocução busca produzir um efeito de sentido para o leitor, o que implica não só estabelecer um vínculo de cumplicidade à relação autor-leitor, mas que passa pela questão da aceitabilidade do texto por parte do interlocutor.

Depois de concluído o processo de reescrita, orientamos os alunos a produzirem um título que chamasse a atenção para algum aspecto da sua narrativa. Como resultado dessa orientação, a maioria dos alunos apresentou títulos bastantes semelhantes, como: “*A minha vida*”, “*A minha história*”. Em vista disso, pedimos que repensassem a formulação do título, pois eram muito genéricas, não representavam as individualidades de cada história. Porém, as reformulações foram poucas e, ainda assim, mantiveram a ideia anterior: “*Um pouco sobre minha vida*”, “*A história da minha vida*”.

Posteriormente, refletimos que tais construções denotam que não nos dedicamos a construir, juntamente com os alunos, estratégias necessárias para a composição dos títulos. Poderíamos, por exemplo, ter apresentado letras de música ou poemas para que os alunos pudessem refletir sobre a relação entre o título e o corpo do texto, ou mesmo construir novos títulos para esses textos, entre tantas outras possibilidades. Depreendemos, portanto, que sem um trabalho orientado que provoque o aluno para a construção dos sentidos, ele tende a seguir o caminho mais fácil, ou seja, o da reprodução. Uma conclusão que nos chegou tardiamente, mas que certamente não repetiremos no futuro. A seguir, listamos as versões finais construídas como título para os relatos.

Quadro 16. Os títulos formulados para os relatos autobiográficos

Estudante	Título apresentado na versão final do relato autobiográfico
AB	A minha vida
AK	Minha vida
CA	Um cara muito louco
DO	Essa é a minha história
ES	Algumas coisas sobre mim
GA	A história da minha vida
GE	Um pouquinho sobre mim
GV	História de vida
JC	O mestre
JS	Só uma garota comum
KT	A minha história
LM	A minha história
LP	Minha história
MC	É assim que eu sou!
ME	Algumas coisas sobre mim
MV	Essa é a minha história
RL	Algumas coisas interessantes sobre mim
TB	A história de uma menina que não pode comer doces
VH	A vida de um jovem
YM	A minha história

Fonte: Dados da pesquisa.

Como vemos nos destaques em negrito do quadro 16, apenas metade dos estudantes apresentou títulos que fogem à construção genérica mencionada anteriormente. Comentaremos alguns deles, a saber: *Um cara muito louco* (CA); *É assim que eu sou!* (MC); *Algumas coisas interessantes sobre mim* (RL); *O mestre* (JC); e *A história de uma menina que não pode comer doces* (TB).

Os títulos dos relatos de CA, MC e RL mantêm relação com a forma como os textos foram desenvolvidos. No caso de CA, o texto se apresenta com forte presença de expressões da oralidade, com mudanças repentinas na narrativa, trazendo ainda uma moral da história ao final. Ele de fato se coloca no texto como “um cara muito louco”, garantindo a originalidade do título e também da narrativa. O título produzido por MC é o único com um sinal de pontuação (exclamação). No relato, a aluna traz muitas características da sua personalidade fazendo com que o título *É assim que eu sou!* aponte para a descrição que faz de si mesma em seu relato. O título *Algumas coisas interessantes sobre mim*, elaborado por RL, remete também à forma como a aluna se coloca no texto, pois constrói uma narrativa em que brinca com o leitor, fazendo jogos de adivinhação e interpelando ativamente o

suposto leitor. Ao longo do texto, usa expressões como “*uma coisa interessante sobre mim*”, “*Eu tenho até uma história interessante para contar*” e “*Outra coisa que talvez não saiba sobre mim*”. Vemos, portanto, que esses títulos foram construídos com a preocupação de preparar o leitor para o texto que será lido.

Já os títulos produzidos por JC e TB ligam-se a um dos fatos narrados no texto. Em *O mestre*, JC faz referência à posição que ocupa no *ranking* do seu jogo favorito, o *Free Fire*, que é a de mestre, uma patente que ele exibe com orgulho em seu texto. No relato de TB, temos um título mais elaborado que os demais: *A história de uma menina que não pode comer doces*. Esse é o único título que nasceu antes do texto, propriamente dito. Como relatamos no início deste trabalho, a aluna nos abordou, dizendo que gostaria de escrever sua própria história, “*a história de uma criança que não pode comer doces*”. Portanto, o título remete ao que TB considera como fato mais marcante da sua vida, o momento que descobriu ter diabetes. A aluna fez apenas uma pequena modificação, substituindo criança por ‘menina’, uma sugestão do grupo, que considerava a palavra “criança” muito infantil, para uma adolescente de 12 anos.

Tomando o conceito de Larrosa de que “É experiência aquilo que nos ‘passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (2002, p. 26), podemos dizer que o conjunto das produções nos revelam, também, outras singularidades desses sujeitos, como, por exemplo, o relacionamento com a família, momentos difíceis pelos quais passaram, como se veem pelo olhar daqueles que lhes são próximos. São, portanto, experiências que significam na vida desses sujeitos e demonstram o exercício de autoconhecimento que a produção dos relatos demandou a cada um dos participantes do estudo.

3.3.4 O produto final: *O meu nome é... [Relatos Autobiográficos]*

Após finalizarmos o processo de reescrita, o passo seguinte foi selecionar ou produzir ilustrações para os relatos. Embora tenhamos programado uma oficina de desenho, para que os alunos pudessem elaborar suas ilustrações, a maioria preferiu utilizar a ilustração produzida na segunda etapa, quando fizeram desenhos que representavam algo sobre si mesmos, logo após terem escrito a primeira versão do texto. Outros preferiram estilizar imagens ou mesmo fotos suas. Assim, cada um definiu a ilustração que melhor figurasse em seu texto.

Levamos aos alunos os relatos unidos às respectivas ilustrações para que tivessem uma ideia do todo da coletânea e assim definirmos “a cara” do livro. A primeira questão que

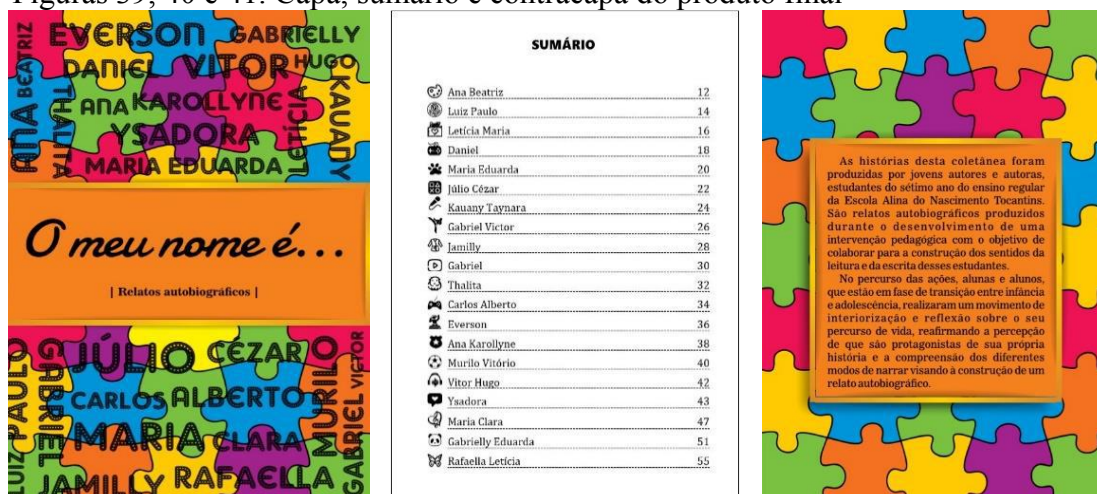
colocamos para os alunos foi qual seria o título da coletânea. E de forma semelhante ao que ocorreu com a produção dos títulos dos relatos, as sugestões variaram entre “Histórias de vida dos alunos da escola Alina Tocantins” e “Relatos autobiográficos de estudantes da escola Alina Tocantins”. Sendo a segunda opção a que mais agradou ao grupo. Passamos à discussão de qual seria a ilustração da capa. Sugerimos aos alunos que buscassem inspiração nas capas dos livros de literatura da biblioteca. Após observarem alguns livros, a aluna RL perguntou como ficariam os nomes dos autores na capa do livro, pois eram muitos e ocuparia a capa inteira. Então, a aluna MC sugeriu que fizéssemos a capa só com os nomes dos alunos, com letras diferentes e coloridas. Todos aplaudiram essa ideia. Pegamos o notebook e tentamos dispor os nomes em uma página para ter uma noção de como ficaria e gostamos do resultado.

Em seguida, pedimos que pensassem em algo diferente para o sumário, para que ele ficasse diferente do convencional. Mais uma vez, os alunos buscaram os livros da biblioteca para buscar diferentes modelos de sumário. A turma localizou, nos livros infantis, vários sumários interessantes, coloridos e também com desenhos. Ao observar os sumários, pensamos em usar ícones, semelhantes ao do aplicativo WhatsApp. Sugerimos ao grupo, que aderiu imediatamente à proposta e se puseram a escolher qual seria o seu ícone. A partir de algumas escolhas que não tínhamos previsto, como ícones de vídeo game, sugerimos aos alunos que escolhessem um desenho que tivesse a ver com coisas que gostam, profissões que desejam seguir no futuro, ou ainda, qualquer aspecto da narrativa para o qual gostariam de apresentar no sumário.

Depois de definirmos a ordem dos textos na coletânea, as alunas RL e GE comentaram que não haviam gostado do fato de muitos títulos serem parecidos e que a maioria dos textos começava com a frase “O meu nome é”. “*Assim fica parecendo que a gente não tem imaginação*”, disseram. Dessa reflexão, nos veio a ideia de usar a frase que se repete nos relatos para compor o título da coletânea. O grupo manifestou-se favorável à ideia, como podemos observar na fala da aluna RL: “*Faz muito sentido, professora, porque com os nomes em volta vai ficar muito top... Você é muito esperta, professora, tô impressionada!*”. (08/11/2019).

E, assim, chegamos à composição do título da coletânea: *O meu nome é... [Relatos Autobiográficos]*. Em virtude da mudança do título do livro, e com o objetivo de enfatizar a ideia dos nomes dos alunos, o grupo optou por colocar os seus nomes no sumário, em vez dos títulos dos relatos. O trabalho da arte da capa do livro foi realizado por um profissional com base nas ideias discutidas em grupo. O resultado final foi o seguinte:

Figuras 39, 40 e 41. Capa, sumário e contracapa do produto final



Fonte: Arquivo da pesquisa.

3.3.5 A avaliação da turma sobre o processo da intervenção

Em nossa última roda de conversa, as alunas e alunos se manifestaram sobre como se sentiram ao escrever sobre si e quais foram as aprendizagens adquiridas com a intervenção.

Aluna GE – “Foi uma experiência bem divertida e engraçada. Eu amei seu... quer dizer, o nosso projeto! Sei que no início foi difícil, muita bagunça... Mas entramos num senso. [...] No início eu não me senti bem pensando que teria que falar da minha vida, mas daí eu fui vendo que tinha como falar umas coisas... não precisava falar tudo...”. (08/11/2019).

Inferimos, pela fala da aluna, que o seu processo de escrita passou por um planejamento prévio, pois demandou reflexões sobre aquilo que relataria ou não sobre si. Algo parecido se passou com o aluno ES:

Aluno ES – “Gostei bastante sobre o que a senhora fez pela gente, por ter feito nosso livro, levado a gente... pra nós produzir textos sobre nossas histórias... Quando a senhora chegou na escola falando sobre isso, eu já fiquei pensando nesse assunto... como que eu ia fazer isso... e eu gostei muito por ter feito o texto, e por fazer o nosso livro. Muito obrigado!”. (08/11/2019).

Nos demais comentários, percebemos reflexões que apontam para a aprendizagem adquirida por meio dessa experiência:

Aluna MC – “eu adorei participar desse projeto, poder abrir minha mente para a literatura, conhecimento que pode me ajudar nas dificuldades... Agradeço, professora, pela oportunidade que deu não só a mim, mas pra todos... que pode me inspirar não só com a literatura, mas com a música... eu já fiquei com vontade de escrever outro livro”

Aluna AB – “foi uma experiência muito boa... Até fiz um livro autobiográfico, isso já é muito... vou levar como aprendizado, porque eu aprendi a escrever melhor e também a digitar um texto”

Aluno GV – “agora todo mundo tá falando que foi legal e maravilhoso, né? Brincadeira, professora... foi bom sim, foi legal... agora eu tenho um livro com meu nome... minha mãe ficou feliz... eu também fiquei”

Aluna YM – “eu já falei que já tem que pensar qual vai ser o próximo que nós vamos escrever. Já vai pensando aí gente [...] Eu adorei tudo, não vejo a hora de ver o livro na minha mão, pegar ele sabe e mostrar pra todo mundo”

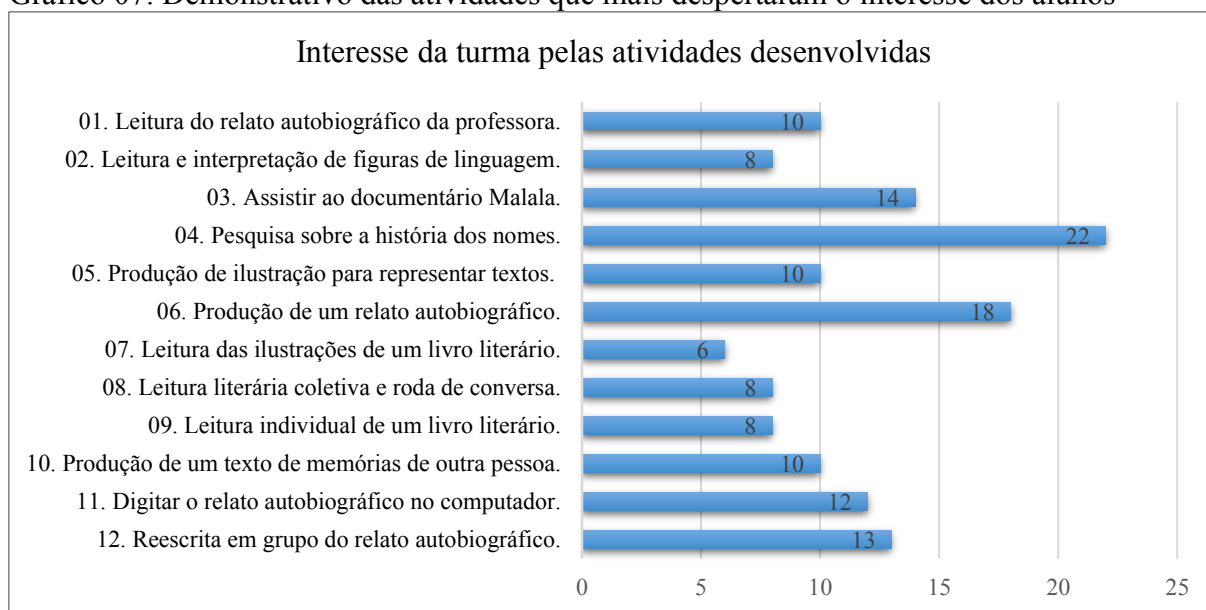
Aluna KT – “eu me desenvolvi melhor... Foi a primeira vez que escrevi, fiquei muito feliz”

Aluna ME – “para mim, eu melhorei muito escrevendo a minha autobiografia”

Aluna JS – “eu sinto que agora posso escrever textos melhores do que antes”. (08/11/2019).

Após as declarações, solicitamos que todos respondessem a um questionário de autoavaliação, inclusive os alunos que, como dissemos, não participaram das etapas de construção do relato autobiográfico. Para que se expressassem mais livremente, pedimos que não se identificassem no formulário. A seguir, apresentamos as respostas da turma para as atividades que mais despertaram interesse.

Gráfico 07. Demonstrativo das atividades que mais despertaram o interesse dos alunos



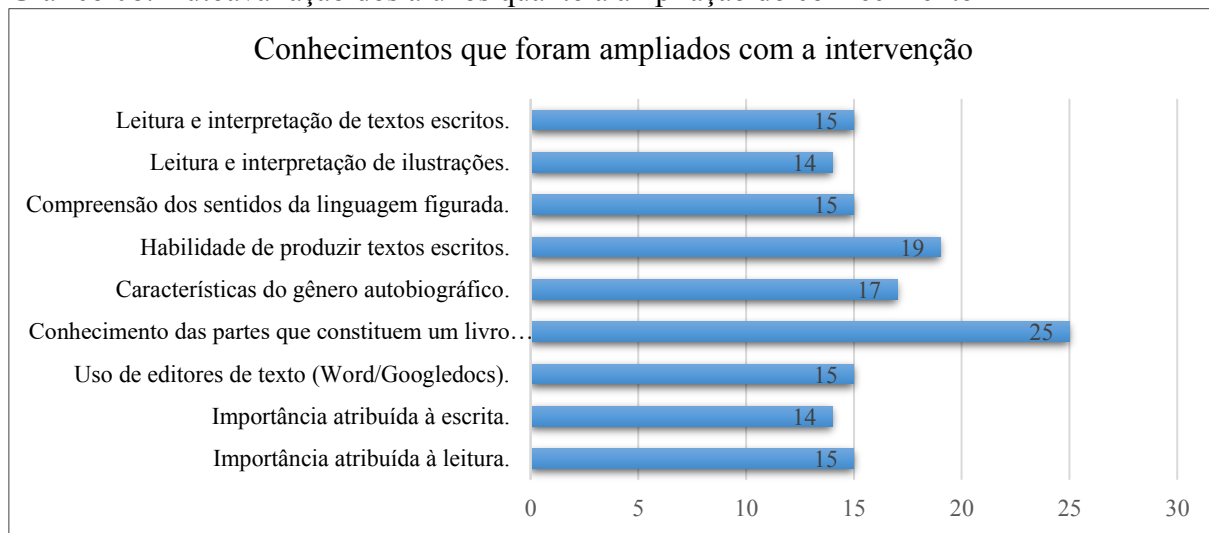
Fonte: Dados da pesquisa.

No gráfico 07, podemos observar que o que mais despertou o interesse da turma foi pesquisar a história por trás da escolha de seus nomes. A segunda, foi a produção dos relatos autobiográficos. Ambas diretamente relacionadas ao universo desses estudantes e que lhes propiciaram descobertas e reflexões sobre si mesmos.

Em relação às atividades voltadas para a leitura literária, vemos que o interesse foi menor, quase coincidindo com o número de alunas e alunos que concluíram a leitura do livro (07). O que para alguns, como apontamos, foi a primeira experiência de leitura de uma obra literária. Além disso, considerando que, no início da intervenção, apenas um terço da turma afirmou gostar de ler, mas que não tinha o hábito da leitura literária; e considerando ainda que a turma manifestou achar a linguagem da obra difícil, é possível que o livro escolhido para a leitura fosse muito complexo para leitores iniciantes.

Ainda assim, mais da metade dos alunos consideram que suas habilidades de leitura e interpretação de textos foi ampliada, assim como a importância dada à leitura, conforme aponta os dados do gráfico seguinte.

Gráfico 08. Autoavaliação dos alunos quanto à ampliação do conhecimento



Fonte: Dados da pesquisa.

Aqui, observamos que o conhecimento sobre objeto livro foi um dos mais indicados. Creditamos grande parte disso ao trabalho de organização da biblioteca, desenvolvido ao longo da intervenção, e que contou com a participação de toda a turma, incluindo os alunos que pouco participavam das atividades desenvolvidas em sala de aula. Em seguida, vemos que a ampliação das habilidades de produção de textos escritos e dos conhecimentos relacionados ao gênero autobiográfico foi percebida por boa parte da turma, com número bem próximo ao dos alunos que participaram de todas as etapas de escrita dos relatos. Nos formulários dos alunos que assinalaram que esses conhecimentos não foram ampliados, há a justificativa de que já possuíam tais conhecimentos, por isso, consideraram como não ampliados.

A autoavaliação dos nove alunos que não participaram das atividades de produção do relato (produção inicial – reescrita – versão final) incluiu outros itens: os motivos pelos quais

não realizaram as atividades de produção do relato; se participariam se o projeto fosse desenvolvido novamente; como se sentiam a respeito da sua aprendizagem no curso da intervenção; além de um espaço para que fizessem críticas ou sugestões para projetos futuros.

Quanto aos motivos pelos quais não participaram, quatro (04) alunos indicaram que não se sentiram à vontade em escrever sobre a própria vida; dois (02), que não houve interesse em participar de nenhuma das atividades; dois (02) disseram que não gostam de escrever nenhum tipo de texto; e três (03), que faltaram as aulas de produção e/ou de reescrita. Curiosamente, a maioria desses estudantes afirmou que participaria do projeto, caso fosse desenvolvido novamente. A única exceção foi a de um aluno que justifica o seu “não”, dizendo que mudará de escola.

No que se refere à aprendizagem, dois (02 alunos) afirmaram que estão satisfeitos com o que aprenderam; um (01) afirmou: “como não participei de tudo fiquei um pouco satisfeito”; os demais não responderam ao item. Somente dois (02) alunos fizeram comentários sobre o projeto: “gostei muito, mais pena que não participei, mais queria, pena que não fiz. Mais não tenho nenhuma crítica, pena que faltei todas as aulas, mais se tivesse de novo eu faria”; “eu gostei bastante dessas aulas, eu também queria ter tido a oportunidade de fazer a autobiografia”.

De tudo que vivenciamos, ao longo da intervenção, percebemos, pelos depoimentos dos estudantes, que a experiência foi significativa e produziu efeito marcante em suas vidas, confirmando que o saber advindo da experiência, conforme aponta Larrosa, “é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim. E nesse passar, tanto eu como o outro, sofremos alguns efeitos, somos afetados (2011, p. 10).

3.3.5 A socialização do produto final com a comunidade escolar

A coletânea dos relatos autobiográficos foi compartilhada como a comunidade escolar em uma noite de autógrafos. Na ocasião, estavam presentes os alunos e seus familiares, além de professores e a equipe gestora da escola. Foram impressos 50 exemplares dos livros, cada estudante recebeu um exemplar e os demais ficaram na biblioteca, para acesso de todos.

Além do livro físico, disponibilizamos duas versões da coletânea: uma em PDF e outra em MP4³², na página do blog que criamos para o compartilhamento de informações sobre o nosso projeto. A versão da coletânea em MP4 foi produzida em parceria com o aluno ES, que converteu as imagens do livro em vídeo, acrescentando uma música de fundo.

³² Também disponível na plataforma YouTube, no endereço: <https://youtu.be/70SVMHk2wVw>.

Figura 42. Lançamento do livro e noite de autógrafos



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 43. Página do blog para divulgação da coletânea *O meu nome é...*

"O meu nome é..."

[Início](#)
[Galeria de Fotos](#)
[Sobre o Projeto](#)
[Entre em contato](#)

Relatos Autobiográficos

Uma proposta de sensibilização para construção dos sentidos da leitura e escrita junto a estudantes do sétimo ano do ensino fundamental

Esta página é dedicada à divulgação da coletânea "*O meu nome é...*" [Relatos Autobiográficos], produto final da intervenção desenvolvida com alunas e alunos do sétimo ano do ensino fundamental da Escola de Educação Básica Alina do Nascimento Tocantins, no ano letivo de 2019.

É com muita alegria que compartilhamos esta coletânea com vocês!

📖 📖 📖

[⬇️ BAIXAR Omeunomeé....pdf](#)

Acesse Também a Versão em MP4

*Nosso agradecimento especial ao aluno Everson que colaborou com a construção do vídeo.

Coletânea de Relatos Autobiográficos "O ...

Assistir mais tarde Compartilhar

PowerDirector

Visite a nossa Galeria de Fotos e Deixe seu Comentário!

Lançamento do Livro...
07/02/2020

Momentos de Revisão e Reescrita...
08/11/2019

Oficina de Desenho...
17/10/2019

Fonte: Blog Relatos Autobiográficos. Disponível em: <https://relatosautobiograficos.webnode.com/>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa proposta de intervenção teve como foco a produção de leitura e escrita com uma turma de sétimo ano que se apresentava desmotivada a desenvolver a aprendizagem nas variadas disciplinas. Ao nos aproximarmos desses alunos, percebemos que demonstravam interesse por determinadas atividades fora da sala de aula, como as aulas de música e projetos de dança. Isso nos levou a questionar se de fato esses alunos eram desinteressados, conforme relatado por todos os seus professores. Por que tinham interesse nessas atividades, mas não pelo conteúdo das disciplinas? Em busca de resposta a essa pergunta, tomamos como desafio sensibilizar as alunas e os alunos para construção dos sentidos da leitura e da escrita. O caminho que encontramos para conquistar a confiança desses estudantes foi o diálogo. Tanto que, ao término do trabalho, percebemos que no conjunto das ações postas em prática, o diálogo e o exercício da oralidade foram amplamente explorados em função da leitura e da escrita, pois cada atividade foi precedida do levantamento de conhecimento prévio, discussões e negociações acerca do seu desenvolvimento. Acreditamos que essa prática transmitiu ao grupo a sensação de que todo o processo foi construído em conjunto, e não imposto pelo professor, como de costume, criando um ambiente mais participativo e receptivo à aprendizagem.

A mudança de atitude da turma no percurso da intervenção é o que mais nos orgulha. Conforme dissemos no primeiro capítulo, não só não tivemos aderência dos estudantes à proposta inicial, mas a sala de aula era um lugar de conflito, marcado por discussões e brigas entre os alunos e atitudes desafiadoras em relação aos professores. Até chegarmos ao ponto em que chegamos, com a maioria dos alunos e alunas sendo colaborativos uns com os outros e mais afetuosos conosco, foi um processo de muito diálogo e, sobretudo, de escuta.

Estimular o exercício da autonomia também foi um dos desafios enfrentados, mas que provou ser fundamental na transformação dos alunos, que passaram de sujeitos que não liam e não escreviam a escritores da sua própria história. Uma prova de que a escola precisa dar voz ao aprendiz, precisa ser um espaço de compartilhamento de experiências. Afinal, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21).

O aprendiz não se transforma sozinho, ele precisa de um ambiente que favoreça essa transformação. Se esses jovens não encontram na escola e na família, que são os seus dois lugares de referência, estímulos para o desenvolvimento das suas capacidades, o fracasso não é deles, mas dessas instituições. Se a escola não é um lugar de escuta, não é exemplo de construção de saberes, o que resta para esses estudantes? Como rotular o aluno como

desinteressado e apático, se não instigamos a sua curiosidade? Ninguém se move sem um objetivo, sem uma paixão, sem algo que dê sentido ao que se vive.

O nosso trabalho teve muito de paixão, paixão por ensinar, paixão pelos livros e pela leitura, paixão por crescer como profissional. Cada uma dessas paixões nos moveu a tentar empreender mudanças na escola, a tentar transformar a nossa prática em busca de um fazer pedagógico que significasse para os estudantes. Mas tudo que realizamos só foi possível porque o nosso ponto de partida foi escutar o que esses jovens tinham a dizer. A escolha do relato autobiográfico como objeto de estudo, a partir da manifestação do grupo, sem dúvida potencializou tudo isso, pois compartilhar suas histórias e falar sobre si mesmos contribuiu para o estreitamento dos laços entre nós e os participantes, que pouco a pouco foram se tornando mais sensíveis, colaborativos e ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Buscamos, como dissemos, abrir caminhos que levassem a turma a construir os sentidos da leitura e da escrita, propondo atividades que estimulassem a reflexão acerca da importância de ler e escrever que fugissem ao senso comum de que é preciso estudar para ter um futuro melhor, mas uma reflexão que partisse de uma experiência da linguagem como prática social e dialógica. Por isso, a proposta de ler e escrever com um propósito definido, como o que empreendemos, surtiu efeitos positivos, diríamos até que superou as nossas expectativas.

No percurso da leitura, demos ênfase à leitura literária, entendendo, conforme Candido, que a literatura, como manifestação artística, colabora para a educação e organização dos sentimentos, atuando como um fator de equilíbrio humano, já que age em nosso subconsciente. Para o autor, “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2004, p. 176), uma das razões pelas quais defende a literatura como um direito humano universal. Mas para a maioria da turma, foi a primeira vez que um professor entregou um livro literário em suas mãos. Por isso, iniciamos a leitura de forma compartilhada, para que, nesse primeiro momento, a tarefa não fosse um desafio solitário, mas um estímulo à reflexão e à troca de experiências. De acordo com Colomer, a leitura compartilhada é um dos passos para estimular a leitura, mas é preciso ainda que os alunos tenham:

[...] tempo na sala de aula para praticar a leitura individual e rotinas cotidianas para que se “lembrem” que podem pegar um livro e não o controle remoto da televisão; alguém atento em equilibrar seu interesse impaciente pela história, com sua leitura lenta (alternando a leitura de adultos e crianças, por exemplo) e que lhes facilite dando o significado das palavras novas, sem remeter-lhes à demora do dicionário nesse momento; atividades organizadas em longos projetos de trabalho que deem sentido às leituras escolares, enquanto criam expectativas sobre o modo de ler ou o grau de profundidade requerido. (COLOMER, 2007, p. 110).

A leitura literária, bem como as demais: leitura do relato autobiográfico que produzimos, visando nos aproximarmos da turma; assistir ao documentário sobre a vida de Malala Yousafzai; e a leitura do texto de memórias literárias produzido por uma estudante com a mesma idade dos nossos alunos, foram estímulos para a reflexão sobre si mesmos e que forneceram também modelos para que pudessem se expressar na forma oral e na escrita.

O mesmo processo de troca se deu com a produção escrita, em que o trabalho em grupo oportunizou, principalmente aos que estão ainda em processo de aquisição da leitura e da escrita, o compartilhamento de saberes, e até mesmo das dificuldades. Aqui, por meio do contato com as produções dos colegas, das manifestações de angústia frente à própria escrita, das reflexões a partir da aprovação e valorização dos escritos de outros, os alunos desenvolveram o olhar de que o outro precisa compreender o que eu tenho a dizer, isto é, de que a linguagem é uma forma de se colocar no mundo. O exercício da reescrita em grupo colaborou para essa tomada de consciência, pois reforçou a ideia de que os relatos autobiográficos tinham um público leitor determinado, o que, como vimos, materializou-se nos textos em forma de diálogo com esse leitor projetado. Sem dúvida, a compreensão de que é necessário “ter o que dizer, para quem dizer, uma razão para dizer, para quem dizer, [e de que] o locutor seja sujeito do seu dizer”, conforme Geraldi (1997), contribuiu para que os relatos autobiográficos fossem aprimorados.

Acreditamos que o trabalho em grupo com o objetivo de aprimorar o relato foi benéfico também para quebrar o paradigma de que cabe somente ao professor a tarefa de avaliar as produções dos alunos, pois ele é quem detém o conhecimento para isso. A quebra da expectativa de que iríamos apontar os “erros” gramaticais dos textos causou estranhamento e oportunizou aos alunos que pensassem sobre as funções da pontuação na escrita. Como no exemplo da aluna AB, que nos diz ter compreendido melhor o que havia escrito depois que a pontuação foi empregada.

A escrita também foi utilizada para confirmar os ditos e os não ditos, seja nas rodas de conversa, seja nas rodas de leitura. O que se explica pelo fato de que nossas ações tinham como objetivo a produção de relatos autobiográficos que comporiam uma coletânea a ser divulgada na comunidade escolar em formato de livro, textos escritos, portanto. Desse modo, embora tenhamos tentado desenvolver os processos de leitura e escrita de forma independente, reconhecemos que, mesmo diferentes, são processos complementares na prática (SOARES, 2018, p. 57).

A partir da análise das versões finais dos relatos autobiográficos produzidos, consideramos que houve apropriação dos alunos e alunas em referência às particularidades dos gêneros autobiográficos, mas, mais que isso, os textos resultam de um processo que exigiu dos alunos falar, escrever e conhecer um pouco mais a sua própria história de vida, desenvolver a

autonomia e participar das situações de aprendizagem como agentes desse processo, reconhecendo-se como autores da sua própria história.

A composição da coletânea e sua divulgação na comunidade escolar também foi um estímulo para a produção dos relatos. É muito marcante vermos que aqueles estudantes que se achavam “burros”, que se recusavam a produzir atividades, dando mostras de baixa autoestima, quiseram ver os seus nomes estampados em destaque na capa do livro. Não podemos deixar de destacar também a forma como esses alunos foram se apropriando da linguagem para a expressão das suas ideias. A compreensão de que a linguagem é expressiva, tanto na forma quanto no conteúdo, levou esses alunos a fazerem uso intencional da linguagem em sentido figurado, visando enfatizar aquilo que se propunham a dizer. Outra mostra dessa apropriação pode ser exemplificada pela mudança nas falas dos alunos, que, no início da pesquisa, apresentavam-se na forma de um discurso bem pouco elaborado, ao passo que, no final do processo, demonstraram a necessidade de se colocarem de forma mais explícita e bem mais articulada. Tudo o que relatamos, somado ao olhar incrédulo dos profissionais da escola diante do produto final, mostramos que, com compromisso, planejamento, promoção da autonomia, dar voz ao estudante e praticar a escuta ativa do que eles têm a dizer, as consequências podem ser surpreendentes.

Ademais, a publicação de um livro com os relatos dos alunos propiciou a participação da família, que se sentiu instigada a saber o que seus filhos haviam produzido. Houve quem se inseriu no processo, fazendo sugestões ao filho ou à filha do que não dizer no seu relato; ou ainda quem quis interferir na escolha da ilustração ou do ícone do sumário. Também houve quem não conseguisse esconder a ansiedade, pedindo que mostrássemos o produto final antes da divulgação. Ter o livro em mãos foi uma experiência emocionante para essas famílias, que se mostraram bastante orgulhosas dos filhos e filhas. Em suma, o que podemos dizer é que, com base nos ditos e escritos das alunas e alunos participantes, entendemos que esse exercício não foi algo que simplesmente lhes aconteceu, mas uma experiência que os afetou, tornou a aprendizagem significativa.

Apesar de todo o resultado positivo que alcançamos, não podemos deixar de nos preocupar com aqueles alunos que não construíram os seus relatos autobiográficos. O que poderíamos ter feito de melhor para alcançar esses estudantes? Como compreender aqueles que disseram que queriam participar, que queriam escrever os relatos, mas não o fizeram? Até onde vai o alcance do professor? Não ter ainda essas respostas nos instiga a empreender futuras investigações acerca da nossa prática, pois agora temos a compreensão de que o professor precisa, antes de tudo, ser um pesquisador na sua área.

Por último, queremos falar do trabalho que realizamos junto com os alunos na biblioteca da escola. Quando pensamos em preparar a biblioteca para as aulas de leitura, não planejávamos que isso se tornasse quase que um projeto paralelo ao da intervenção, mas a observação do interesse dos alunos da escola para a leitura, após as pequenas modificações no ambiente, nos estimulou a ampliar o trabalho de forma a facilitar o acesso aos livros. A presença dos alunos na biblioteca e a disposição para ajudar na sua organização é prova irrefutável de que é possível, com pequenas mudanças de atitude dos profissionais, promover a leitura a um lugar de destaque na escola. Como resultado dessa ação, vimos que a maioria dos estudantes consideram que um dos conhecimentos mais ampliados com a intervenção foi exatamente em relação ao objeto livro. Este, que antes era um objeto estranho, foi desmistificado, manuseado, analisado e também produzido pelos alunos.

REFERÊNCIAS

ACHEBE, Chinua; IROAGANACHI, John. **As garras do leopardo**. Ilustrações Mary GrandPré, Tradução Érico Assis. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.

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

BALINGENE, Butoa. As crianças Peixe. *In: Alguns contos africanos*. Lavras: Ed. do autor, 2016. Projeto de Extensão Universitária “Vozes da África” da UFLA.

BENJAMIN, Walter. “O Narrador”. *In: Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura*. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: A Formação do Leitor - Alternativas Metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. **Lei Federal 12.244**, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais - Língua portuguesa**: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental - Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso em: 15 dez. 2019.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2003.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

CENPEC – Plataforma do Letramento. **Especial multimídia**: Práticas de leitura na escola. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/projetos/plataforma-do-letramento/>. Acesso em: 10 maio 2019.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. 1ª edição. São Paulo: Global, 2017.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSCARELLI, Carla Viana. **Decodificação**. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores/Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (Orgs.). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

COSTA VAL, M.G. **Redação e Textualidade**. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ALINA DO NASCIMENTO TOCANTINS. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Cuiabá, 2016. Documento interno da escola – não paginado.

EBOLI, Terezinha. **A lenda da Vitória-Régia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997;

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, setembro / dezembro 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>. Acesso em: 15 dez. 2018.

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização – leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Contexto, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Reflexões sobre a minha vida e minha práxis. 2ª ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Anglo, 2012.136p.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JOUE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Trad. Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

JOUE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Ed. UNESPE, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. 9ª Edição, Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

LARROSA, Jorge. **Literatura, experiência e formação**. In: COSTA, M. V. Caminhos investigativos –novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. (Tradução de Maria Carmem Silveira Barbosa e Susana Beatriz Fernandes). Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. (Tradução João Wanderley Geraldi). Revista Brasileira de Educação, 19, Jan/Fev/Mar, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.

LEJEUNE, Philipe. **O Pacto Autobiográfico: de Rousseau à Internet**, Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

MALALA (**He Named Me Malala**). Direção e produção de Davis Guggenheim. EUA, Emirados Árabes Unidos: Fox Pictures, Imagenation Abu Dhabi FZ, National Geographic Channel, Parkes/MacDonald Image Nation, Little Room, 2015. Documentário. 88 min.

MAROTO, Maria Helena. **Biblioteca escolar, eis a questão!** Do espaço do castigo ao centro de fazer educativo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: concepções para a Educação Básica**. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2010. 128p.

MATO GROSSO/SEDUC. **Orientativo - Ciclos de Formação Humana**, 2013. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/documents/8125245/9111339/Orientativo+Ensino+Fundamental+2013.pdf/46c7f3fb-54a1-a00d-9076-9bc74d42eb68?version=1.0>. Acesso em: 05 fev. 2020.

MATO GROSSO/SEDUC. **Orientativo - Projeto Biblioteca Integradora, 2019**. Disponível em: http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9111339/FINAL-ORIENTATIVO+BIBLIOTECA+INTEGRADORA+-+2019_.pdf/01574504-a06c-935c-ef0a-c940438b3108 . Acesso em: 07 jan. 2020.

PARREIRAS, Ninfá. **Confusão de línguas na literatura: o que o adulto escreve, a criança lê**. Belo Horizonte: RHJ, 2009. p. 141-161.

PARREIRAS, Ninfá. **Do ventre ao colo, do som à literatura: Livros para bebês e crianças**. 1.ed. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria**. Perspectiva, Florianópolis, V. 20. p.105-124, jan/jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10411/9677>. Acesso em 07 jan. 2020.

PRANDI, Reginaldo. **Contos e lendas da Amazônia**. Ilustrações de Pedro Rafael. 1 ed. Curitiba: A página, 2012.

REYS, Yolanda. **Mediadores de leitura**. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores/Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (Orgs.). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

REZENDE, Maria Valéria. **Ouro dentro da cabeça**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

REZENDE, Maria Valéria. **Um dedo de prosa com Maria Valéria Rezende** (Ouro dentro da cabeça). Entrevista concedida ao Blog Estudos Lusófonos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LVEBYSILQKk>. Acesso em: 05 fev. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Fluência de Leitura**. Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores/Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (Orgs.). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-87.

SARAMAGO, José. Biografias. In: **O caderno de Saramago**, 22 de setembro de 2008, <https://caderno.josesaramago.org/2008/09/?page=2>. Acesso em: 05 jan. 2020.

SILVA, E T. Biblioteca Escolar: da gênese à gestão. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 133-145.

SILVA, W.C. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro (org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1991, p.18-29.

SOARES, M. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Editora UFMG, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TANCREDI, Silvia. Galileu Galilei. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/galileu-galilei.htm>. Acesso em: 13 jun. 2019.

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

YUNES, Eliana. Pelo avesso: a leitura e o leitor. In: **Revista de Letras**, Curitiba, n. 44, 1995, p. 185-196.

APÊNDICES

A - Questionário apresentado aos responsáveis

 SEDUC SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO	 GOVERNO DO MATO GROSSO ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO	 ALINA DO NASCIMENTO TOCANTINS (65) 3637.5186 AV. IPIRANGA, Nº 2560, CIDADE ALTA, 78030-500 - CUIABÁ - MATO GROSSO	100 VO SO
MATO GROSSO - ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO - WWW.SEDUC.MT.GOV.BR			

Projeto “Narrativas Tradicionais: um percurso da oralidade à escrita”

QUESTIONÁRIO

Aluna (o):	Idade:
Responsável:	
Grau de parentesco:	

1. Com qual cor/raça/etnia você se identifica?
 Branco [☐] Preto/Negro [☐] Amarelo [☐] Indígena [☐] Outro: _____

2. Até que nível de escolaridade você cursou?
 Ensino Fundamental completo [☐] Ensino Fundamental incompleto [☐]
 Ensino Médio completo [☐] Ensino Médio incompleto [☐]
 Ensino Superior completo [☐] Ensino Superior incompleto [☐]

3. Está estudando no momento? Sim [☐] Não [☐]

4. Gosta de ler? Sim [☐] Não [☐] Um pouco [☐]

5. O que lê com mais frequência?
 Revistas impressas [☐] Postagens em redes sociais [☐]
 Jornais impressos [☐] Livros impressos [☐]
 Revistas Online [☐] Livros digitais [☐]
 Jornais Online [☐]

6. Quanto aos livros impressos ou digitais, que tipo de assunto mais te interessa?
 Aventura [☐] Terror [☐]
 Romance [☐] Outros: _____
 Religião [☐] Não tenho o hábito de ler livros [☐]
 Ficção científica [☐]

7. Quando criança, seus pais ou familiares tinham o hábito de contar histórias?
 Sim, sempre [☐] Sim, às vezes [☐] Não [☐]

8. Você tem ou tinha o hábito de contar histórias para seus filhos, sobrinhos, enteados etc?
 Sim, sempre [☐] Sim, às vezes [☐] Não [☐]

9. Você tem ou tinha o hábito de ler histórias para seus filhos, sobrinhos, enteados etc?
 Sim, sempre [☐] Sim, às vezes [☐] Não [☐]

B - Questionário apresentado aos estudantes

 SEDUC SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO	 GOVERNO DO MATO GROSSO ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO	ESCOLA ESTADUAL ALINA DO NASCIMENTO TOCANTINS (65) 3637.5186 AV. IPIRANGA, Nº 2560, CIDADE ALTA. 78030-500 - CUIABÁ - MATO GROSSO ANT MATO GROSSO - ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO. WWW.SEDUC.MT.GOV.BR
--	--	--

Projeto “Narrativas Tradicionais: um percurso da oralidade à escrita”

QUESTIONÁRIO

Aluna (o):	Idade:
Com qual cor/raça/etnia você se identifica?	

Gosta de ler?
 Sim ☐ Não ☐ Um pouco ☐

Você se considera um(a) leitor(a) fluente?
 Sim ☐ Não ☐ Um pouco ☐

O que lê com mais frequência?
 Revista em quadrinhos ☐ Livros impressos ☐
 Mangá ☐ Livros digitais ☐
 Conversas de WhatsApp ☐ Postagens de Facebook ☐

Quanto aos livros impressos ou digitais, que tipo de assunto mais te interessa?
 Aventura ☐ Terror ☐
 Romance ☐ Outros: _____
 Religião ☐ Não tenho o hábito de ler livros ☐
 Ficção científica ☐

Em que ambiente você costuma ler?
 Em casa ☐ Na escola ☐ Outro: _____

Possui livros impressos em casa?
 Sim, muitos ☐ Sim, poucos ☐ Não ☐

Quando criança, seus pais ou familiares tinham o hábito de contar histórias para você?
 Sim, sempre ☐ Sim, às vezes ☐ Não ☐ Não sei dizer ☐

C - Termo de consentimento e esclarecimento entregue aos responsáveis

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS -
PROFLETRAS**

Termo de Consentimento e Esclarecimento

Você está sendo convidado a autorizar a participação do seu/sua filho/filha no *Projeto Narrativas Tradicionais: um percurso da oralidade à escrita*. O projeto é requisito do programa de mestrado profissional – ProfLetras, no qual a professora pesquisadora está inscrita. Também é decorrente da necessidade de construir de forma significativa a história de leitura e de escrita de textos literários com alunos do sétimo ano do ensino fundamental da escola Estadual Alina do Nascimento Tocantins. Com esse propósito, desenvolveremos um projeto de leitura e escrita de narrativas que remetem ao tema das culturas indígenas e africanas, num movimento de reconhecimento das tradições culturais desses povos.

Em linhas gerais, o projeto tem como objetivo desenvolver a leitura e a produção de narrativas. As atividades que serão desenvolvidas visam:

- aproximar os alunos do universo de textos literários;
- praticar a escuta e dicção de textos literários de tradição oral;
- desnaturalizar a prática automatizada da leitura do texto literário;
- proporcionar a expansão dos horizontes pessoais e culturais;
- oferecer situações propícias para a produção de textos orais, escritos e em outras linguagens;

Como parte da pesquisa, alunos e responsáveis responderão um questionário sobre os hábitos de leitura da família. O projeto terá duração de aproximadamente 30 aulas, ministradas duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, de 11h às 12h, com início previsto em 26 de março/2019 e término julho/2019.

A participação da/do estudante é livre e todos os seus direitos como participante da pesquisa serão preservados. Toda e qualquer informação coletada, imagens e produções textuais decorrentes do desenvolvimento do projeto serão utilizadas exclusivamente com fins pedagógicos.

Diante das informações acima, Eu, _____,
declaro que compreendi os objetivos e benefícios da participação do/da estudante menor de idade
pelo/pela qual sou responsável, _____,
sendo que () aceito sua participação no projeto / () não aceito sua participação no projeto.

Cuiabá-MT, ____ de março de 2019.

Assinatura do/da Responsável

D - Pequena biografia de Galileu Galilei

Galileu Galilei

Considerado o pai da ciência moderna, Galileu Galilei realizou importantes contribuições para diversas áreas, como a Física e a Astronomia.

Galileu Galilei nasceu em 15 de fevereiro de 1564 na cidade de Pisa, na Itália. Primogênito do casal Vincenzo Galilei e Giulia Ammannati, teve cinco irmãos. Aos 11 anos, o cientista estudou em um mosteiro jesuíta situado em Vallombrosa, na Toscana. Aos 17 anos, informou a sua família que queria ser jesuíta também. Porém, o pai dele não aprovou essa ideia, retirando-o da escola.

O cientista teve três filhos com a veneziana Marina Gamba, com a qual nunca se casou. Suas duas filhas se tornaram freiras e o filho, músico.

Em 1583, Galileu entrou na Universidade de Pisa para cursar Medicina, mas não concluiu. Alguns estudos indicam que ele teve problemas financeiros e, por isso, deixou a faculdade em 1585. No entanto, outros apontam que deixou a Medicina porque nunca foi o seu desejo se formar na carreira, mas sim do pai. Fato é que Galileu trouxe importantes contribuições para essa e tantas outras áreas.

Depois de sair da universidade, continuou seus estudos, especialmente nas áreas de Matemática e Física. Durante duas décadas pesquisou sobre os princípios da Hidrostática, o que lhe rendeu fama à época. De 1589 a 1592, teve um cargo na Universidade de Pisa.

Nos anos seguintes, ministrou aulas de Geometria, Mecânica e Astronomia na Universidade de Pádua. Permaneceu na instituição durante 18 anos, alcançando ainda mais fama e seguidores.

Embora fosse muito religioso, o cientista foi acusado de heresia pela Igreja Católica por tornar públicas suas crenças, estudos e teorias.

Pouco antes de morrer, ele estava quase cego. Estudos sinalizam que ele ficou assim por observar as manchas solares sem proteção. Galileu Galilei morreu em 8 de janeiro de 1642, em Arcetri, na Itália.

Fonte: TANCREDI, Silvia. "Galileu Galilei"; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/biografia/galileu-galilei.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

E - Texto autobiográfico produzido pela professora-pesquisadora para apresentação da proposta de mudança de perspectiva do projeto

Das coisas que não lembro

Magda Gomes dos Santos¹

Cheguei a este mundo no mês de agosto, “mês de cachorro louco”, sempre disseram, mas nunca entendi bem essa expressão popular. Outra, que também não é das melhores é “casar em agosto traz desgosto”. Parece que as maiores tragédias mundiais tiveram início, coincidentemente, no mês de agosto, a primeira e a segunda guerra mundial, por exemplo, começaram em agosto. É só fazer uma pesquisa no *Google* para descobrir que aconteceram muitas tragédias no oitavo mês do ano, incluindo suicídios, assassinatos, mortes de famosos, incêndios e terremotos.

Há também outra crença popular interessante, na Argentina, antigamente, as pessoas evitavam lavar o cabelo no mês de agosto, porque isso poderia atrair a morte. Coisa de louco? Não sei, mas ainda bem que essa moda não chegou aqui.

Sendo ou não um mês nefasto, foi em agosto que nasci e foi bem no dia 15, exatamente na metade do mês. Isso já faz tempo, no século passado, na capital do estado do Paraná, Curitiba.

Não me lembro muito bem das coisas da minha infância, mas, às vezes, tenho pequenos flashes de memórias de momentos que eu vivi quando criança. Lembro de ter uma cadela chamada Lessie. Lembro dos temporais, das telhas dançando sobre nossas cabeças por causa da ventania.

Lembro de colher morangos no quintal e lembro que fazia tanto frio, mas tanto frio, que de manhã a grama estava congelada e era bem divertido correr sobre ela, ouvindo o som de gelo se quebrando.

Muitos sentimentos confusos me tomam de súbito agora, ao pensar naquele tempo. Talvez, porque muitas coisas de que começo a recordar ficaram lá no passado e é lá que elas devem ficar. São coisas para não lembrar. Será que o mês do meu nascimento tem alguma relação com eu ter tanto para não lembrar? Acho que nunca saberei...

O que sei é que o tempo é um bom seletor de memórias, ele vai desbotando as imagens das coisas que não queremos lembrar. Entre o que eu não me lembro, estão as constantes brigas entre meu pai e minha mãe até chegar ao ponto da separação. A dor física e emocional do abandono do meu pai, depois que ele saiu de casa. Ser a única na minha sala de aula que não tinha pai para levar o cartão que a professora nos fazia colorir para o dia dos pais...

Tudo isso, hoje, parece um filme antigo em preto e cinza.

O tempo é o melhor remédio, dizem. O tempo cura tudo... Nada como dar tempo ao tempo... E o tempo vai passando, passando... Até que um dia se torna passado.

¹ Magda Gomes dos Santos, professora da Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso, desde 19 de julho de 2011.

F - Quadro comparativo para observação das características de gêneros (auto)biográficos

Após a leitura dos textos, *Das coisas que não lembro* e *Galileu Galilei*, preencha o quadro abaixo com o que percebeu desses textos.

	Texto 1	Texto 2
Qual é o título?		
Quem escreveu o texto?		
Qual é o tema ou assunto do texto?		
Para que servem textos como esses?		
A quem o texto é dirigido? Quem teria interesse em ler esses textos?		
Qual é a pessoa do discurso usada pelo autor para escrever o texto?		
A linguagem utilizada é pessoal ou impessoal?		
O texto apresenta recursos de linguagem figurada ou a linguagem é objetiva e literal?		
É um texto com características literárias? Por quê?		

G - Roteiro com perguntas elaboradas pelos alunos e revisadas coletivamente

PERGUNTAS ELABORADAS PELA TURMA COMO ROTEIRO PARA ESCREVER
UM TEXTO AUTOBIOGRÁFICO

- 1) Qual seu nome completo e idade?
- 2) Quem escolheu esse nome para você e o porquê?
- 3) Você nasceu em que estado e cidade? Como estava o dia quando você nasceu?
- 4) Você tem irmãos? Se tiver, fale um pouco sobre eles.
- 5) Quais são as pessoas que você mais admira na sua família? Por quê?
- 6) Com que idade você aprendeu a falar, andar e ler?
- 7) Como foi a primeira vez que você foi para a escola? Como era a escola e a professora? Como você se sentiu?
- 8) A escola tem importância na tua vida? Você gosta de estudar? Quais são as suas matérias preferidas?
- 9) Qual carreira profissional você quer seguir?
- 10) Qual é o teu maior sonho? O que você está fazendo hoje, para que o teu sonho se realize no futuro?
- 11) Você está lendo algum livro? Qual?
- 12) Você pratica algum esporte? Qual?
- 13) Há alguma outra atividade que você faz? Fale sobre ela.
- 14) Qual cantor / cantora / banda você mais gosta?
- 15) Você tem o costume de assistir a programas de televisão? O que você assiste?
- 16) O que você faz nos finais de semana?
- 17) Alguma pessoa importante para você (da família ou não) já faleceu? O que você se lembra sobre isso?
- 18) Escreva 20 coisas que você gosta em você, coisas que te deixam feliz com você mesmo.
- 19) Escreva 10 coisas que você acredita que precise melhorar.
- 20) Qual foi o momento mais importante da tua vida até hoje?

H - Texto finalista da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa na categoria memórias literárias, em 2016.

Memórias literárias

Minha vida na fazenda

Aluna: Tatiane Pereira Gonçalves

Eu nasci no ano de 1929, na Fazenda Providência, no município de Dianópolis. Era um lugar tranquilo, gostoso de viver. Nasci e cresci naquele lugar. Minha família era grande, ao todo éramos cinco irmãos, meu pai, minha mãe, tios e avô. Quando adolescente, gostava de pescar e montar a cavalo para campear. Meu pai, meu irmão e eu saíamos cedo de casa e íamos atrás do gado, entrávamos mata adentro procurando os animais que, na maioria das vezes, estavam bem distantes de casa, só chegávamos a casa quando estava escurecendo, cansado, mas feliz por mais um dia realizado.

Naquela época não era comum escolas na zona rural, por isso, ninguém sabia ler ou escrever. Para alguém ter o domínio da escrita tinha que morar na cidade. Lá em casa ninguém tinha "incutimento" de morar na cidade para estudar, pois tínhamos notícias dos castigos aplicados às crianças que não davam conta da lição. Aprendi a ler e a escrever depois de velho, gosto muito de cálculos. Hoje, penso que teria me dado bem se tivesse estudado, com certeza não teria apanhado de palmatória.

Quando jovem adorava festas. As festas naquela época duravam dois ou três dias, na verdade uma semana antes da festa já começávamos a planejar e a imaginar quem iríamos encontrar naquele ambiente festivo. Era uma semana de alegria, obedecíamos nossos pais em tudo para não correr o risco de não ir à festa. Algumas pessoas só encontrávamos nessa época. Geralmente o dono da festa matava uma ou duas cabeças de gado para a realização do evento. A cozinha era cheia de mulheres fazendo comida, era um dos locais mais animados da casa. Atrás da casa escutávamos conversas e risos de todo tipo. Era hábito dos jovens ficar escutando as conversas dos mais velhos escondidos.

À noite, ao toque da sanfona, o som rolava solto, era o momento ideal para as paqueras. Foi em uma dessas festas que encontrei o meu amor. O namoro naquela época era só pegar na mão da donzela, nada mais. Se o pai da moça aceitasse, marcava o casamento e realizava a união. Não se importava se a moça queria ou não, o que realmente importava era o desejo do pai da noiva. Meu casamento foi na

cidade, mas a festa foi na fazenda. Foi uma festa bonita, lá estavam todos os meus amigos e conhecidos. Naquela época não existia energia elétrica na zona rural, a luz que existia era a claridade da lua, candeeiro ou fogueira. Sempre gostei desse estilo de vida, simples e humilde. Hoje, a vida na fazenda mudou muito, temos energia elétrica e junto com ela, a geladeira, a televisão, o telefone celular e tantas outras coisas. Nunca pensei que viveria para ver essas mudanças no meu sertão.

(Texto baseado na entrevista feita com o senhor Cecídio Cardoso Pereira, meu avô, 87 anos.)

Professora: Jesuiza Bandeira Oliveira
Escola: E. M. Varjão – Dianópolis (TO)



I - Questionário de autoavaliação realizado pelos alunos ao final da intervenção

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS: uma proposta de sensibilização para leitura e escrita junto a estudantes do sétimo ano do ensino fundamental

AUTOAVALIAÇÃO

Durante o projeto, por quais atividades você sentiu mais interesse:

- [] Leitura de um relato autobiográfico de autoria da professora.
- [] Leitura e interpretação de figuras de linguagem.
- [] Assistir ao documentário sobre a vida da ativista Malala Yousafzai.
- [] Investigação sobre os significados do seu nome e dos colegas.
- [] Produção de ilustração para representar um texto escrito.
- [] Produção de um relato autobiográfico.
- [] Leitura das ilustrações de um livro literário.
- [] Leitura coletiva de um livro literário e Roda de Conversa.
- [] Leitura individual de um livro literário.
- [] Digitar e revisar o seu relato autobiográfico no computador.
- [] Escrever um texto de memórias como se fosse outra pessoa.
- [] Outra:

Após a participação no projeto, a sua habilidade de leitura de textos escritos:

- [] é a mesma de antes.
[] foi muito ampliada.
[] foi pouco ampliada.

Sua habilidade de leitura de imagens:

- [] é a mesma de antes.
[] foi muito ampliada.
[] foi pouco ampliada.

Sua compreensão sobre figuras de linguagem:

- [] é a mesma de antes.
[] foi muito ampliada.
[] foi pouco ampliada.

Sua habilidade de produzir textos escritos:

- [] é a mesma de antes.
[] foi muito ampliada.
[] foi pouco ampliada.

Seu conhecimento de produção de um relato autobiográfico, biografia e autobiografia:

- [] é a mesma de antes.
[] meu conhecimento ampliou bastante.
[] meu conhecimento foi pouco ampliado.

O seu conhecimento das partes que constituem um livro literário:

- [] é a mesma de antes.
[] foi bastante ampliado.
[] foi pouco ampliado.

Sua habilidade em usar o editor de textos (Word):

- [] é a mesma de antes.
[] foi ampliada.

A importância que você dá a escrever corretamente:

- [] é a mesma de antes.
[] foi ampliada.

A importância que você dá a leitura:

- [] é a mesma de antes.
[] foi muito ampliada.
[] foi pouco ampliada.

Você se sente satisfeita(o) com a sua aprendizagem? Explique:

Caso queira, faça um comentário de como foi a sua experiência em produzir um relato autobiográfico que resultou em um livro impresso. Sinta-se à vontade para fazer críticas, elogios e dar sugestões para projetos futuros.

[illegible]

J - Questionário de autoavaliação dirigido aos alunos que não participaram do processo de escrita e reescrita do relato autobiográfico

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS: uma proposta de sensibilização para leitura e escrita junto a estudantes do sétimo ano do ensino fundamental

AUTOAVALIAÇÃO

Leia abaixo as atividades que foram desenvolvidas durante o projeto, marque as que você sentiu mais interesse.

- ☐ Leitura de um relato autobiográfico de autoria da professora.
- ☐ Leitura e interpretação de figuras de linguagem.
- ☐ Assistir ao documentário sobre a vida da ativista Malala Yousafzai.
- ☐ Investigação sobre os significados do seu nome e dos colegas.
- ☐ Produção de ilustração para representar textos.
- ☐ Produção de um relato autobiográfico.
- ☐ Leitura das ilustrações de um livro literário.
- ☐ Leitura Coletiva de um livro literário e Roda de Conversa.
- ☐ Leitura individual de um livro literário.
- ☐ Digitar e revisar o seu relato autobiográfico no computador.
- ☐ Escrever um texto de memórias como se fosse outra pessoa.
- ☐ Outra: _____

Por quais motivos você não participou da principal atividade do projeto (produção de um relato autobiográfico):

- ☐ não me senti à vontade em escrever sobre minha própria vida.
- ☐ a professora não me incentivou.
- ☐ não tive interesse em participar de nenhuma das atividades.
- ☐ não gosto de escrever nenhum tipo de texto.
- ☐ as aulas eram difíceis demais, não consegui acompanhar.
- ☐ as aulas eram fáceis demais, não me senti estimulado.
- ☐ faltei às aulas de produção de texto.

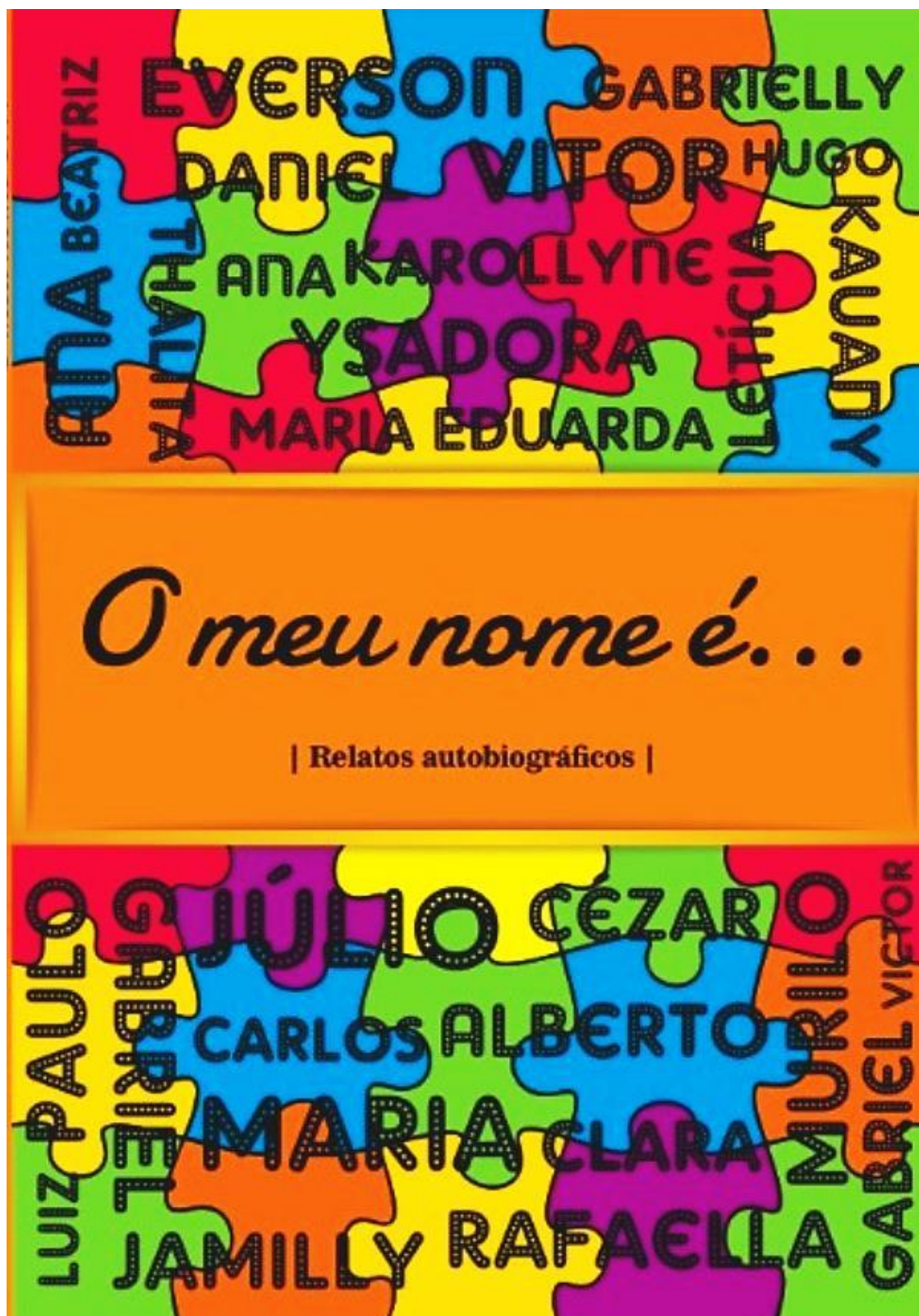
Se o projeto fosse desenvolvido novamente, você participaria?

- ☐ Sim
- ☐ Não

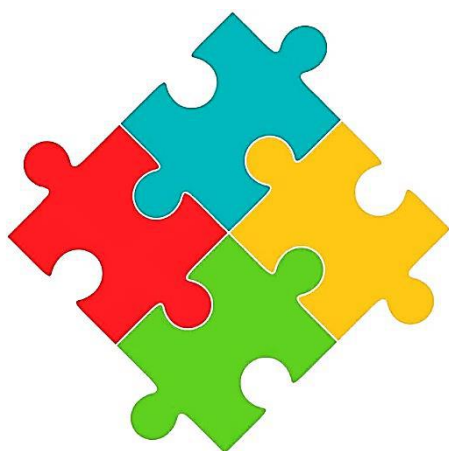
Você se sente satisfeita(o) com a sua aprendizagem? Explique.

Caso queira, faça um comentário. Sinta-se à vontade para fazer críticas, elogios e dar sugestões para projetos futuros.

K - O produto final: Coletânea dos Relatos Autobiográficos produzidos



O meu nome é...



O meu nome é...

Esta coletânea de relatos autobiográficos é resultado da intervenção pedagógica desenvolvida com estudantes do sétimo ano b, do ano letivo de 2019, da Escola de Educação Básica Alina do Nascimento Tocantins. O projeto integra a pesquisa-ação³³ inscrita no Programa de Mestrado Profissional em Letras, pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT-Cáceres/MT, realizada pela professora Magda Gomes dos Santos e orientada pelo professor Dr. Everton Almeida Barbosa.

³³ Trabalho efetuado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
ALINA DO NASCIMENTO TOCANTINS

Equipe Gestora

Ana Maria da Costa Perné

Secretária Escolar

Aracele Moraes da Silva

Coordenadora Pedagógica

Daniela Benites Bastos Moraes

Coordenadora Pedagógica

Nara Garcia Teixeira da Silva

Diretora

APRESENTAÇÃO

Neste livro, o leitor encontrará 20 relatos autobiográficos produzidos por estudantes do sétimo ano do ensino regular. A partir da frase “O meu nome é...”, que também dá título a esta coletânea, esses estudantes nos contam suas vivências, gostos e projetos para o futuro, revelando como leem o mundo e como olham para dentro de si mesmos. Cada uma das histórias vem acompanhada de ilustrações autorais ou personalizadas que dialogam com as experiências narradas, representando memórias, desejos, afetos e aspirações profissionais.

Essas jovens vozes trazem o estilo individual de estudantes em processo de construção não apenas dos sentidos da leitura e da escrita, mas também das suas identidades. Ao elegerem marcadores da vida para descrever o seu estar no mundo, alunas e alunos fazem um importante exercício de autoconhecimento, autoafirmação e reflexão sobre os percursos vividos.

Mas é preciso dizer que não foi fácil colocar essas histórias no papel. Afinal, quem nunca sentiu insegurança diante da página em branco? Como encontrar as palavras certas para começar? E foi em busca de resposta para a última pergunta que estabelecemos “O meu nome é...” como ponto de partida para os relatos.

Assim, depois de superada a angústia inicial, ainda foi preciso rever, completar, desenvolver e reescrever. Foi difícil, como tudo que vale a pena é. E agora que concluímos, sentimos que valeu cada momento em que nos sentamos juntos e conversamos sobre nossos eus...

Findada essa etapa, guardaremos com carinho as boas lembranças do caminho trilhado. E é com muito orgulho que compartilhamos com todos o nosso sentimento de realização, pois foi preciso coragem e dedicação para chegarmos até este momento em que, com muito carinho, apresentamos esta coletânea para você, querido leitor.

Professora Magda



Nossos Agradecimentos...

À equipe gestora, por tornar possível que desenvolvêssemos nossa pesquisa-ação na unidade, bem como pelo acompanhamento e palavras solidárias nos momentos de dificuldade.

À professora Marilene, que nos apoiou durante a execução do projeto.

À professora Alessandra, pelo trabalho desenvolvido como conselheira da turma.

A todos os demais profissionais da escola, professores, técnicos e apoio, pelo carinho com que sempre nos acolheram e pela presteza em atender as nossas solicitações.

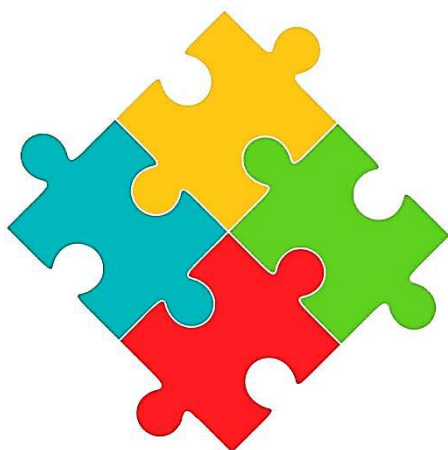
Às alunas e aos alunos do sétimo ano b, por participarem da construção deste trabalho e pelas lições de aprendizado compartilhado.

Ao professor Dr. Everton, pelas orientações teóricas e sugestões direcionadas ao fazer pedagógico.



SUMÁRIO

	Ana Beatriz	12
	Luiz Paulo	14
	Letícia Maria	16
	Daniel	18
	Maria Eduarda	20
	Júlio César	22
	Kauany Taynara	24
	Gabriel Victor	26
	Jamilly	28
	Gabriel	30
	Thalita	32
	Carlos Alberto	34
	Everson	36
	Ana Karollyne	38
	Murilo Vítório	40
	Vitor Hugo	42
	Ysadora	43
	Maria Clara	47
	Gabrielly Eduarda	51
	Rafaella Letícia	53



MEMÓRIA

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão

Mas as coisas findas
muito mais que lindas,
essas ficarão.

Carlos Drummond de Andrade



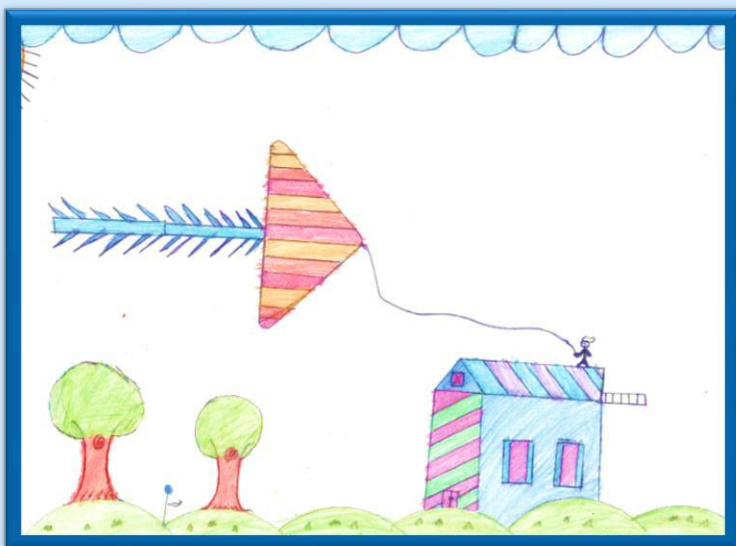
O meu nome é Ana Beatriz, tenho 12 anos. Minha mãe escolheu esse nome porque significa “a que faz feliz”. Eu nasci em Cuiabá, no dia 18 de dezembro. Minha família diz que eu era muito linda e educada. Eu aprontava muitas coisas, subia no portão e chamava pela minha irmã.

Eu morava no distrito de Nossa Senhora da Guia. Foi lá que minha mãe me criou, foi lá que tive o meu primeiro amigo. Eu e meu primo brincávamos de jogar bola, ele foi a minha primeira amizade.

Até que um dia teve uma briga do marido da minha avó com o meu pai. Eu não sei o que foi que aconteceu, só lembro que, no mesmo dia, eu, minha mãe e a minha irmã saímos da casa da avó. Mas saímos de lá chorando.

Então, passando aquele momento, o meu avô, pai do meu pai, levou minha família para uma “kitnet”. Ele nos deu colchão e comida de tudo. No dia seguinte, achamos uma casa para morarmos. Mas, depois, o pai do meu pai foi ficando doente e, infelizmente, faleceu. Fazer o que, né? A vida é só um emprestamento.

Eu gosto da escola, dos meus amigos, colegas e professores. Eu não fico brava porque os professores ficam pegando no meu pé, porque os melhores mestres vão me dar um futuro bom. Eu quero ser artista, porque eu desenho bem e isso já é alguma coisa para o meu futuro.



O meu nome é Luiz Paulo Ribeiro de Almeida. O estado que eu nasci é o Mato Grosso, e a cidade é Cuiabá.

Minha mãe é legal, bonita e trabalhadora. O meu pai é bravo, mas eu amo ele. Eu tenho três irmãs, uma se chama Pamela, e é a mais chata. As outras duas se chamam Agatha e Joyce.

Eu gosto de jogar bola, comer bolo de chocolate e tomar leite.

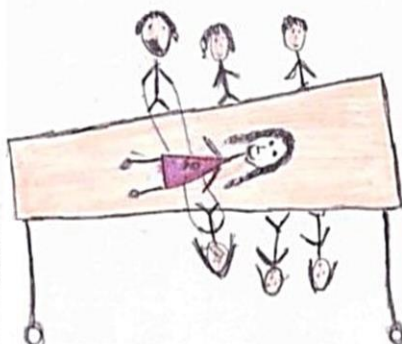
Já sofri um acidente de moto e chorei muito, um rio de lágrimas. Não gosto muito de ler e gosto muito de jogar Free Fire.

Eu amo torcer para o Palmeiras desde pequeno. Meu pai é palmeirense e eu via ele torcendo, daí virei palmeirense com sangue verde.

Indo pro hospital



No hospital minha mãe tendo eu



No quarto do hospital



Indo pra casa



O meu nome é Leticia Maria, eu tenho 13 anos. Nasci com mielomeningocele, espinha bífida. Quando eu nasci, fui para o centro cirúrgico para fazer a correção da coluna. E, depois de cinco dias, voltei para o centro cirúrgico, para fazer a cirurgia da válvula. Fiquei 41 dias na UTI, então, quando eu voltei para casa, fui recebida com amor e carinho pela minha família.

O meu nome foi escolhido por meus pais, porque a minha avó se chama Maria e também por causa de Nossa Senhora. Nasci no estado de Mato Grosso, na cidade de Cuiabá. Tenho dois irmãos. Um deles se chama João Vitor e tem 26 anos. A outra é a Júlia, ela tem 8 anos, é bagunceira e teimosa. Meu irmão mais velho gosta de cantar e tocar violão e não gosta muito de sair de casa.

Eu admiro muito a minha mãe, porque ela é dedicada, trabalhadora e carinhosa. O meu pai é legal, mas, às vezes, ele é um pouco chato. Ele é bonito, alto e trabalha com política.

Quando eu comecei a falar, eu tinha dois anos e aprendi a andar com três, no andador. A primeira vez que eu fui para escola eu tinha cinco anos, a escola era muito boa, mas a professora era chata e as outras crianças faziam *bullying* comigo. Aprendi a ler com sete anos, no segundo ano.

A escola tem muita importância na minha vida, mas eu gosto mais ou menos de estudar. Minhas matérias preferidas são educação física, artes e português.

O meu maior sonho é ter uma festa de quinze anos e viajar para outros países. Eu estou estudando para meu sonho se realizar. A carreira que eu pretendo seguir é de maquiadora, porque eu gosto muito dessa profissão.

O meu avô faleceu em 2015, com câncer. Ele era uma pessoa muito legal, eu fiquei muito triste quando ele se foi.

Eu sou uma pessoa feliz. O que me deixa triste é quando minha irmã briga comigo. E o que me deixa feliz é conversar com meus amigos quando estou triste. O momento mais importante da minha vida até hoje foi o dia em que eu nasci.



O meu nome é Daniel, eu nasci em Cuiabá, tenho 13 anos. Nasci em primeiro de dezembro de 2005, no hospital Santa Rosa. Tenho três irmãos. Meu pai é moreno, mas eu minha mãe e meus irmãos somos brancos.

Não saio muito de casa, porque não tenho muitos lugares para ir. Meu irmão de três anos é especial, eu amo ele. Lá em casa, todos nós amamos ele.

Tenho dois cachorros. Moro no bairro Cidade alta, minha tia e meu tio moram ao lado da minha casa e minha avó mora nos fundos de casa.

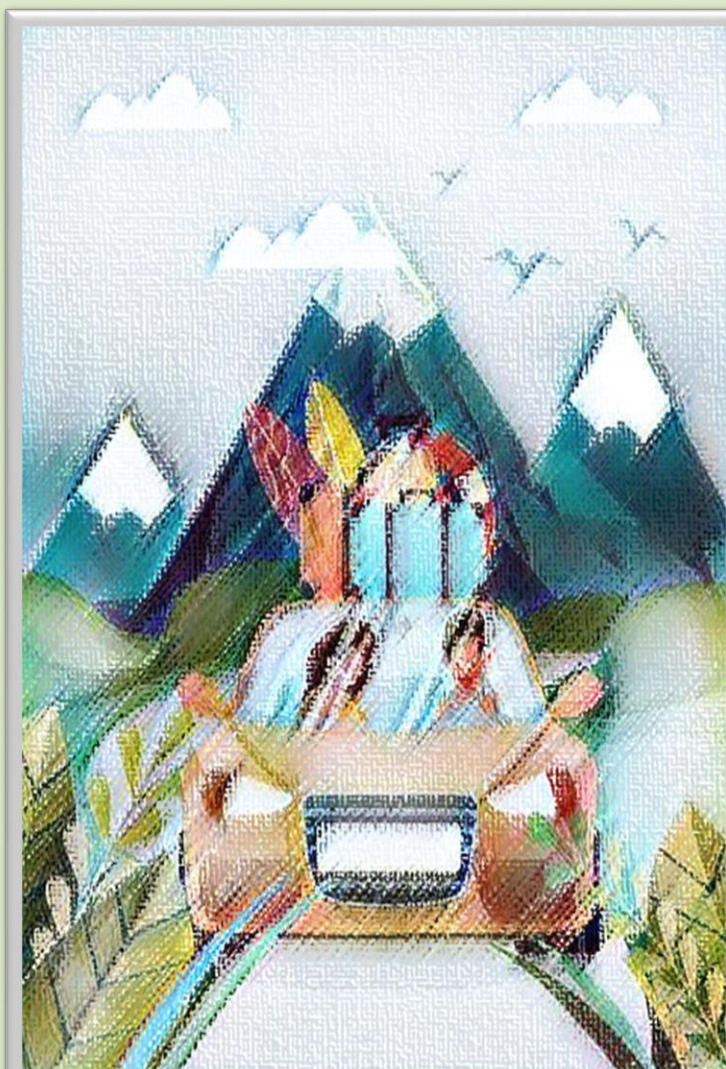
Eu me acho uma pessoa legal, não sei se as pessoas acham, mas eu faço o possível para fazer uma pessoa se divertir. Eu sou uma pessoa feliz e me deixa feliz quando eu jogo bola, saio para algum lugar e quando viajo para casa dos meus parentes.

Meu melhor amigo é o João Pedro, que conheço desde criança, do tempo da igreja. Já viajei de avião para Curitiba, na casa da minha avó, foi muito legal. Fiquei lá dois meses, foi a minha primeira vez viajando de avião. É muita adrenalina quando ele vai subir. Quando cheguei em Curitiba o tempo estava muito frio.

Gosto da escola porque nela conheci muitos amigos. Meus colegas são legais, sempre fazem palhaçadas. A gente sempre fica na rua jogando bola.

Ainda não sei direito qual profissão seguir, mas eu penso em trabalhar com informática, porque gosto de mexer em computador, arrumar e encaixar peças.

E essa foi a minha História.



O meu nome é Maria Eduarda e tenho 12 anos. Minha mãe e minha avó escolheram o meu nome, na verdade minha mãe queria me chamar de Eduarda, mas minha avó achou melhor colocar Maria Eduarda, porque ela achava mais bonito.

Nasci na cidade de Barra do Bugres, em Mato Grosso. Vivi nove anos nessa cidade, mas tive que me mudar para o Tocantins, para uma cidade chamada Paraíso do Tocantins. Nós nos mudamos porque meu pai e meu avô foram trabalhar naquele lugar, morei lá por três anos, mas depois voltamos para o Mato Grosso, e, hoje, moramos em Cuiabá.

Meus pais são separados. Eu fui criada pelos meus avós e pelo meu pai. Considero minha avó como minha mãe. Eu tenho dois irmãos. Uma irmã por parte de pai, que se chama Valentina, e um irmão por parte mãe, chamado Diego. Eu sou a mais velha, a Valentina tem três anos e Diego tem por volta de seis anos, eu nunca o vi pessoalmente, porque ele fica com a minha mãe, e eu não a vejo desde que eu tinha quatro anos.

Aprendi a andar e falar com um ano e a ler, com seis. A primeira vez que eu fui para a escola, me senti nervosa, mas não me lembro muito bem.

Quando eu tinha por volta de seis anos, minha vó estava lavando a área e eu sai correndo pelo piso molhado e escorreguei. Ao cair, bati o queixo no chão, depois de algum tempo eu caí novamente e bati no mesmo lugar, até hoje eu tenho a cicatriz.

Eu estou fazendo aula de teclado na escola, gosto muito de tocar teclado. Gosto de assistir filmes e séries e também gosto de passear com a minha família e viajar com eles.

Ainda estou em dúvida se eu quero ser veterinária ou designer de interiores. Quero ser veterinária porque gosto muito de animais e de ser designer de interiores porque gosto muito da área de decoração.



O meu nome é Júlio César, eu tenho 12 anos e nasci no dia 15 de abril de 2007. Eu tenho dois irmãos, e sou o mais velho. O nome do meu irmão é João Gabriel e da minha irmã é Gabriela. Meu irmão tem quatro anos e minha irmã tem cinco. O meu irmão tem cabelo loiro e olhos claros igual a cor de mel, e minha irmã é morena, tem cabelo ondulado quase igual ao meu e tem olhos castanho-escuros, que parecem pretos. Ela é chata, mas é legal. Meu irmão também é legal, mas é muito dengoso, porque minha mãe fica dengando ele.

Eu sou uma pessoa muito extrovertida, inteligente e feliz. Pretendo ser engenheiro ou arquiteto, porque ganha muito dinheiro e todo mundo fala que combina comigo.

Eu gosto de jogar Free Fire. Eu tenho uma amiga, lá na minha rua, que também jogava. Na realidade, eu jogava com ela. Eu jogo melhor que ela, por isso ela sempre jogava comigo e eu gostava. A patente máxima nesse jogo que eu consegui foi “Mestre”. Também já encontrei *youtubers* no jogo.

Eu jogo bola na minha rua e chamo meus amigos: meu primo Luiz, que tem 10 anos, ele mora perto da minha rua, é praticamente meu vizinho, o Erik, que tem nove anos, o Fernando, que tem 11 anos e a menina da minha rua. O nome dela é Melânia, se escreve assim, mas é chamada de Melanie, ela tem 12 anos, a mesma idade que a minha. Eu gosto dela. Ela parou de jogar Free Fire e está jogando Pubg. Eu já jogava Pubg, então vou jogar com ela. Aliás, eu tenho mais experiência, porque meu primo também joga Pubg. Meu primo joga Pubg no Xbox One, e eu jogo no celular. Eu e a menina da minha rua.

E fim!



O meu nome é Kauany. Eu moro no bairro Jardim Cuiabá, tenho 13 anos. Moro com o meu pai e passo os finais de semana com a minha mãe. Eu sou uma pessoa feliz, gosto de fazer palhaçada com minhas amigas e sou uma boa amiga. Gosto de várias brincadeiras, mas o que eu mais gosto é de zoar minhas amigas, é muito divertido.

Meu pai se chama Joílson e a minha mãe se chama Juliana. Eles são separados. Quando meu pai e a minha mãe eram casados, tiveram o meu irmão mais velho, que se chama Kayky e também tiveram o Kauã. É claro que me tiveram, sou a única menina. Eu amo todos eles.

Meu pai agora é casado com a minha madrasta. Eles tiveram um filho chamado Arthur. A minha mãe também casou com o meu padrasto e tiveram um filho chamado Jadson. Eu amo a minha madrasta e também amo o meu padrasto, porque eles são muito legais.

Agora vou falar um pouquinho da minha vó. Minha avó é uma pessoa guerreira, doce e muito amável. Todas as pessoas que a conhecem, gostam dela. Ela tem muitas amigas e amigos. Hoje em dia, ela não está muito bem, está com uma doença e talvez não resista. Eu choro todas as noites por causa disso.

Eu gosto da escola e de todos os professores, mas os meus professores preferidos são o Eduardo e o Bráulio. Eu não tenho muitos amigos na minha sala, tenho mais amigos do 6ºA, e eles são muito legais. Antes da greve na escola, as meninas da minha sala eram minhas amigas, mas quando eu briguei com uma delas, todas pararam de falar comigo. Eu não fico triste, porque, lá na minha rua, eu tenho bastantes amigas legais.

Eu tenho um sonho, que é ser cantora, porque quando eu canto, as minhas amigas, meu pai e meu irmão falam que a minha voz é bonita. Não sei se a minha voz é bonita, mas as pessoas dizem que é.

E é aqui que eu acabo.



O meu nome é Gabriel Victor da Silva, nasci em 20 de outubro de 2006, vivo com meus pais e meu irmão de 16 anos. Moro em Cuiabá, Mato Grosso.

Comecei a andar com três anos e a ler com oito. A primeira vez que eu fui para a escola eu tinha cinco anos. Eu era o mais bagunceiro da escola.

Eu pretendo seguir a carreira de militar, porque é interessante e quase toda a minha família seguiu e, para isso acontecer, eu sei que preciso estudar bastante. Atualmente, estudo na escola Alina do Nascimento Tocantins.

Faço um esporte chamado karatê, e faço esse esporte porque você leva o karatê para a vida toda. Lá, você aprende a respeitar e a ter caráter. Não é igual a outros esportes em que as pessoas só pensam em fama e dinheiro. O karatê já fez com que eu conhecesse vários lugares, já viajei oito vezes, foi umas das melhores experiências que eu já tive.

Uns dos momentos mais tristes da minha vida foi quando eu perdi meu tio. Eu tinha uns seis ou sete anos e eu era muito apegado a ele, e uns dos momentos mais importantes foi quando eu fiz a minha primeira comunhão.



O meu Nome é Jamilly Streichan. Minha mãe escolheu o meu nome e meu pai me registrou. Eu nasci em Tangará da Serra, no estado de Mato Grosso.

Nasci na madrugada, minha mãe mandou meu irmão chamar a ambulância, mas ele não sabia o número e ligou para polícia. Então, a polícia mandou uma ambulância e eu nasci. Quando eu era bebê, minha família diz que eu brincava na lama, no fundo do quintal. Eu lembro que tinha um canteiro de cebolinha que era do meu avô e eu comia as cebolinhas do canteiro dele.

Eu tenho sete irmãos, todos são muito legais. Eu admiro muito minha mãe porque ela me ensinou tudo que eu sei. Meu sonho é ver minha mãe feliz, e meus irmãos também.

Aprendi a ler com sete anos. A primeira vez que fui a escola foi muito legal, fiz vários amigos. Eu gosto de estudar porque quero ser alguém na vida, gosto de todas as matérias.

Também gosto de esportes, faço dois deles na minha igreja: judô e taekwondo. Gosto de dançar e assistir séries. Nos finais de semana, faço minhas atividades preferidas. Ah! Quase me esqueço, gosto muito de animes, o meu preferido é Naruto. Aprendi muito com ele. Aprendi que não devemos desistir dos nossos sonhos e sempre devemos cumprir com a nossa palavra.

Uma vez fui para Goiás, na cidade de Anápolis, para competir no campeonato brasileiro de judô, mas não ganhei porque quebrei o braço, mas isso já passou.

Eu me acho um pouco chatinha e muito, muito mandona, mas também sou muito simpática e amigável, sempre ajudando as pessoas. Sou uma pessoa feliz, mas ninguém é feliz o tempo todo, não é?

Bem, espero que tenha tido uma boa leitura.

The End!



O meu nome é Gabriel. Minha história inicia quando meu pai e minha mãe se conheceram. Eles se amavam muito mesmo e logo me tiveram. Depois de um tempo, meu pai começou a beber muito, então, a minha mãe se separou dele. Após a separação, ele namorou muitas mulheres, mas nunca achava seu verdadeiro amor.

Então, ele conheceu a Cida, uma mulher evangélica. Ela levou ele para igreja, ele se converteu e eu fui visitando ele todos os finais de semana.

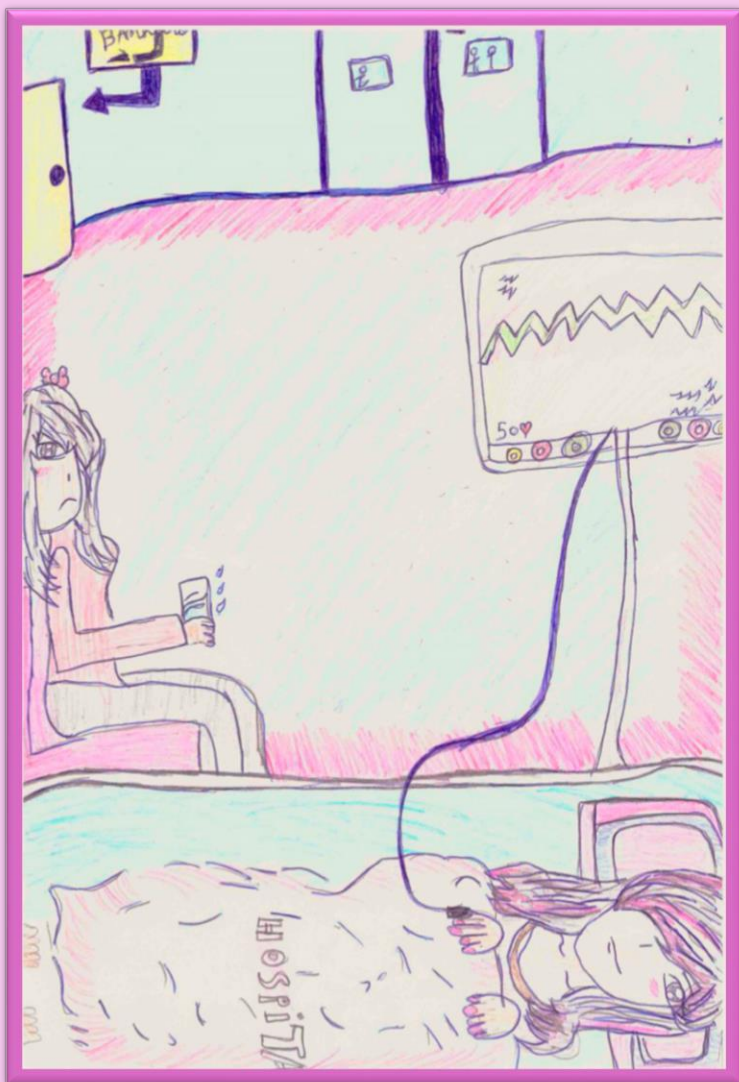
Agora, falando da minha irmã, que se chama Sara. Ela conheceu o Brendo que ela amava muito e ele a amava muito também. Ela foi para Belém porque o Brendo mora em Belém. Eles se casaram e foram para fortaleza, passar a lua de mel deles. E agora ela mora em Belém.

Agora, nesse exato momento, eu me encontro na escola, fazendo a minha autobiografia. Na escola tenho muitos amigos e professores.

Na minha família, eu tenho familiares muito próximos, como a minha avó, que já tem 99 anos, ela tem muita força de vontade. Ela faz aniversário em maio e minha irmã virá para Mato Grosso para o aniversário de 100 anos da nossa avó.

Eu, geralmente, fico jogando bola o dia inteiro na rua, porque eu não tenho celular. Isso é um pouco bom porque antes eu ficava o dia inteirinho no celular e não ajudava minha mãe. Agora eu ajudo ela em casa, lavando a louça e várias outras coisas. Eu não estou indo muito bem na escola, mas, mesmo assim, não estou mais decepcionando minha mãe. Sou um bom filho, para minha mãe e para meu pai.

E é isso mesmo, falei um pouco da minha vida.



O meu nome é Thalita, tenho 12 anos. Sou uma menina alegre, cheia de amor e carinho. O meu nome foi escolhido por minha mãe porque ela acha bonito. Eu tenho um irmão de dezoito anos, mas que tem cara de quinze. Eu amo muito a minha família porque eles cuidam de mim e eu cuido deles.

Fui para a escola com cinco anos, a professora era muito legal e a escola muito grande. As minhas matérias preferidas eram, e até hoje são, português e educação física.

Gosto de estudar e meu sonho é ser veterinária, por isso estou me esforçando, para ter um futuro melhor. Eu tenho um porquinho da índia, dois cachorros e dois peixes.

Eu não sou fã de ler livros, mas, às vezes, eu leio porque eu sei que é importante. Eu gosto de esportes, os que eu pratico são andar de patins e de bicicleta.

O fato mais marcante da minha vida até hoje aconteceu em 2015. Antes de passar mal, eu ficava vomitando e bebendo muita água. No dia 14 de dezembro era o aniversário do meu irmão. Fui dormir mais cedo, porque não estava muito bem, os dias se passaram e eu só piorava.

No dia 16, passei muito mal e quase caí da escada. Minha mãe ligou para o meu pai, para me levar na policlínica do Verdão. Dalí fui para a Santa Casa de Cuiabá. Fiquei internada com um por cento de vida. O médico disse para minha mãe que eu tinha diabetes do tipo 1 e que era a forma mais perigosa, porque aumenta e abaixa. Quando aumenta, eu tenho que tomar insulina e quando abaixa eu tenho que comer algo. Quando a minha mãe ficou sabendo ela caiu no chão e fez uma promessa. Ela cortou o cabelo dela que nem de homem.

Hoje em dia é difícil ver as pessoas comendo doce e eu não. Os dias se passaram e hoje eu levo uma vida normal. Vida que segue.



Eu vou começar a minha história a partir de quando eu fiz 13 anos, no dia quatro de novembro de 2018. Nossa, mano, quando aconteceu a virada de ano foi um rebuliço! Eu estava tão cansado que, quando eu dormi, acordei no sofá da sala, parecia que eu estava de ressaca. Eu estava com uma cara do tipo: onde é que eu estou?

Alguns meses depois, criei um canal no YouTube, o nome do meu canal é CatBoy, mas aí eu consigo três inscritos. Mais alguns meses depois, eu fiz 14 anos. Passou um tempo, eu estava lá na casa da minha bisavó jogando Free Fire, daí meu primo falou “Vamo, Carlos, pro X1, seu platina”, eu fui, mas perdi pra ele.

Uma semana atrás, no dia da prova... Nossa! As provas mais difíceis foram a prova de matemática e de português.

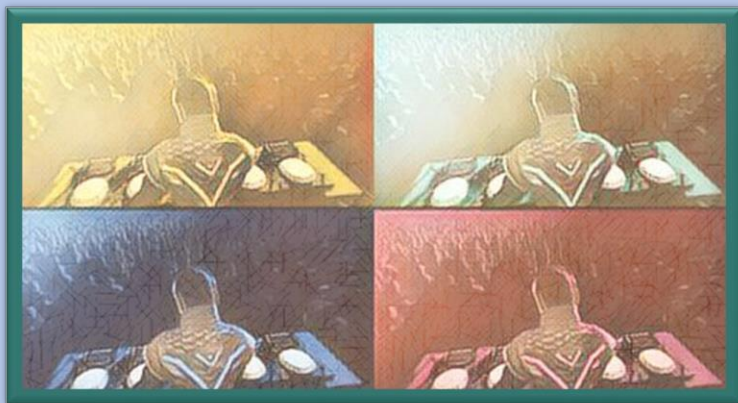
Voltando para os dias atuais, hoje na aula, o capeta do meu colega Murilo ficou me enchendo o saco, mas tanto, mas tanto que eu perdi a cabeça e fui correndo atrás dele por toda a escola. Se deixasse eu iria atrás dele até no inferno.

Agora, estou aqui falando da minha vida para você. Eu sou Carlos Alberto Barroso Gorgete e vote em mim para presidente do sétimo ano B! Brincadeira, eu não faço ideia do que eu estou falando.

A história ainda não acabou, como todo mundo já sabe, 2020 chegou, até que enfim! E o ano começou bem, porque eu desinstalei aquele jogo de “boi” chamado Free Fire. Eu não sou “boi”, porque eu nunca tive uma namorada... Tururuturuuru... Mas eu não vou chorar por menina.

Eu já não tenho mais nada para falar. Aê, passem lá no meu canal, o nome é CatBoy! Fim!

Moral da história: não seja um bronze no Free Fire.



O meu nome é Everson, nasci dia quatro de novembro no ano de 2006. Minha vida começou a partir do dia que eu nasci, em Várzea Grande. Cinco anos depois eu me mudei para Cuiabá, fiquei morando quatro anos em Cuiabá e depois me mudei para Várzea Grande de novo, onde já moro há mais de cinco anos.

Mas antes de eu me mudar para Várzea Grande, eu estudei na minha primeira escola, a mesma que estudo até hoje, o nome da escola é Alina do Nascimento Tocantins. Estudo aqui há sete anos e já vai fazer oito. Conheço muito essa escola, hoje estou no sétimo ano.

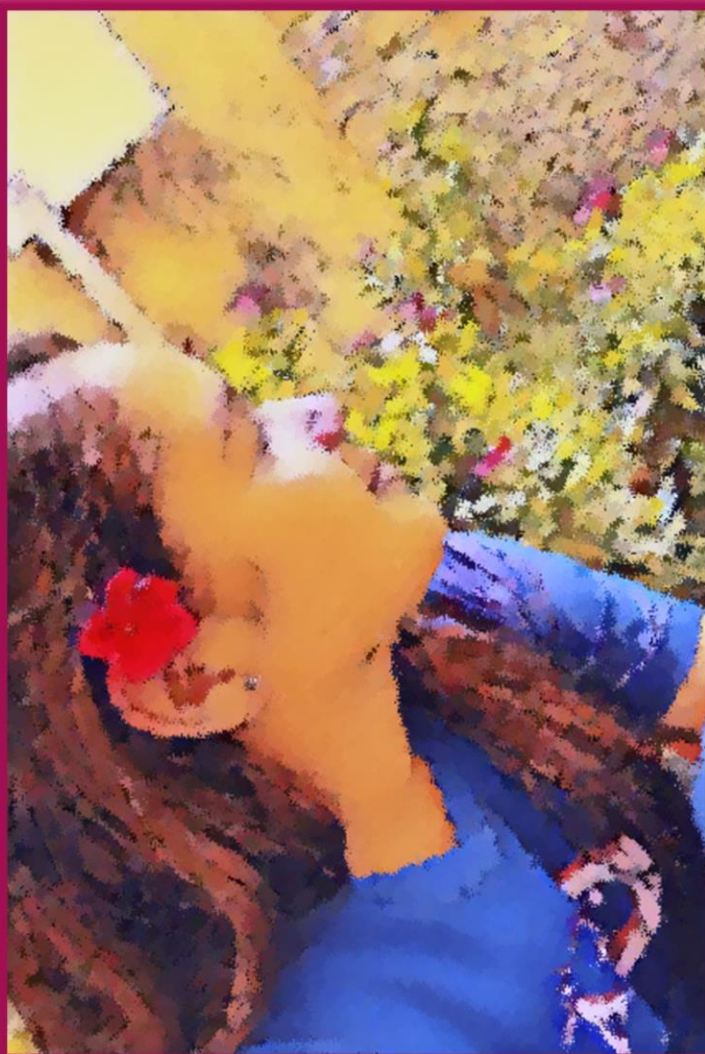
Eu chego em casa todo dia às 15h porque todos da minha família, que moram na minha casa, trabalham. Meu pai trabalha das 7h às 18h, minha mãe trabalha das 7h às 13h30, minha irmã trabalha das 7h às 17h e eu estudo das 7h às 11h.

Eu sou uma pessoa tímida. Sim, eu sou uma pessoa feliz. O que me deixa feliz é ter amigos que querem bem a minha companhia. O que me deixa infeliz é quando eu tenho alguém fingindo ser meu amigo.

As coisas que eu gosto de fazer são ouvir música eletrônica, assistir, jogar e editar vídeo. Jogar é o principal que gosto de fazer e também sou profissional em editar vídeos para o Youtube. Eu sei editar porque gravo vídeos para o meu canal, mas a maioria dos conteúdos são de Free Fire. Tenho 160 inscritos no meu canal e estou rumo a 200 inscritos, e meu sonho é ganhar a placa de 100 mil inscritos.

Tenho muitos amigos virtuais que conheci em jogos online e que são de outros estados, por isso são virtuais e espero um dia encontrar com eles pessoalmente.

Eu quero seguir a profissão de médico, eu quero ser um doutor. Quero essa profissão para ajudar as pessoas, ajudar a salvar vidas.



O meu nome é Ana Karollyne e eu tenho 13 anos. A minha data de nascimento é 13 de setembro de 2006, nasci às dez e meia da noite, na região Centro Oeste, em Mato Grosso. Nasci e moro em Cuiabá. Foi o meu pai quem escolheu o meu nome porque ele achou esse nome bonito.

Eu tenho quatro irmãos e o nome e a idade deles são: Karollayne, onze anos; Kayhanne, nove; Jociane, seis; e João Vitor, três. O meu relacionamento com a minha família vai bem, são todos de boa. Mas, às vezes, eu tenho vontade de bater nos meus primos e primas, porque me irritam muito.

As pessoas que eu mais admiro na minha família são minha mãe e meu pai, minhas irmãs e o meu irmão. Eu gosto da minha prima, da minha tia Jussinete, Luzia, Eliane de Campos.

Comecei a falar com um ano, e eu comecei a andar com um ano e meio. Entrei na escola com 6 anos. O meu primeiro dia na escola foi legal, fiz várias amizades que até hoje eu tenho. A professora era legal, me ensinou a fazer várias coisas e eu me senti muito ótima.

Gosto, mais ou menos, de estudar, mas eu sei que a escola é muito importante para minha vida. As minhas matérias preferidas são português e artes. Os meus amigos são legais e alguns professores são chatos, mas fazer o que, eu tenho que aprender.

O jogo que eu gosto é Free Fire. Amo muito esse jogo. E as músicas que eu gosto são funk e eletrônicas.

A carreira profissional que eu espero seguir é ser policial, porque eu gosto do uniforme, do serviço deles e do jeito que eles ficam dentro dos carros.

E essa foi a minha história, em que falei um pouco da minha vida.



O meu nome é Murilo Vitório de Paula Miranda, nasci em Cuiabá, tenho 13 anos. Tenho um pai e uma mãe maravilhosos. Tenho três irmãos, uma irmã e dois irmãos. Eles se chamam Elisa, Gabriel e Davi. Meu pai é muito Bravo, mas mesmo assim amo ele.

Sou uma pessoa calma, mas, às vezes, fico sem paciência. Eu gosto muito da escola, dos meus amigos e professores (as). Eles me deixam alegre, por isso gosto deles (as). Gosto também de estudar, só às vezes. Eu faço muita bagunça, e quem nunca bagunça?

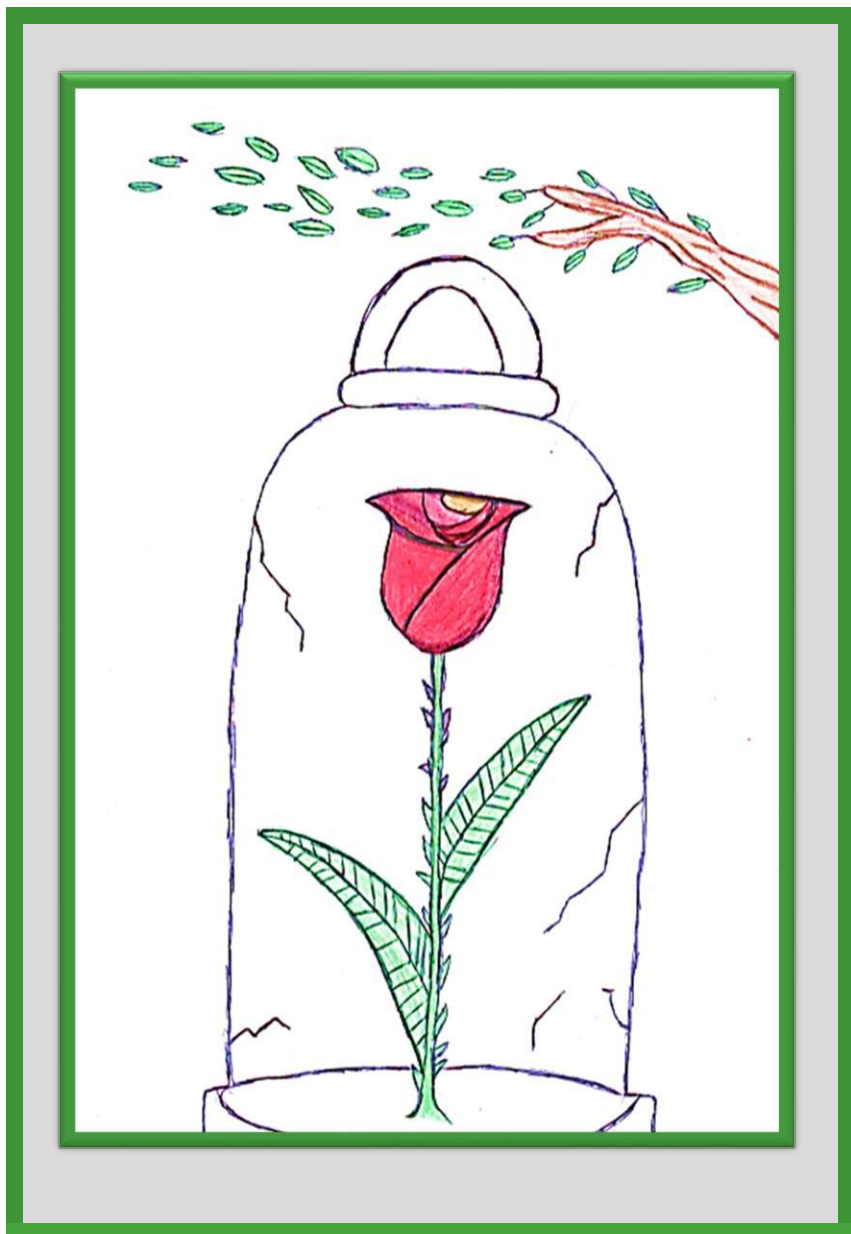
Gosto muito de brincar, jogar bola e jogar Free Fire. Minha mãe é muito trabalhadora e está separada do meu pai. Ele paga pensão todo mês para minha mãe cuidar de nós três. Quase não vejo minha mãe, ela está sempre trabalhando. Ela entra no trabalho às 15h00 e sai às 22h00, mas só chega em casa às 23h00. Quando ela chega, eu já estou dormindo. Então, quase nem vejo minha mãe linda.

Enquanto minha mãe trabalha, eu fico lá na minha tia. Ela é como uma segunda mãe para mim, porque cuida de mim. Também tem a minha avó, por parte de pai, que é muito querida. Amo minha família. Minha avó e minha mãe se preocupam comigo. Meu pai e meu avô não gostam que eu fique muito na rua. Às vezes, eles brigam comigo por eu ficar na rua.

Eu gostava muito da minha bisa, mas que pena que ela nos deixou. Ela me amava muito e eu também amava ela. Ela morreu com 98 anos. Todo dia quando acordava, ela fazia ovo cozido para mim e falava que era para ficar mais forte.

Não tenho certeza de qual profissão seguir, mas agora eu quero jogar bola e viajar para jogar bola fora e ganhar um dinheirinho.

Então, essa é a minha história. FIM.



O meu nome é Vitor Hugo Falconery de Faria, tenho 13 anos, sou do signo de câncer, e aqui vou contar um pouco sobre mim.

Tudo começa quando eu nasci, para a alegria da minha mãe e do meu pai. Meu pai queria me dar o nome do meu avô, mas não teria o nome da família da minha mãe. Então, quando eu estava para nascer, meu avô materno viu um quadro na parede do hospital, achou bonito e foi pesquisar o nome do artista que fez a obra de arte e achou o nome Vitor Hugo, achou bonito e acabei recebendo esse nome.

Desde muito pequeno, gostava de ir para o sítio do meu avô, onde eu andava a cavalo, andava com meu avô no pasto entre outras coisas. Cresci gostando muito da vida no campo, aprendi muitas coisas legais e interessantes.

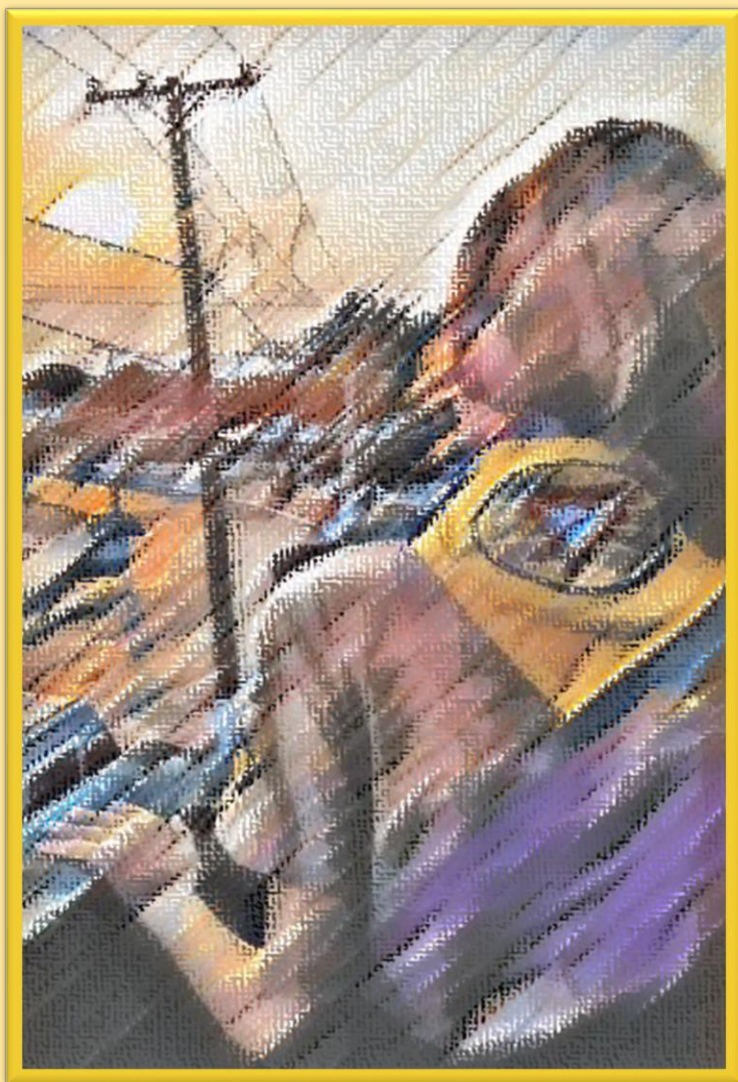
Meu começo na escola foi legal, os alunos e a professora me receberam muito bem. Eu era muito quieto e isolado, mas nem deu tempo para ficar com timidez, logo acabei me enturmando.

Com seis anos, me mudei para Cuiabá por motivos de família etc. Não queria muito vir, mas tive que aceitar do mesmo jeito. Para me animar, minha mãe me colocou para fazer esportes, no caso karatê. Cheguei a viajar até para São Paulo, de onde trouxe uma medalha de ouro de uma luta que ganhei.

Aos nove anos, tive uma perda de quem eu considerava importante para mim, minha avó materna. Sofri muito. E, quando tinha quase superado essa perda, meu tio, irmão da minha mãe, também faleceu. Hoje, minha mãe não tem ninguém de sua família, mas considera a família do meu pai como sua família também.

Mudei para Cuiabá recentemente, morava em Várzea Grande, onde tinha amigos, colegas e até algumas namoradas.

Perdi um irmão de três anos e sete meses, ele caiu num poço que estava aberto, infelizmente, ele afogou e veio a falecer. Naquela época, minha mãe estava grávida de uma menina, mas com o susto, infelizmente, ela perdeu a menina também. Mas, graças a Deus, tenho uma irmã por parte de pai, ela tem vinte e quatro anos e se mudou recentemente para o Paraná onde vive com a sua mãe.



Meu nome é Ysadora Mendes, tenho 13 anos. Nasci no dia 17 de maio de 2006, em Cuiabá, Mato Grosso. O meu pai e minha mãe escolheram o meu nome. Eles pensaram em vários nomes, mas pensaram também em bullying.

Aprendi a falar e andar com um ano e meio. Quando eu era bebê, eu era bem gordinha e não gostava de tomar banho. Eu era bem chorona e não dormia à noite, porque minha mãe me acostumou a dormir de dia. Uma vez eu coloquei a mão no ferro quente.

Eu amo a minha família eles são tudo para mim. Tenho um relacionamento muito bom com eles. Meus pais falam que eu sou bastante teimosa.

Tenho um irmão, o nome dele é Arthur Benício, ele tem três anos. Tenho três primas favoritas: Isabelle, Camilly e Karolayne. E dois primos favoritos: o Danilo e o Gabriel.

Fui para Portugal muito pequena, com um ano e quatro meses. Meus pais decidiram ir e, como meu pai é português, seria mais fácil para irmos para lá. Voltamos quando eu tinha quatro anos. Eu queria ter ficado morando lá, mas daí não teria conhecido as pessoas maravilhosas que conheci aqui. Tenho duas melhores amigas, os nomes delas são: Maria Celeste e Ana Karollyne. A Maria eu conheço, desde os meus dez anos e Karol desde os seis.

Amo assistir série, tenho uma preferida que se chama *Stranger Things*, minhas temporadas favoritas são a primeira e a terceira. A segunda, na minha opinião, foi sem graça. Também gosto de assistir ao Programa da Maísa.

Gosto bastante da escola que eu estudo, vou para o oitavo ano. Gosto muito dos meus amigos (as) e professores (as), com algumas exceções.

Tenho um sonho que é ser veterinária, pois gosto muito de animais. E quero me formar na UFMT. Hoje em dia estudo muito para conseguir esse sonho, pois quero ser veterinária, desde pequena.

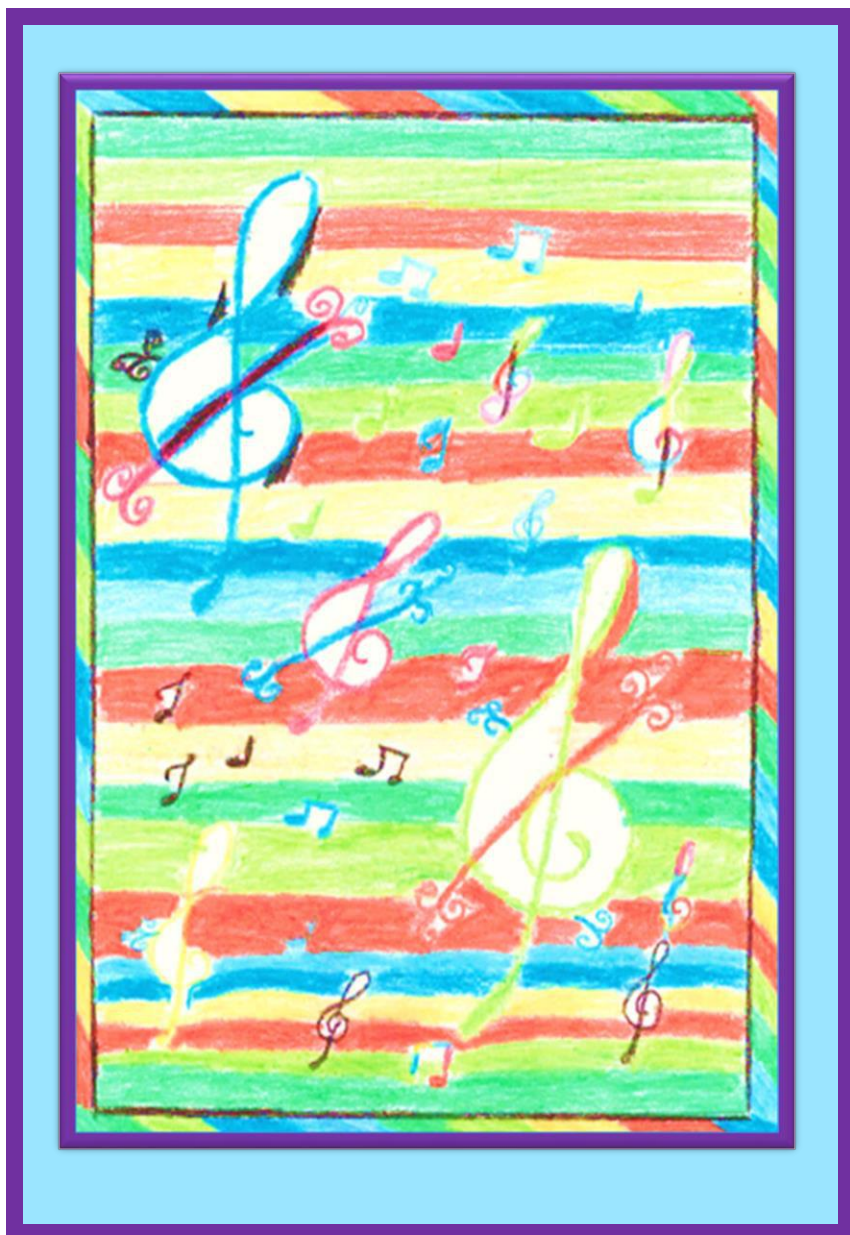
Eu sou uma pessoa alegre, feliz, amiga e preguiçosa. Mas meus pais e amigos falam que eu sou agitada e, por causa disso, eu não para quieta, não paro de conversar. Como eu disse, dizem também que eu sou bastante teimosa, porque eu insisto nas coisas, mas é porque no final eu estou sempre certa. Gosto de jogar futebol. Atualmente não tenho cantor(a) nem música favorita, pois gosto de tudo um pouco. Gosto de unicórnios, E.Ts, pandas e girassóis. As minhas cores preferidas são amarela e preta.

Já participei do Projeto Passarela, encontrei a Larissa Manoela duas vezes, em 2015 e 2016. Participei de um concurso de *miss* em 2018 e fiquei em primeiro lugar. Sou *miss* mirim 2018. Além disso, sou *Tiktok*¹, mas sou *flopada*².

Eu sou Adventista do sétimo dia, e participo de um clube chamado desbravadores. É um clube de educação cultural, social e religiosa para crianças e adolescentes, semelhante ao escotismo.

¹ Expressão usada para designar pessoa que produz vídeos curtos por meio do aplicativo de mídia TikTok.

² Palavra derivada do inglês *floop*, traduzida em português como fracasso.



O meu nome é Maria Clara, tenho 13 anos. Nasci no estado de Mato Grosso, na cidade de Cuiabá, no dia quatro de junho de 2006. Quem escolheu o meu nome foi meu avô, porque é um nome com significado religioso, em homenagem à Virgem Maria e Santa Clara. É um nome muito bonito.

O dia em que nasci estava normal, até que, na madrugada, a bolsa da minha mãe estourou. Ela diz que, ao ver o meu sorriso, seus olhos encheram-se de lágrimas de felicidade. Quando pequena, eu era “super-ultra-hiper-mega” bagunceira e teimosa. Meus pais dizem que eu me esfregava no chão com sabão e lambuzava meu rosto com maquiagem.

Tenho quatro irmãos maravilhosos que me ajudam em tudo que preciso. Agradeço por Deus ter mandados meus irmãos. As pessoas que eu mais admiro da minha família são o meu pai e minha mãe, porque além de serem meus pais, são meus melhores amigos e me valorizam do jeito que eu sou.

Não conheci meu avô, pois ele faleceu de câncer, mas sei que, por mais que não o tenha conhecido, gostaria muito dele e seria meu melhor avô. Ele faleceu no dia do meu nascimento, não foi uma notícia nada boa.

Aprendi a ler e escrever nos meus primeiros anos de vida. A minha primeira vez na escola foi muito estranha, porque não tinha amigos ainda. Fiquei muito tímida, não falava com ninguém naquela época e eu achava a professora muito chata. Mas, com o tempo, fui me acostumando. O nome da minha antiga escola é Alzira Valadares.

A escola tem uma grande importância na minha vida, porque vai me ajudar a realizar os meus sonhos. Eu gosto muito de estudar, sou uma boa aluna. Minhas matérias preferidas são ciência e geografia, gosto muito dessas matérias. Também gosto muito de literatura, mas não sou uma leitora praticante.

Quero seguir com profissão de maestra de música porque gosto muito de tocar instrumentos musicais, como flauta doce, teclado e lira. Poder expressar meus sentimentos através de músicas, é o que me deixa mais feliz. Meu sonho é seguir essa profissão.

Mas o que eu quero mesmo é poder ter uma boa condição financeira, para que eu possa ajudar meus pais, dando conforto e tudo o que eles não puderam ter quando eram crianças. E, para que eu possa realizar esse sonho, preciso estudar muito, me dedicar, ter uma boa profissão.

Sou iniciante em capoeira, eu pratico esse esporte porque meu pai é mestre de capoeira e estou seguindo ele.

Atualmente, meu cantor preferido é Balvin, e Marília Mendonça e tenho o costume de assistir filmes e novelas da televisão. Nos finais de semana, saio com a família e, às vezes, alugamos chácaras para a família.

Sou um pouco tímida, tenho boas atitudes, sou extremamente otimista. Gosto de quem eu sou. As coisas que eu amo em mim, são o meu corpo, meu cabelo, minha personalidade, gosto de tudo do meu corpo porque eu me valorizo do jeito que sou. Pelo menos é o que acho.

Amo minha família e minhas melhores amigas são Ysa, Gabi, Karol e Jamilly. Penso em aproveitar tudo em minha vida, pois não sabemos o dia de amanhã. Gostaria que muitas coisas mudassem, como as atitudes de pessoas preconceituosas por religião, raça ou gênero. Se isso acontecesse, eu seria ainda mais feliz.



O meu nome é Gabrielly Eduarda, eu tenho 13 anos. Meu nome foi escolhido pelo meu pai, ele tem bom gosto, pois muito gosto do meu nome.

Nasci na região Centro Oeste, no estado de Mato Grosso, na cidade de Cuiabá, no dia oito de dezembro do ano de 2005. Tenho três irmãos, o Gabriel, o Anthony e o Enzzo. Moro somente com o Anthony e o Enzzo, já o Gabriel é meu irmão somente por parte de mãe, e mora com o pai dele. Amo todos eles, mesmo me deixando um pouco irritada às vezes...

Minha mãe é uma mulher muito guerreira por ter aguentado quatro gravidezes, não somente isso, pois são tantas coisas que ela superou que fica até difícil descrever. Já meu pai sempre foi um homem muito cuidadoso com seus filhos, deu muito amor e carinho. E sempre esteve por perto quando foi preciso. Não tenho muito contato com meus parentes, além dos meus avós e tios, pois a maioria mora em outras cidades e estados, então fica difícil vê-los com frequência.

Eu tenho muita curiosidade sobre a minha família por parte de mãe, porque ela me disse que a família dela era judia e veio da Alemanha. E que ao chegar no Brasil trocaram de nome.

Falando um pouco das coisas que eu amo. Eu amo gatos!!! Tenho um gato com pelos compridos da cor laranja e rajado, com bigodes longos e brancos, com os olhos amarelos chamado Pudim! Eu amo pandas e girassóis, eles me representam muito.

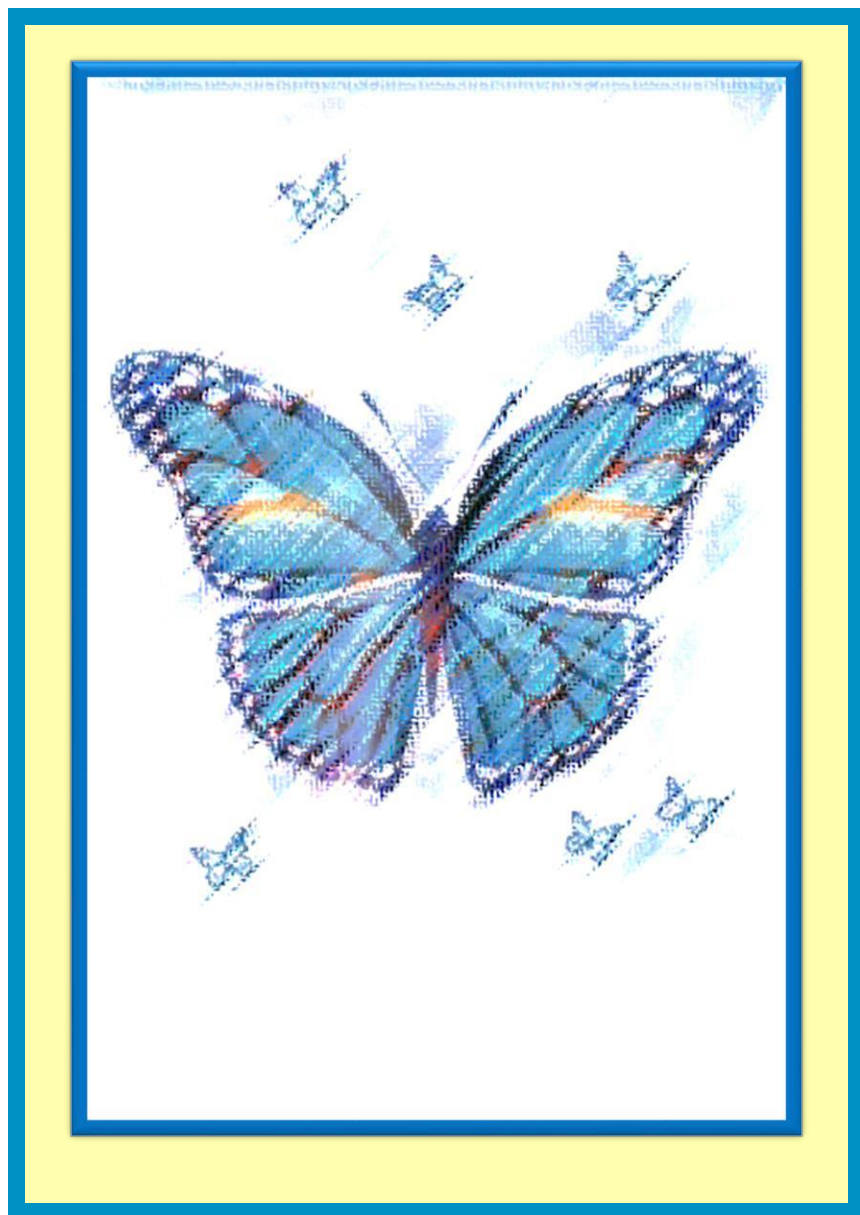
Uma coisa que eu gosto muito de fazer é pintar e desenhar, gosto de criar e também desenho muito em objetos como por exemplo roupas, material escolar e acessórios, deixo eles a minha cara!! Mas meu *hobby* é jogar, eu me dedico muito a

área de jogos para celulares, dou meu máximo. Divulgo isso no Instagram porque acredito que um dia eu possa ser referência para o público *gamer*, principalmente feminino.

Eu gosto muito de estudar, principalmente ciências! Amo muito aprender sobre o universo e conhecer cada vez mais. O universo é uma coisa que eu admiro muito! Gosto de aprender também sobre os animais e corpo humano.

Nunca fui de tirar notas baixas, sempre exemplar, e posso até conversar muito em sala de aula, rsrs, mas nunca deixei de prestar atenção nas aulas!! A escola sempre foi como minha segunda casa! Na escola eu tenho muitos amigos, a maioria meninos. Nunca me dei muito bem com as meninas.

Eu consigo me organizar sempre em questões de compromissos. Sempre fui uma pessoa muito pontual, nunca gostei de atraso! Sou muito perfeccionista, sempre quero fazer as coisas com perfeição. Tudo o que falo eu cumpro, não gosto de pessoas que não cumprem o que falam, me deixa furiosa!!



Esta é a minha história. Meu nome é Rafaella Letícia, e eu tenho 13 anos. O nome Rafaella significa “Deus curou” e Letícia significa “alegria”, pelo que eu me lembro é isso, e eu espero que seja verdade.

Eu nasci pela manhã, nada de especial, apenas num barco, em pleno eclipse solar, enquanto os peixes saltavam... Brincadeira! Foi no hospital. É como eu tinha dito, nada demais mesmo, porque eu sou bem comum, muito normal. Mediana. O dia que eu nasci fica exatamente no meio do mês e o mês que eu nasci fica exatamente no meio do ano, em 2006. Então, se você foi esperto descobriu que eu nasci nesta exata data: 15 de junho de 2006.

Eu já era bem pequena (dois anos de idade, pelo que eu sei) e minha mãe já decidiu me ensinar uma coisa bem importante: as músicas dos cantores Jorge e Mateus. Uma vez, uma tia minha, que é vizinha da minha avó, me perguntou se eu conhecia a música da borboletinha. É claro que eu afirmei que sim, não é? Que criança não sabe a música da borboletinha? Deve ter sido isso que ela pensou, mas então ela começou a cantar, mais ou menos desse jeito: “borboletinha tá na cozinha...” E eu disse para ela que não era essa a música da borboletinha. Então, ela perguntou se não era mesmo, eu disse que não e comecei a cantar a música da dupla Jorge e Mateus “Borboletas sempre voltam”. Embora essa não seja a história mais engraçada do mundo, até hoje a minha família ri de mim.

Uma coisa interessante sobre mim é que eu não fui tão rápida para aprender a andar como eu gostaria. Na verdade, eu demorei mais tempo que qualquer pessoa da minha família. Meus familiares ficaram até preocupados, principalmente, o meu pai.

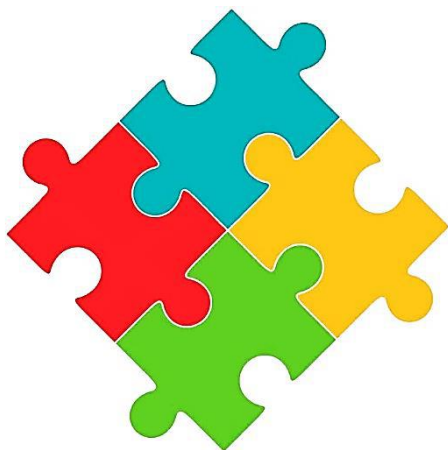
Então, logo quando eu aprendi a andar, eles me inscreveram em todas as corridas que tiveram chance. Embora eu nunca tenha ganhado nenhuma. Normalmente, eu ficava em último lugar ou nem

mesmo saia da linha de partida. Eu tenho até uma história interessante para contar, de uma das últimas vezes que eu participei da Corrida do Reizinho.

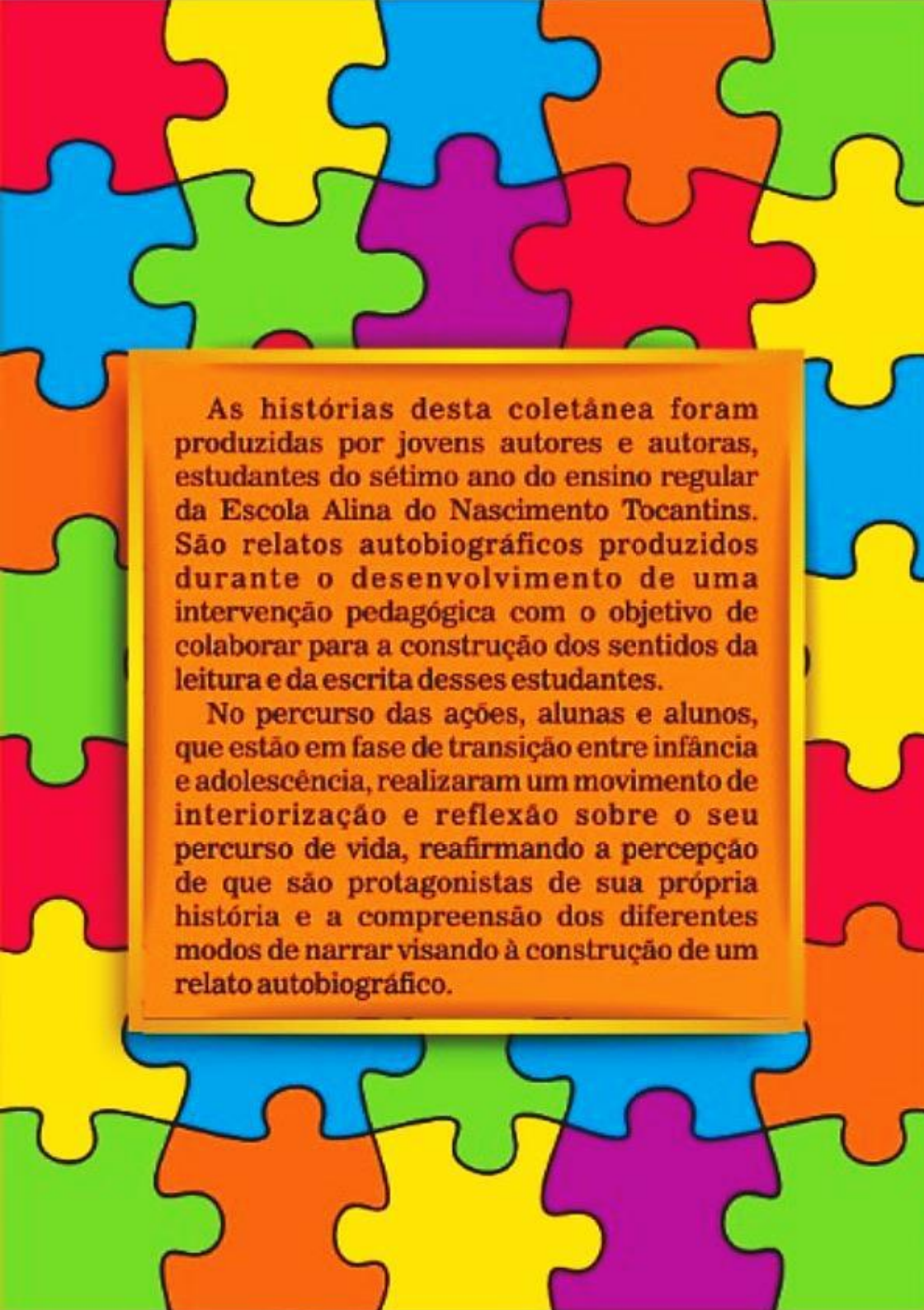
Eu tinha feito todo o plano, porque eu queria muito aquele prêmio. Eu tinha passado a semana inteira tentando fazer exercícios. Até juntei dinheiro, porque dizem que barra de chocolate dá energia. Quando eu estava na linha de saída, alguém me colocou com uma garota que eu estudava, quando eu era bem mais nova. Então, eu fui logo falar com ela. Até que deu o sinal para começar a corrida e, em vez de sair correndo que nem louca, fiquei lá conversando com a garota.

Quando a gente se deu conta que todo mundo estava correndo, devíamos ter feito o quê? Provavelmente ter saído correndo, para, pelo menos, tentar a chance de ganhar aquela bicicleta, mas não, a gente foi conversando até a linha de chegada. E você acha que a gente foi correndo? Não, na verdade, a gente foi indo vagarosamente. Se fosse hoje, tinha empurrado a garota e aquela bike teria sido minha.

E agora, como cresci, não participo mais de corrida nenhuma. Também já tinha até enjoado, então, tentei me dedicar a outra coisa. Mas você sabe como é, quando você quer uma coisa, você não consegue. E, quando não quer, você consegue na mesma hora. Então, foi muito mais difícil do que esperava achar outro *hobby*. Tentei de tudo praticamente, mas conseguir que é bom nada! Mas já ouviu esta frase “persistam em buscar e acharão”? É uma frase bíblica. Outra coisa que talvez não saiba sobre mim, é que eu sou religiosa. Não tanto como eu ou minha mãe gostaria, mas sou. Bem, mas isso já é outra história...



As imagens utilizadas neste trabalho foram cedidas pelos participantes do projeto.



As histórias desta coletânea foram produzidas por jovens autores e autoras, estudantes do sétimo ano do ensino regular da Escola Alina do Nascimento Tocantins. São relatos autobiográficos produzidos durante o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica com o objetivo de colaborar para a construção dos sentidos da leitura e da escrita desses estudantes.

No percurso das ações, alunas e alunos, que estão em fase de transição entre infância e adolescência, realizaram um movimento de interiorização e reflexão sobre o seu percurso de vida, reafirmando a percepção de que são protagonistas de sua própria história e a compreensão dos diferentes modos de narrar visando à construção de um relato autobiográfico.