



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



DIEGO MESQUITA DE SOUZA

**AUTOBIOGRAFIA: TRAVESSIA PELA ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

UBERLÂNDIA/MG

2026

DIEGO MESQUITA DE SOUZA

**AUTOBIOGRAFIA: TRAVESSIA PELA ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: I. Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elisete Maria de Carvalho Mesquita

UBERLÂNDIA/ MG

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S729
2026

Souza, Diego Mesquita de, 1989-
Autobiografia: travessia pela escrita nas aulas de Língua
Portuguesa. [recurso eletrônico] / Diego Mesquita de Souza. -
2026.

Orientador: Elisete Maria de Carvalho Mesquita.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Letras.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.348>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Mesquita, Elisete Maria de Carvalho, 1974-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação
em Letras. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletras.ileel.ufu.br - secprofletras@ileel.ufu.br



ATA

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	05 de março de 2026	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:	18:30
Matrícula do Discente:	12412MPL003				
Nome do Discente:	Diego Mesquita de Souza				
Título do Trabalho:	Autobiografia: travessia pela escrita nas aulas de Língua Portuguesa				
Área de concentração:	Linguagens e Letramentos				
Linha de pesquisa:	Estudos da Linguagem e Práticas Sociais				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Os gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa: trabalho contínuo				

Reuniu-se remotamente em ambiente virtual, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: Jairo Venicio Carvalhais de Oliveira, Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Profa. Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Elisete Maria de Carvalho Mesquita, apresentou a Comissão Examinadora e a candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos,

conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Elisete Maria de Carvalho Mesquita, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/03/2026, às 18:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, Professor(a) do Magistério Superior**, em 06/03/2026, às 11:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jairo Venício Carvalhais Oliveira, Usuário Externo**, em 10/03/2026, às 10:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7115489** e o código CRC **624BA538**.

Dedico este trabalho à minha mãe, Rosilene, minha família e a todos os professores que lutam por uma educação pública de qualidade no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, à Vida e ao Sagrado pelo caminho percorrido. Nos tempos doces e difíceis, senti a presença divina em meus dias; em minhas íntimas orações e meditações, sentia a energia da Vida me fortalecendo com a coragem necessária para não desistir de realizar meus sonhos e, também, me direcionando a escrever minha própria história em que o passado, o presente e o futuro se entrelaçam com muitos desafios, lutas e anseios que constroem o meu viver.

Agradeço à minha mãe, Rosilene, a flor do estado do Pará mais linda do meu jardim, pela sua existência, presença e, ainda, por suas preces que chegaram até mim. Apesar das dificuldades que tivemos ao longo do tempo, ela sempre me auxiliou com a sua forma simples de ver o mundo, com seus conselhos e com seu colo de mãe. À senhora, a minha gratidão.

Agradeço à Universidade Federal de Uberlândia, em especial ao Profletras, que me proporcionou muita aprendizagem na docência e na pesquisa científica (Viva à ciência!) em Língua Portuguesa. Quero lembrar aqui dos professores (Que incríveis!) e colegas de classe da turma 10 que fizeram parte desse percurso: foram imensas as contribuições deles à minha formação por meio de reflexões, questionamentos, conversas, análises e pesquisas na área da Linguagem.

O Profletras foi a minha direção à construção de ferramentas científicas que me impulsionaram a pensar, escrever, aplicar e analisar uma proposta didática que nasce de inquietações no sentido de proporcionar qualidade educacional para os estudantes do 6º ano de escola pública brasileira. Com engajamento, responsabilidade e um coração cheio de esperança e gratidão, realizei esta pesquisa necessária à minha formação.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Elisete Maria de Carvalho Mesquita, minha estrela-guia, que emanou para mim tanto conhecimento e confiança durante a produção científica. Obrigado por sua doçura e compromisso, e, mesmo em momentos difíceis, com calma e empatia, me ouviu e me direcionou na escrita acadêmica.

Agradeço aos estudantes da turma do 6º ano que participaram desta pesquisa. Na terra do pão de queijo, especificamente em Uberlândia, Minas Gerais, foi desafiador trabalhar com essa turminha cheia de energia, carisma e alegria; sinto que fui agraciado com o resultado das produções escritas desses aprendizes que têm muito o que dizer, criar e transformar o mundo – o seu mundo!

Agradeço aos profissionais que me auxiliaram no desenvolvimento do projeto na escola onde leciono: desde a direção até os colegas de apoio. A ajuda que eles promoveram foi muito importante para realizar todas as atividades da pesquisa acadêmica.

Quero agradecer, por fim, aos meus amigos e às pessoas que torceram pela realização deste trabalho, e àqueles que acreditam na força da educação pública brasileira com viés crítico, libertador e transformador e que torcem para que o nosso país e a sociedade valorizem a vida e a dignidade humana de nossos estudantes, principalmente, dos mais pobres e excluídos.

O CULTIVAR DA ESCRITA

Em Belém do Pará, 2001, ano em que aquele garoto, Diego, escreveu sua primeira história. Ele adorava aulas de Língua Portuguesa, de ler e ouvir histórias que a professora tão terna e paciente contava para a turma; eram os contos de fadas e as lendas amazônicas as suas narrativas favoritas. Ainda lia histórias em quadrinhos, revistas adolescentes que sua tia comprava e livros de diversos temas. Além disso, quase diariamente, ele assistia a desenhos e filmes que passavam na TV.

O menino de doze anos tinha o hábito de ficar sozinho por horas a fio para acompanhar o movimento do mundo: das pessoas que transitavam pelos blocos do prédio, os carros que ora chegavam, ora saíam do estacionamento, o peso e o barulho da chuva que caía no telhado vizinho e, principalmente, o silêncio do céu noturno saturado de estrelas e iluminado pela lua. Tudo era elemento que compunha a paisagem ideal para uma linda história. É bem certo que Diego não permitia que ninguém lesse seus escritos porque eram como tesouros seus, criados e, logo, escondidos.

Mas, foi na escola que ele sentiu pela primeira vez um lapso de sentimento novo, uma paixão que o tonteou por dias. Teve uma ideia: escreveria a história do surgimento dessa vontade de amar. O menino passava horas escrevendo a sua realidade, buscando nas lembranças formas de definir o que sentira, aquela fora a sua primeira escrita com um número maior de páginas. A princípio, ele amava e sonhava com uma pessoa de sua escola, depois, escrevera sobre a relação entre ambos na travessia do cotidiano, porém, no final da história, acendeu uma cena nova, ainda não vivida: um possível primeiro beijo. Pronto! Após várias mudanças e correções no corpo do texto, de numerar as folhas, ele passara a ser o editor da capa do seu próprio livro: com lápis de cor e canetas coloridas, Diego desenhou e produziu manualmente o livro que contava um fato que parecia tão bobo, mas que, para ele, seria grandioso e, mais ainda, dava um sentido enorme à sua existência.

Como os dias passavam feito chuvas de verão, fazia nenhum sentido guardar aquela preciosidade só para si, resolveu ampliar o conhecimento dessa história à sua primeira leitora: sua mãe. Ela lia o texto apaixonado com um leve sorriso no rosto; por fim, aprovou a história e perguntou se aquilo tudo era verdade ou efeito da imaginação de um escritor. Não respondeu. Deixava, então, Diego, aquela resposta escondida. Passados alguns dias de reflexão, sua coragem de ouro resplandeceu e ele teve a brilhante ideia de levar o texto ao ser amado. No final do último horário, quase na saída da escola, entregou o livro tecido com apenas um conto para que ficou em clima de espanto. “Essa história é pra você”, disse aquele pequeno escritor com uma voz terna e cheia de esperança.

Diego Mesquita de Souza

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi compreender como o trabalho com o gênero do discurso autobiografia, sob o viés literário, pode contribuir para o desenvolvimento da escrita autoral dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do estado de Minas Gerais. Para isso, foi elaborada e aplicada uma proposta didática por meio de dez oficinas, nas quais foram desenvolvidas distintas atividades voltadas para a escrita autobiográfica, já que a autobiografia é um gênero que pode ser possível desenvolver não apenas a escrita autoral dos estudantes, mas também a aprendizagem da Língua Portuguesa, de modo mais amplo. O trabalho teve contribuição teórica de diversos estudiosos, quais sejam: Bakhtin (2000), Fiorin (2016), Possenti (2002, 2013), Fiad (2006), Geraldi (1999, 2011), Menegassi e Gasparotto (2016), dentre outros autores que adotam a concepção sociointeracionista da linguagem. Metodologicamente, a pesquisa constituiu-se com a abordagem qualitativa e de natureza aplicada, apoiada na base fornecida pela pesquisa-ação de Thiollent (1947). Os resultados desta pesquisa mostram que os estudantes conseguiram produzir tanto autobiografias literárias quanto outros gêneros do discurso constituintes da proposta didática, isso fortaleceu a escrita, a leitura de mundo e a reflexão acerca das questões da vida humana; além disso, os sujeitos aprendizes alcançaram, por meio de diferentes estratégias de escrita e reescrita, a produção de textos autobiográficos com singularidade autoral, ao tecer palavras e os modos de dizer que são apreendidos na prática social escolar. É possível concluir ainda que esta pesquisa, por intermédio das oficinas, contribuiu para que os estudantes tivessem uma aprendizagem mais significativa a partir do trabalho e da interação no ambiente escolar.

Palavras-chave: Autobiografia. Escrita. Autoria. Gêneros do discurso. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The objective of this research was to understand how the work as the genre of autobiographical discourse, from a literary perspective, can contribute to the development of authorial writing by students in the 6th grade of Elementary School at a municipal public school in the state of Minas Gerais. For this reason, a didactic proposal was developed and applied by half of ten workshops, from which different activities were developed for autobiographical writing, since autobiography is a genre from which it can be possible to develop not only the authorial writing of students, but also the learning of Portuguese Language, in a broader way. The work has theoretical contributions from various scholars, such as: Bakhtin (2000), Fiorin (2016), Possenti (2002, 2013), Fiad (2006), Geraldi (1999, 2011), Menegassi and Gasparotto (2016), among other authors who adopt the socio-interactionist conception of the language. Methodologically, the research constitutes a qualitative and applied approach, supported by the basis provided for the research by Thiollent (1947). The results of this study show that students will be able to produce both literary autobiographies and other genres of discourse constituting the didactic purpose, thus strengthening their writing, reading of the world and reflecting on the questions of human life; in addition, the learning subjects achieved, through different strategies of writing and rewriting, the production of autobiographical texts with authorial singularity, the writing words and the ways of saying that are learned in school social practice. It is also possible to conclude that this research, through workshops, contributes so that students built more meaningful learning from work and interaction in the school environment.

Keywords: Autobiography. Written. Authorship. Genres of speech. Portuguese Language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 : Oficina 01: o personagem de si mesmo	52
Quadro 2 : Oficina 02: poesia e tempo de crescer	54
Quadro 3 : Oficina 03: caixa de memórias e saudades	57
Quadro 4 : Oficina 04: retratos da vida	59
Quadro 5 : Oficina 05: um passeio pela vida de Malala	61
Quadro 6 : Oficina 06: um passeio pela vida de Dalai Lama	65
Quadro 7 : Oficina 07: como eu conto uma história?	66
Quadro 8 : Oficina 08: a escrita da minha autobiografia	69
Quadro 9 : Oficina 09: reescrever é lapidar o texto	71
Quadro 10 : Oficina 10: janela para o meu mundo	71
Figura 01: Perguntas sobre o personagem principal de uma história	74
Figura 02: Desenho animado de Batman e Superman	74
Figura 03: Desenho animado das Meninas Superpoderosas	74
Figura 04: Atividade sobre as fases do crescimento de uma planta	77
Figura 05: Estudantes desenvolvendo atividade prática	79
Figura 06: Perguntas escritas no quadro sobre o tempo	79
Figura 07: Ilustração da linha do tempo do professor	80
Figura 08: Baú com objetos trazidos pelos estudantes	82
Figura 09: Material impresso que contém imagens e legendas	84
Figura 10: Crianças produzindo cartaz em equipe	85
Figura 11: Cartazes produzidos pelas equipes	86
Figura 12: Produção escrita do estudante (D)	97
Figura 13: Escrita autobiográfica do sujeito E1	100
Figura 14: Escrita do bilhete dialógico ao sujeito E1	100
Figura 15: Reescrita autobiográfica do sujeito E1	101
Figura 16: Escrita autobiográfica do sujeito E2	103
Figura 17: Escrita do bilhete dialógico ao sujeito E2	103
Figura 18: Reescrita autobiográfica do sujeito E2	104
Figura 19: Escrita autobiográfica do sujeito E3	106
Figura 20: Escrita do bilhete dialógico ao sujeito E3	106
Figura 21: Reescrita autobiográfica do sujeito E3	107
Figura 22: Escrita autobiográfica do sujeito E4	109

Figura 23: Escrita do bilhete dialógico ao sujeito E4	109
Figura 24: Primeira reescrita autobiográfica do sujeito E4	110
Figura 25: Segunda reescrita autobiográfica do sujeito E4	111
Figura 26: Escrita autobiográfica do sujeito E5	113
Figura 27: Escrita do bilhete dialógico ao sujeito E5	113
Figura 28: Primeira reescrita autobiográfica do sujeito E5	114
Figura 29: Segunda reescrita autobiográfica do sujeito E5	115
Figura 30: Escrita autobiográfica do sujeito E6	117
Figura 31: Escrita do bilhete dialógico ao sujeito E6	117
Figura 32: Primeira reescrita autobiográfica do sujeito E6	118
Figura 33: Segunda reescrita autobiográfica do sujeito E6	119
Figura 34: Reescrita autobiográfica do sujeito E7	121
Figura 35: Reescrita autobiográfica do sujeito E8	123
Figura 36: Desenho das capas do livro imaginado dos estudantes	125
Figura 37: Livro de autobiografias elaborado pelas crianças do 6º ano	126
Figura 38: Atividade do sarau literário	127
Figura 39: Leitura de poema sobre a vida no sarau literário	127
Figura 40: Leitura de poema sobre a vida no sarau literário	128

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: TRAVESSIA INICIAL DE UM PROFESSOR	05
1 QUESTÃO DE PESQUISA	09
2 OBJETIVOS	09
2.2 Objetivo geral	09
2.3 Objetivos Específicos	09
3 O PERCURSO TEÓRICO	11
3.1. Os gêneros do discurso na vida humana	11
3.2. Autobiografia: a arte de compor a própria história	17
3.3 Tecendo traços: um mergulho na Escrita Autoral	23
3.4 Se escrever é trabalhar, então, mãos à obra!	30
4 O PERCURSO METODOLÓGICO	42
4.1 Orientação metodológica da pesquisa	42
4.2 Passos trilhados, instrumentos de coleta e participantes	46
4.3 Plano de recrutamento e critérios de inclusão e exclusão	47
4.4 Análise crítica dos riscos e benefícios	48
4.5 Local de realização das várias etapas	49
4.6 Possíveis impactos da proposta e produtos pretendidos	50
4.7 Apresentação da proposta didática	50
5 CAMINHOS DA ESCRITA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA	73
5.1 Primeira parte das oficinas: Narrativas e memórias	73
5.2 Segunda parte das oficinas: Autobiografia: travessia pela escrita	87
PALAVRAS FINAIS: A TRAVESSIA QUE NOS TRANSFORMA	128
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	135

APRESENTAÇÃO: A TRAVESSIA INICIAL DE UM PROFESSOR

Ser professor de Língua Portuguesa é trilhar os caminhos da linguagem e do humano, o que possibilita a reflexão sobre várias questões da vida, dentre as quais estão incluídas as experiências de leitura e de escrita dos aprendizes. Sob esse ponto de vista, entendo que, no cotidiano escolar, o docente pode realizar um trabalho mais frutífero, principalmente se assumir a concepção sociointeracionista da linguagem, percebida “[...] como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (Geraldi, 1984, p. 43).

Acredito, pois, que essa abordagem possa fortalecer a relação de aprendizagem dos sujeitos, além de desenvolver as habilidades necessárias ao conhecimento linguístico-discursivo, tornando-os competentes para usarem a língua em contextos diversos da vida. Sob esse entendimento e, motivado pelos estudos de Bakhtin (2000) acerca do estudo dos gêneros discursivos inseridos na prática social, penso que a concepção sociointeracionista da linguagem fornece contribuições positivas ao ensino da Língua Portuguesa na escola, pois a linguagem é vista no processo de interação e a língua constitui-se no contexto dialógico permeado por significados. Para Geraldi (1984),

mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala (Geraldi, 1984, p. 43).

Assim, percebo o desafio de lidar com a língua materna, no campo da docência, a partir de diversos prismas e significados produzidos por discursos em situações de comunicação plurais. Apesar de ser uma tarefa complexa e, por vezes, cansativa, tornar-me professor de Língua Portuguesa foi uma escolha singular oriunda da minha travessia pelo universo da leitura e da escrita, bem como de todas as ações delas decorrentes.

Na minha infância, escrevia pequenas histórias, cujo personagem principal era eu mesmo em convívio com os dilemas humanos; nas aulas de produção de texto e de leitura, na escola, descobria novas palavras e, com elas, novos sentidos que se inseriam nas minhas narrativas; assistia a filmes pincelados pela fantasia, suspense, drama ou comédia; jogava videogames com meus primos na *lan house*; participava, ainda, de apresentações teatrais, que, naquele momento, funcionavam como o caminho para experienciar a vida e ações que eram de seres narrativos criados por autores.

Leciono em escolas públicas há quase uma década e, nessa rota, venho observando o quanto muitos estudantes ainda não compreendem o sentido de estar no ambiente escolar, sentido este relacionado à procura pelo (auto)conhecimento, que vai além do fato de frequentar aulas e realizar tarefas para tirar boas notas, ou mesmo, ser bem-sucedido num emprego futuro. O conhecimento crítico que a escola deve oferecer pode ser libertador, devido ao fato de ser um refletor que ilumina o ser humano que vive numa sociedade abarrotada de informações.

Nesse contexto, seria bom ao professor e ao estudante, sempre que possível, pensarem que a escola está ligada a uma grande “engrenagem”, composta por sujeitos que estão em movimento, conectados às mídias digitais, à comunidade, à família e a outras organizações, cujos discursos sociopolíticos se fazem presentes e mantêm as relações humanas no fluxo diário da vida.

Ao escrever sobre o hoje, percebo que, na escola onde exerço a docência, ainda há muitas falhas que precisam ser corrigidas: alguns métodos de ensino não dialogam com a atual conjuntura, há a ausência massiva do seio familiar na instituição escolar e é notória a ineficiência de políticas públicas educacionais oriundas do sistema governamental que valorize, de fato, tanto aquele que educa quanto aquele que estuda; uma falha ou defeito em alguma peça desse sistema afeta a totalidade dessa engrenagem, o que pode atingir o progresso individual e coletivo das pessoas que fazem essa “engrenagem” funcionar.

Consciente de toda a complexidade do cenário do qual faço parte, este trabalho destaca a importância da escrita autoral germinada a partir do gênero do discurso autobiografia, a partir do qual reflito sobre o sentido de estar no mundo vinculado ao ensino-aprendizagem. Quando adentrei ao meio teórico da universidade, no programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Uberlândia, e tive contato com minha orientadora, a professora Elisete Maria de Carvalho Mesquita, essa ideia ampliou-se e solidificou-se na prática do dia a dia na instituição em que trabalho.

O ambiente acadêmico promoveu em mim a formação de um professor reflexivo e, apesar dos desafios que existem na área da educação, sigo confiante com o objetivo de propiciar qualidade ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes na conjuntura contemporânea do Brasil. Mais ainda, é me tornar um pesquisador na área de Letras e, dessa maneira, poder observar, analisar e criticar os fenômenos linguísticos e sua construção nas relações humanas sob o viés da metodologia científica.

“Só se consegue escrever, escrevendo”, já dizia uma professora na universidade; era a graduação que também impunha esse dilema para clarear os trabalhos e atividades acadêmicas da turma do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. No fim, à medida que, junto à leitura e à pesquisa, escrevíamos, nossas produções ganhavam corpo – corpo de texto. Entretanto, não era a primeira escrita que entregávamos à professora, era a terceira ou quarta versão de um resultado que imaginávamos mais adequado. E, nessa dinâmica, após corrigidos alguns pontos que pensávamos ser necessários, a professora nos entregava o texto para melhorá-lo. De fato, essa foi uma experiência de escrita e reescrita na minha trajetória de aprendizagem na universidade.

Esse breve relato de experiência universitária visa chamar a atenção para alguns aspectos da escrita, pois não é de hoje que essa prática social ocupa lugar relevante nas sociedades letradas. Esse valor não decorre, simplesmente, da sua capacidade de registro de informações, mas, principalmente, da possibilidade que ela pode oferecer no que se refere a uma infinidade de questões, sejam elas relativas a nós mesmos, aos outros ou ao mundo.

Hoje, tenho mais consciência de que ler, produzir e interpretar todo e qualquer texto é tarefa séria. Esse entendimento ganha grandes proporções quando observo que crianças e jovens podem, nas aulas de Língua Portuguesa, desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais de modo que possam criar e recriar sentidos no *corpus* textual, a fim de se tornarem sujeitos políticos, capazes de refletir, criticar ou, possivelmente, até solucionar os problemas da sociedade.

Se considerarmos a existência de uma grande variedade de gêneros do discurso, a partir dos quais podemos fazer com que essa realidade se concretize, chegaremos à conclusão de que alguns desses gêneros podem ser mais adequados ao cumprimento dessa tarefa. Entendo, então, que a autobiografia literária merece atenção especial no cenário da sala de aula, haja vista que a literatura pode servir de entretenimento aos seus leitores por meio da criação de histórias; ela é como um espelho no qual o leitor pode projetar seus desejos, anseios, ou mesmo, experimentar emoções que o texto literário pode explorar no desenvolvimento de dramas cujos personagens são envolvidos por dilemas existenciais.

Além do mais, o campo da literatura é um espaço propício para, além da função estética, incitar a capacidade de reflexão acerca da estrutura sócio-política da sociedade e que, por consequência, pode fortalecer o senso crítico àquele que lê. Dessa forma, o texto literário pode transcender a superfície tecida de palavras e atingir a experiência subjetiva do leitor. Afinal, olhar para a própria história é como estar numa viagem navegando por um rio imenso e, como observador atento, compreender as paisagens e suas nuances tanto da minha realidade

quanto da realidade do(s) outro(s). É estar ao lado das pessoas que nos acompanham, dos sentimentos grandiosos e diversos que surgem quando o barco se lança às águas, ora calmas, ora tortuosas, mas que, no fundo, ganham significados em narrativas de aventuras guardadas na memória, ricas em lutas, dores, tristezas e alegrias.

Contar sobre a própria vida pode ser, para a criança, passear pelos sentidos da sua trajetória por meio da imaginação que, sutilmente, mistura-se com o real. É (re)elaborar imagens que ecoam das paredes complexas do já vivido e, quase sempre, é trazer ao presente uma história de seu protagonismo com personagens vivos em sua memória: a família, os amigos, as brincadeiras, as dificuldades e tudo o que forma o ser humano. Quanto às impressões de si e à escrita desses aprendizes, Rezende (2012) observa que “As lembranças, submetidas à perspectiva do presente, selecionam, fragmentam, recompõem o lembrado numa nova ordem, atribuem novos sentidos aos trechos de vida [...]” (p. 03).

Eu, como professor de Língua Portuguesa, por me aventurar na descoberta do outro – em especial da criança e do adolescente –, destaco que minha maior motivação para a construção desta pesquisa é perceber como os estudantes articulam a memória e a “ficção” para a construção do gênero discursivo autobiografia. Segundo Lira e Passeggi (2021, p. 03), “As abordagens (auto)biográficas em educação, desde os anos 1980, vêm contribuindo para uma melhor compreensão das escritas de si na constituição da subjetividade e processos de formação humana e profissional”. Nesse sentido, cabe ressaltar que a atividade de escrever e refletir sobre o passado pode ajudar os estudantes a perceberem que a formação humana ultrapassa o presente e constrói os alicerces do futuro.

Ter em mãos o texto autobiográfico dos estudantes é como receber uma parte desse sujeito em processo de formação. A partir da produção desse gênero, o professor pode, possivelmente, compreender determinadas atitudes que se desdobram no caminho do discente. Poderia ser útil à maioria dos professores, como atentos observadores, também trabalhar a autobiografia enquanto material para elaborar ferramentas pedagógicas que podem nortear as suas aulas, ou seja, esse conteúdo escrito tem potencial de produzir um diagnóstico que abrange diversas camadas da linguagem: textual-palavra, textual-imagem, do discurso e outras.

Entendo, portanto, que todo texto ultrapassa a consciência de quem o escreve, pois escrever acerca de si mesmo é “mergulhar” nas palavras, nas expressões, nos significados que darão acabamento ao conteúdo textual, no conhecimento de seu idioma e nos saberes de sua cultura construídos no decorrer do tempo.

Para Bakhtin (2000), escrever é também dispor de um ato responsivo em relação ao mundo, é posicionar-se discordando ou concordando sobre um tema ou assunto. Pensando na autobiografia, escrever é muito mais que isso, pois, quando, na escola, a criança produz uma autobiografia, ela está elaborando sentidos em relação à própria vida, visto que “Os enunciados, construídos pelo sujeito, são constitutivamente ideológicos, pois são uma resposta ativa às vozes interiorizadas” (Fiorin, 2016, p. 64).

Levando em conta tanto esse último raciocínio quanto tudo o que foi dito anteriormente, apresento a seguir a questão norteadora e os objetivos de pesquisa que me levaram, primeiramente, a fazer o Profletras e, em seguida, a me debruçar sobre o gênero autobiografia:

1 QUESTÃO DE PESQUISA: o trabalho com o gênero do discurso autobiografia pode contribuir para o desenvolvimento da escrita autoral dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Língua Portuguesa? Em caso afirmativo, como isso ocorre?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral: desenvolver o processo de escrita autoral de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, por meio da aplicação de uma proposta didática, orientada pelo gênero autobiografia.

2.2 Objetivos específicos:

- Desenvolver e examinar a produção do gênero autobiografia, sob o viés literário, visando contribuir para o fortalecimento da escrita, de modo geral, dos estudantes;
- Verificar e analisar como o uso dos mecanismos linguísticos, nas estratégias de escrita, pode levar os estudantes a alcançarem a singularidade autoral no texto, levando em conta a subjetividade deles;
- Contribuir para a percepção de como o contexto histórico e cultural pode influenciar a produção da escrita autobiográfica literária, cujo processo pode ser construído por palavras tecidas na infância.

Objetivando responder à questão anteriormente proposta e, principalmente, a atingir os objetivos estabelecidos, este trabalho está dividido em três seções. Na primeira, intitulada **O percurso teórico**, estabeleço uma discussão sobre os gêneros do discurso nas práticas cotidianas do ser humano, sobre a autobiografia e a arte de compor narrativas que

falam de si, sobre a escrita autoral na produção de textos dos estudantes, e, da escrita e reescrita de textos sob a perspectiva do trabalho. Na segunda, denominada **O percurso metodológico**, trato da orientação metodológica da pesquisa, de conceitos acerca da pesquisa-ação, ressaltando a sua natureza colaborativa, sistemática e transformadora da realidade que ela alcança. Nesse espaço, abordo, também, os passos da pesquisa; os instrumentos de coleta e participantes; o plano de recrutamento dos discentes e critérios de inclusão e exclusão; a análise crítica dos riscos e benefícios; o local de realização das várias etapas; os possíveis impactos da proposta; os produtos pretendidos e, por fim, apresento a proposta didática. E, finalmente, na terceira, nomeada de **Caminhos da escrita: descrição e análise da aplicação da proposta didática** na qual descrevo e interpreto todo o processo desenvolvido das oficinas e da escrita dos participantes no contexto didático-pedagógico do qual faço parte.

3 O PERCURSO TEÓRICO

Nesta seção, discorro sobre a trajetória teórica que me levou ao tratamento dos gêneros do discurso na perspectiva, principalmente, de Mikhail Bakhtin; da autobiografia literária, gênero do discurso escolhido para esta pesquisa; da escrita autoral do sujeito e, ainda, da escrita como processo e trabalho. Nesse espaço, disputam espaço diferentes autores que, embora muitas vezes filiados a teorias distintas, defendem a linguagem sob o viés sociointeracionista.

3.1 Os gêneros do discurso na vida humana

Conforme se tem documentado, na Grécia, em tempos remotos, Platão (2001), em seu livro III da República, pela vertente literária, já abordava questões relativas aos gêneros do discurso, dividindo-os em três categorias: épico, lírico e dramático. Para Platão (2001), o poeta se vale da representação literária da vida humana na tragédia, na comédia, na epopeia e no ditirambo; assim, concedia à arte o compromisso didático da formação ético-política das camadas sociais a partir do instante em que esse filósofo se interessava pela forma de recepção do discurso poético, particularmente em sua realidade, ao fazer referência à educação dos cidadãos que compõem o alcance de uma *pólis* ideal.

Posteriormente, outro filósofo, Aristóteles, em sua obra Retórica, discute e analisa a concepção tripartida de gênero. “De sorte que é necessário que existam três gêneros de discursos retóricos: o deliberativo, o judicial e o epidíctico” (Aristóteles, 2005, p. 104). Essa forma de apreensão dos gêneros atrela-se à persuasão, pois, neste caso, o autor pretendia fornecer um embasamento mais rígido ligado à edificação do argumento lógico. Essa classificação dos gêneros considera múltiplos panoramas coletivos, aos quais as pessoas podem recorrer. É nesse sentido que Costa (2019) explica que

Aristóteles apresenta três tipos possíveis de discursos: 1) os *judiciais* (a respeito de fatos já ocorridos), 2) os *deliberativos* (decisões possíveis de serem tomadas no futuro) e 3) os *demonstrativos* (nos quais não era necessário decidir nada, apenas concordar [ou não], na qualidade de ouvinte, com as afirmações e os juízos de valor do orador). Pretendia assim abranger todos os âmbitos possíveis dos discursos (e argumentos), e preparar o estudante de *retórica* a ser capaz de argumentar racionalmente em prol da verdade (Costa, 2019, p. 353-390).

Aristóteles também escreve a obra intitulada “Poética”, na qual elabora uma abordagem sobre os gêneros, investigando de que forma o poeta constrói a imitação da vida

humana, especialmente na tragédia e na epopeia. Tanto Platão quanto Aristóteles foram fundamentais para o desenvolvimento do que se sabe, hoje, sobre a ciência, de modo geral, e sobre os gêneros do discurso, de modo mais específico, pois eles percorreram caminhos que levaram a humanidade a questionamentos, a descobertas e, portanto, a diferentes tipos de conhecimento.

Já no século XX, observa-se outro pensador que se apropria da ideia de gêneros e os encerra na linguagem, não apenas na literatura e/ou na retórica. Mikhail Bakhtin (2000) se debruça sobre a discussão dos gêneros do discurso e insere-os na realidade linguística das esferas de atividades do ser humano; os campos jornalístico, acadêmico, literário, empresarial são exemplos de contextos de uso da língua na sociedade. Para o filósofo, “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. (Bakhtin, 2000, p. 279).

Nesses domínios, nota-se que os sujeitos participam da vida não apenas com o uso de um sistema linguístico imanente à língua, mas por meio dos gêneros do discurso em práticas reais de linguagem; estes são entidades heterogêneas altamente complexas que se apresentam em formas relativamente estáveis de enunciados, pois neles se observam transformações decorrentes das mudanças nas práticas humanas no decurso do tempo.

Os gêneros do discurso são constituídos por enunciados orais e/ou escritos que nascem em situações nas quais as pessoas agem sob a ótica da interação. Para Bakhtin (2000), “Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua” (p. 285). De fato, a língua se fixa às necessidades da sociedade.

Houve um tempo em que cartas eram enviadas ao seu destinatário e, progressivamente, surgiu a comunicação por meio do e-mail e mensagens digitais: o corpo social se altera e os gêneros seguem também essa lógica da instabilidade. Na existência contemporânea, atentamos para as formas de interação via internet e, devido a isso, gêneros do discurso surgem e outros se modificam conforme a precisão requerida; até mesmo as estruturas lexicais, ocasionalmente, transformam-se.

Bakhtin (2000) definiu alguns critérios para classificar os gêneros, distinguindo-os em gêneros primários e secundários. O autor afirma que os primários se materializam em situações de comunicação do dia a dia, como uma lista de compras, bilhetes, cartas; bem como num encontro entre amigos que se comunicam e trocam ideias, o gênero conversa soaria mais natural e menos complexo, cuja linguagem utilizada seja mais espontânea e reproduzida na esfera do cotidiano, o que seria um bom exemplo de um gênero primário. Já os secundários

emergem em situações sociais complexas, por exemplo, na esfera acadêmica, são comuns as teses científicas, palestras, resumos, projetos de pesquisa, resenhas, entre outros gêneros do discurso.

A linguagem desses gêneros, na maioria das vezes, deve ser mais elaborada; entretanto, isso não significa que, nessa esfera, circulem, única e exclusivamente, os gêneros secundários. É compreensível que os gêneros primários também ocupem espaço no meio universitário, tal qual o diálogo, a conversa. Segundo Bakhtin,

Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso *primário* (simples) e o gênero de discurso *secundário* (complexo). Os gêneros secundários do discurso - o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica (Bakhtin, 2000, p. 281).

Conforme a visão teórica bakhtiniana, pode-se entender a autobiografia literária como um gênero secundário, pois ao tratar da vida pessoal do ser humano, no sentido de contar uma história, há o desenvolvimento de uma ação que demanda pensamento, organização, trabalho e linguagem elaborada.

Para Bakhtin (2000, p. 281), “Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”. Isso quer dizer que a autobiografia pode incluir elementos de conversas cotidianas ou descrições de uma exposição oral, bem como absorver e transmutar esses gêneros simples, englobando-os no arranjo do plano artístico de uma atividade escolar.

Logo, a pesquisa com a autobiografia literária é pensada, nesta pesquisa, como uma boa oportunidade de se estudar um gênero do discurso que circula no domínio escolar. Pensar sobre o quê e como o texto será elaborado, ou seja, quais peripécias relevantes, formas linguísticas escolhidas; sobre a organização sequencial da história; sobre as descrições, reflexões e outros mecanismos que a língua pode oferecer aos aprendizes, é dar base ao produto autobiográfico.

Para além da relevante distinção gêneros primários/secundários, Bakhtin (2000) afirma, em sua teoria, que os gêneros do discurso são compostos por enunciados, que se constroem “(...) por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional” (Bakhtin, 2000, p. 279).

Para Fiorin (2016), o conteúdo temático corresponde ao domínio de sentido que está contido no texto e, sob esse aspecto, depreende-se que, na interação humana, todo sujeito, na produção textual, aborda um determinado assunto marcado por formas de ver, discutir, descrever e abstrair a realidade atravessada por ideias. A construção composicional é formada pela estrutura que determinado texto apresenta, ou seja, é como o discurso está estruturado num determinado gênero, como um poema clássico se organiza em estrofes e versos ou uma notícia que possui título, subtítulo, lide e o corpo. Finalmente, o estilo relaciona-se aos meios linguísticos (morfossintáticos, lexicais, fraseológicos e gramaticais) selecionados pelo sujeito a fim de comunicar-se numa dada enunciação. O estilo é, portanto, o aspecto individual que se organiza a partir do repertório linguístico e dos objetivos do sujeito imerso no contexto.

Bakhtin (2000) considera que “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (p. 282). Nesse sentido, a língua possui uma estrutura interna que a organiza. Ela é funcional quando é utilizada por sujeitos nas situações de interação; no mais, esse uso realiza-se por meio de enunciados concretos, e é nesse instante que surge o sentido vinculado à vida das pessoas, o enunciado, de caráter dialógico e social, penetra na língua dando a ela a plasticidade e diversidade de significados.

Pode-se dizer, então, que o ser humano articula a sua relação com o mundo e, portanto, com outras pessoas, por meio da linguagem constituída por enunciados concretos da realidade verbal intermediada pelos gêneros. A vida realiza-se por meio de discursos e, no âmbito da comunicação humana, os enunciados revelam determinados posicionamentos de quem o elabora, porque “os enunciados carregam emoções, juízos de valor, paixões...” (Fiorin, 2016, p. 26), isto é, eles compreendem o pensamento, as atitudes, o olhar de uma pessoa sobre o mundo e como este se organiza ou poderia organizar-se visando formar e elaborar os sentidos do viver, de estar na existência do mundo.

Dessa maneira, é crucial notar que a linguagem humana adquire sentido histórico por compor vozes sociais e individuais que ecoam enunciados passados abarcados pela ação do tempo presente e que continuamente necessitam de uma resposta, de uma ação responsiva sobre o que é ou foi dito; esse espaço linguístico por vezes pode ser um lugar de organização discursiva que objetiva, por exemplo, fortalecer uma orientação argumentativa, ou pode tornar-se uma arena onde existem confrontos, disputas entre enunciados que se contrastam; embora haja a convergência e divergência entre discursos, todos são partícipes do fenômeno da comunicação englobado pela potência do dialogismo.

O ser humano é tomado pela fortaleza do dizer e do expressar-se por meio de ideias, nos gestos, nas palavras e também nas atitudes. O dizer, então, é tomado por forças alicerçadas no poder, ou seja, no fenômeno discursivo, as vozes sociais fluem pelo ensejo de forças “irradiadas” de potência advindas de instâncias políticas.

Com os conceitos de forças centrípetas e forças centrífugas, Bakhtin desvela o fato de que a circulação das vozes numa formação social está submetida ao poder. Não há neutralidade no jogo das vozes. Ao contrário, ele tem uma dimensão política, já que as vozes não circulam fora do exercício do poder: não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer (Fiorin, 2016, p. 36).

À medida que alguém diz, escreve ou expõe uma opinião acerca de um determinado assunto, é possível perceber o seu posicionamento de concordância ou discordância frente ao tema, ou questões que regem o âmbito social. Não existe neutralidade no dizer, porque o dizer é sempre tomado pelo campo político formado pelas relações de poder entre os sujeitos, seja mesmo num simples diálogo cotidiano ou numa palestra realizada numa universidade.

Essas forças agem na formação da mente humana, são centrípetas porque, ao serem apreendidas pelo sujeito, criam bases sólidas e consistentes como as vozes de autoridade de uma Igreja; podem ser centrífugas porque são mais propensas às mudanças. Conforme Fiorin,

O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico (Fiorin, 2016, p. 61).

Observa-se que desde o seu nascimento, o homem, no desenvolvimento de sua aprendizagem, humaniza-se pelo processo educativo de sua família e comunidade. Logo, são nas relações de trocas discursivas entre os sujeitos que acontece o processo apreensivo de vozes heterogêneas que se encontram no mundo. Cabe frisar que, por ser um sujeito dialógico, ele não se encerra em si, pois a relação com o outro se dá constantemente no cotidiano.

A escrita de uma autobiografia pode confirmar a aprendizagem que um sujeito obtém junto àqueles que o cercam, tal como a família, os amigos ou colegas da escola, a comunidade. Todos podem compor essas vozes plurais intermediadas pelo processo interacionista. É como afirma Faraco:

É nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai-se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. É nesse sentido que Bakhtin várias vezes diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros (Faraco, 2009, p.84).

Esse entendimento nos leva a considerar que a linguagem humana, em sua complexidade, é como uma camada de tecido feita por enunciados e vozes que ultrapassam a História, que sempre são perpassadas pelos discursos sociais nos quais pessoas são constituídas tanto pela matéria de si mesmas quanto pelo outro. É nesse cenário que nasce a interação. Segundo Fiorin (2016, p. 22), “O enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio”.

O eu, em si, nunca está sozinho, mas sempre acompanhado pelo outro discursivamente; e esse par – eu e o outro – mantém um elo indissociável por meio do enunciado. Percebe-se, então, que o enunciado é tomado de sentidos e constrói-se numa relação dialógica com outros enunciados, formando, dessa forma, uma cadeia arquitetônica de discursos. Por isso, ao se tratar sobre a constituição do enunciado, nota-se que “Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado” (Fiorin, 2016, p. 27).

Dessa maneira, ao perceber que a linguagem é um componente que integra a realidade humana, compreende-se ainda que texto é linguagem e comunicação porque nele está contida a autoria, o estilo e o posicionamento sobre os temas de nossa conjuntura social. Para Beth Brait (2016), o texto é envolvido pelo sistema linguístico, por sua unicidade e pelas relações dialógicas de discursos socioculturais e históricos; essa visão fundamenta-se na perspectiva do pensamento bakhtiniano.

Apesar de o texto, para Bakhtin, fazer emergir o real imediato e ser composto pela materialidade de signos linguísticos, Brait (2016) observa que o texto é uma realização em que duas consciências, atravessadas por posicionamentos enunciativos que produzem sentidos, confrontam-se. Entretanto, Fiorin (2016) explica que, para Bakhtin, texto e discurso assumem uma diferença na qual o enunciado possibilita uma réplica – o discurso do outro –, é encerrado pelo sentido, já o texto é uma expressão de signos que possui materialidade.

À vista disso, é que se reconhece a importância de se abordar o gênero autobiografia, sob o viés literário, tendo como base os pressupostos de Bakhtin (2000), uma vez que a construção do referido gênero se fundamenta no manejo da linguagem que o ser humano estabelece na sociedade, em especial como prática social no ambiente escolar.

A interação humana, portanto, se concretiza mediante os gêneros do discurso, em qualquer instância dos moldes sociais, desde uma contação de história ou uma produção autobiográfica escolar, até uma palestra ou publicação de um artigo científico no meio acadêmico. É por meio da produção de autobiografias, por exemplo, que o sujeito olha para si, recorta temas/assuntos trazidos de sua experiência humana, que, enfim, envolvido por uma estrutura narrativa e imbuído de palavras, dialoga com diferentes tempos de sua existência.

3.2 Autobiografia: a arte de compor a própria história

Quantos fios de histórias cruzam nosso caminho? Boatos de uma celebridade, misturados com intrigas; uma situação divertida que ocorreu no aniversário; telenovelas que desmancham em lágrimas seus telespectadores; notícias lidas em tela de um celular; um livro de contos com histórias sobre sereias, bruxas e dragões, ou livros de lendas, de fábulas; séries das diversas plataformas disponíveis nos aparatos digitais. Enfim, o ser humano respira narrativas em sua travessia diária.

Parcela significativa desses fios que constituem nossa “biblioteca” erguida no percurso da humanidade é tecida por narrativas, o que é possível pensar na existência de uma espécie de repertório que dá mais sentido ao movimento da vida; possivelmente, é a capacidade de imaginar ou interpretar que também nos possibilita criar sentidos e ter esperança como acontece nos finais de histórias em que personagens se tornam heróis, mas, nesse caso, não seres que voam e que salvam o planeta de monstros terríveis, mas pessoas comuns que podem se superar a cada dia, lutar para serem felizes e tornar seus sonhos possíveis.

Observa-se que narrativas circulam pelo cotidiano e servem a uma amplitude de papéis que vão desde a troca de conhecimentos, necessidades humanas ao exercício da imaginação. É como afirma Passeggi:

De forma ritualizada e cotidiana, a narrativa atende a múltiplas funções essenciais à vida numa cultura: a comunicação, a explicação de motivações para comportamentos e causas, a persuasão, a criação de versões para acontecimentos, o entretenimento, a construção de mundos e situações possíveis [...] (Passeggi, 2014, p. 88-89).

Quando o mundo narrativo invade a escola e chega às mãos dos aprendizes, as aulas de Língua Portuguesa ganham mais vida: livros de histórias se abrem e novos mundos podem ser descobertos. A aprendizagem dos estudantes também encontra a imaginação por

meio da produção escrita: lugar de embate com a grafia, com a liberdade (ou a falta dela) e com a transformação do ato único de dizer algo.

O ato de escrever textos, nos limites da ficção ou não, normalmente, é aprendido e desenvolvido no seio escolar, inicia-se a partir do momento em que a leitura começa a fazer parte da vida das crianças, que impulsionadas pela vastidão das diferentes histórias, vão, gradativamente, se transformando em artesãos, que, para construírem os seus dizeres, entrelaçam palavras com múltiplos significados que estão sob o olhar de si próprio.

Rezende (2012) entende que a escrita que fala de nós mesmos pode ser reconhecida nas experiências cotidianas registradas em páginas da internet, nas redes sociais, em memórias literárias, autobiografias e outros lugares consubstanciados em “arquivos” levados a público. A autobiografia, portanto, se inclui no repertório dos gêneros do discurso que se refere à escrita de si; há quadros teóricos de áreas diferentes que se propuseram pensar e pesquisar sobre as especificidades desse gênero, contemplando, para isso, distintas dimensões: social, histórica, psicológica, filosófica, dentre outras. Pace (2012) observa que

o uso do termo autobiografia não é consenso: “narrativas de vida”, “espaço (auto)biográfico”, “auto/biografia”, “escritas do eu”, “escritas de si”, são termos empregados em paralelo, em outros estudos, como termos que correspondem mais ou menos a “autobiografia”. Isso porque o termo parece insuficiente frente à multiplicidade de formas da construção da identidade pessoal, que extrapolam o domínio literário e o meio escrito. (Pace, 2012, p. 47).

E, nesse sentido, não somente o termo a que se refere, mas a autobiografia pode abarcar distintos meios ou finalidades no território da escrita, edificando conhecimentos de caráter testemunhal, confessional, político e outros.

Para Philippe Lejeune (2014), a autobiografia é estudada como gênero do plano literário e é marcada pela junção entre autor, narrador e personagem como constituição identitária do sujeito, presente nas linhas de um texto, formando-se, assim, um pacto autobiográfico entre autor e leitor que se delineia desde o nome do escritor impresso na capa do livro à construção de si como personagem do enredo. Ressalta-se ainda que Lejeune (2014) entende a autobiografia como um relato em prosa que uma pessoa elabora do seu passado e que perpassa a sua individualidade, personalidade e história particular.

A autobiografia permite um mergulho no mar das experiências e impressões pessoais sem, contudo, encerrar um final para a história, já que ainda é perceptível o caminho a ser trilhado. Vislumbrar o passado e percorrer fatos memoráveis, felizes e alguns agrídoces pode edificar pontes à (re)construção do presente. Aqui, entende-se a perspectiva da formação

humana em promover a capacidade de refletir sobre questões que ultrapassam a vida em sociedade. Escrever sobre nós mesmos é, de acordo com Rezende (2012, p. 03), “[...] uma reconstrução do vivido, de modo a dar sentido ao passado, ou seja, uma reinvenção do passado, uma narrativa verossímil [...]”.

A convivência coletiva é atravessada por questões como o amor, a família, a amizade, o trabalho, a maturidade e certos aspectos que podem se situar no campo das reflexões que têm potencial de florescer no texto literário autobiográfico; certamente, a forma de organização da estrutura textual desse gênero do discurso pode ser assimilada por meio das aulas, na relação interativa entre o professor e o estudante e é pela perspectiva pedagógica que a escola pode promover e gerar conhecimento na travessia que se faz na formação dos jovens.

Segundo Teixeira,

a reconstituição da história de vida é vista como transformadora e reconstituente do sujeito, na medida em que ele toma consciência das nuances de seu percurso, podendo ressignificar suas experiências, sair de uma posição de alienação frente à História, situando-se, através de sua história, como agente de sua vida e da coletividade (Teixeira, 2003, p. 37).

Sobre essa forma de ver a realidade, a narrativa autobiográfica tem papel preponderante no tocante à ampliação de mundo do sujeito aprendiz, pois ele poderá perceber que sua escrita é tomada de sentidos, sentimentos e concepções sobre o mundo, mas também, é bem possível fazer reflexões acerca do seu “estar no mundo” do qual emergem valores, julgamentos, ideologias, dilemas e outros fatores que circunscrevem perspectivas da sua cosmovisão.

Com relação ao gênero autobiografia, especificamente, o trabalho de artesão é, talvez, mais perceptível, pois bem como os artesãos podem moldar objetos, as histórias podem ser moldadas pelas vivências e pelos eventos registrados da memória humana e, também, podem obter contornos na produção escrita do gênero. O manejo da escrita pode ter um viés aventureiro, como afirma Camargo (2010, p. 14), “Tornar aventura a escrita é alocá-la em um espaço de invenção, de interlocução aberta à produção de sentidos na dinâmica de suas dobras, de possibilidades de experimentação pela e na linguagem, de experiência”.

O texto autobiográfico é encoberto pela concretude das águas que o rio já desaguou; o aprendiz infantil é a primeira pessoa do singular articulada a um tecido de pensamentos e percepções firmadas sobre o fato de estar no mundo e ter algo a dizer sobre o vivido. Conforme Camargo (2010, p. 56), “Importa ressaltar que a autobiografia, mais do que um gênero literário, caracteriza-se pela construção do eu, construção que é singularização no

social, não individualização”. Assim, entende-se que o gênero autobiografia não pode ser visto como matéria de superficialidade de acontecimentos simplistas do passado de um sujeito; ele é um processo de construção no qual o ser humano se une a determinado contexto de experiências particulares.

Adquirir singularidade significa participar do movimento cultural e dinâmico em que o sujeito está inserido socialmente, e isso se fortalece por meio de ações interativas, tal como acontece na instituição escolar: ali é um lugar de aprendizagem edificada por ideias, práticas, reflexões e diálogos; já a individualização pressupõe um sujeito “preso a uma ilha”, isolado e que não tem nenhuma influência ligada ao seu entorno.

A autobiografia, sob esse ponto de vista, pode edificar um olhar à subjetividade em construção do indivíduo: dos primeiros passos ao tempo de florescer da infância, seu crescimento no caminho da adolescência e suas metamorfoses rumo à vida adulta. Essa representação de si mesmo torna-se tênue quando ganha contornos de escrita, já que a narração de fatos pode se misturar com desejos ou anseios do autor. Segundo Camargo (2010, p. 57), “Por sua dimensão criativa, os textos autobiográficos contêm traços de ficcionalidade: Aquele que é autobiografado converte-se em personagem”, porquanto, quem escreve detém o poder de selecionar certos eventos e excluir outros, tendo como consequência a formação de uma determinada imagem ao leitor.

Cabe compreender o ponto cuja elaboração narrativa se faz pelo teor memorável dos fatos pretéritos e acessá-los a partir do presente, isso requer cuidado e requinte no sentido de transcrevê-los a fim de tornar a história verossímil e envolvente àquele que lê; a autobiografia é espaço de escrita em que o eu do presente encontra o eu do passado e, “de mãos dadas”, percorrem o crescimento e a aprendizagem do indivíduo. É esse enlace entre memória e representação narrativa lapidada pela linguagem com o apuro da criatividade que torna a autobiografia uma escrita literária fascinante.

A prática da escrita é um processo ligado ao ato de construir; mesmo que seja a sua própria história, o escrevente acessa e seleciona os episódios que lhe são convenientes. Nessa tarefa, pode não ser revelada a plenitude deles, nem mesmo a totalidade da vida. Logo, a autobiografia pode conter nuances da identidade do sujeito, porque o escrevente aplica um olhar sobre si mesmo, estruturado por memórias tomadas de sentidos, isto é, o texto é uma reconstrução conceitual do já vivido: a autobiografia que nasce das mãos de uma criança não é uma “cópia” fiel da vida, e sim é um exercício criativo no qual ela faz uso de suas lembranças a fim de formar a sua autorrepresentação literária, o seu eu nas linhas de um texto,

porque a identidade plena de uma criança não é estática, é volátil, varia conforme suas ações, experiências, lembranças e o dinamismo do tempo.

À vista disso, cabe destacar que o tempo, essa grandeza que envolve a totalidade da vida, é revisitado no processo de escrita autobiográfica, como se o autor passeasse por instantes da existência de si mesmo: o escrevente visita o seu nascimento, o tempo da infância, a gênese de sua aprendizagem adolescente e retoma suas marcas e transformações que edificam a sua visão de mundo.

Essa retrospectiva une-se ao modo como o indivíduo encerra o seu mundo interior e exterior; então, a escrita, inspirada pela liberdade do escrevente em percorrer esses mundos firmados por sentidos únicos, é tecida por fios condutores cujas faces da família, dos amigos e da comunidade vão se revelando, pois fazer uma leitura de si não exclui a importância dos demais; conforme Bakhtin (2000), leitura e escrita compõem-se de vozes do discurso do outro: do pai e da mãe, dos avós, do melhor amigo, da professora e de outros sujeitos inter-relacionados às práticas sociais do cotidiano.

Na autobiografia, o outro é vital para os desenhos dos traços do eu. As experiências interpessoais podem se revelar num movimento positivo com aprendizagem cuja coragem e superação sejam ressaltadas num relato; mas, como “nem tudo são flores”, o passado pode estar fraturado por traumas, dores, labutas ou problemáticas que marcaram (ou ainda marcam) a vida do ser humano. Assim, a bagagem de interações com o outro alicerça a estrutura das vivências próprias do sujeito.

Nas aulas de Língua Portuguesa, é evidente que quando se trata do sujeito-criança, escrever sobre a sua individualidade, mesmo motivado pela ideia de liberdade, requer cautela e direcionamento do professor sobre o quê e como o aprendiz pode desenvolver uma história cujo personagem caminhe pelas estações de seus ciclos vitais, ou seja, o educador pode direcionar o estudante a compreender que o ponto fulcral do texto autobiográfico seja o desenvolvimento da escrita e dos recursos da linguagem, mais a formação de sua autoria; portanto, a orientação ética docente pode contribuir para que o escrevente não se sinta constrangido, nem invadido em sua intimidade. A criança, ser em formação, deve se sentir segura e confiante ao escrever a sua autobiografia.

Ao considerar que as pessoas, de modo geral, principalmente as crianças, gostam muito de ouvir e de contar histórias e, se considerarmos, também, os pontos da autobiografia já apresentados e adjacentes ao olhar literário, entende-se que esse gênero do discurso pode favorecer o desenvolvimento da escrita do estudante aprendiz. A criança é, então, convidada a perceber-se por meio de um olhar estético e criativo, como protagonista de uma história

original que percorre os limites do real ou da fantasia, da verdade ou da ficção. Isso é possível porque a literatura dá base a esse leque de histórias que compõem a unicidade da vida.

A relação entre o autor e o personagem autobiográfico é tematizada em muitas instâncias do pensamento humano. Nesse sentido, pode ser relevante mencionar Bakhtin (2000) e seu entendimento de que o autor-criador desloca-se para uma posição exterior em relação ao seu personagem (o herói) a fim de firmar a ação criadora. Nesse contexto, Faraco (2009) explica que, sob o pensamento bakhtiniano,

a autobiografia não é (e não pode) ser um mero discurso direto do escritor sobre si mesmo, pronunciado do interior do evento da vida vivida. Ao escrever uma autobiografia, o escritor precisa se posicionar axiologicamente frente à própria vida, submetendo-a a uma valoração que transcenda os limites do apenas vivido (Faraco, 2009, p. 95).

O texto autobiográfico, então, possui um eu que é elaborado discursivamente e pode ser percebido pelas marcas autorais de quem o produziu. Por meio das quais é possível notar uma determinada posição axiológica de seu autor sobre as questões que se apresentam a ele no decorrer de sua vida, melhor dizendo, é todo o sentido dado à forma de interpretar o mundo. Entretanto, nesta perspectiva, para que isso ocorra, o escritor precisa “distanciar-se” de sua própria vida a fim de que o autor-personagem, no ponto de vista discursivo, teça uma imagem de si a partir de uma posição valorativa em relação a si mesmo, é como se esse outro eu formado se autocontemplasse num espelho.

Além do mais, o processo de escrita autobiográfica na escola possibilita que o estudante valorize a sua voz social frente a um turbilhão de informações e mudanças que ocorrem no mundo, porque escrever é também registrar saberes dos quais o escrevente poderá reafirmar o seu legado e edificar a sua humanidade, o que será capaz de levar o sujeito a aprender a olhar para si mesmo e para o outro, num processo contínuo de autoeducação.

A autobiografia, portanto, apresenta uma série de pontos positivos, que, se bem aproveitados pelo professor de Língua Portuguesa, no caso, podem contribuir sobremaneira para que os estudantes aprimorem suas habilidades de leitura e de escrita. E, ao fazer o uso da literatura, é provável que os aprendizes se aproximem de uma experiência estética que a arte pode proporcionar e que, a depender das estratégias criadas e dos objetivos do professor, faz-se possível materializar o efeito transformador, reflexivo, construtor da identidade e incorporador de saberes sobre o percurso de vida dos estudantes.

Consciente da complexidade inerente ao tratamento desse gênero do discurso, esta pesquisa tem o propósito de abordar a autobiografia sob o olhar literário e, portanto, do seu

refinamento escrito como instrumento educativo. É imprescindível esclarecer que este trabalho foi realizado na escola pública, num espaço de construção do viver, do brincar, do pensar e do sentir.

Sob esse viés, depreende-se que seja necessário e relevante dialogar com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2018), que faz referência ao gênero autobiografia no componente curricular de Língua Portuguesa, especificamente no campo artístico-literário, tendo a leitura como prática de linguagem, na habilidade EF67LP28:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2018, p.169).

O documento enfatiza que a leitura de autobiografias pode fomentar a autonomia da criança em relação a textos simples e/ou complexos, bem como selecionar estratégias de leitura com o intuito de compreender como a vida de um ser humano pode ser elaborada por meio do universo das palavras, isto é, o aprendiz pode perceber que a linguagem é uma ferramenta importante que dá sentido à existência de narrativas por meio da sua interpretação subjetiva. Compreende-se, então, que a autobiografia pode ser um recurso articulador da memória, dos fatos que ocorreram diacronicamente no cotidiano e que, articulados com a literatura, seja plausível elaborar o retrato da vida do estudante.

3.3. Tecendo traços: um mergulho na Escrita Autoral

Entendendo a autoria como um conceito complexo que emerge do domínio da linguagem, este capítulo busca relacionar autoria e produção escrita na escola. Para isso, os pressupostos de Foucault (2009), Bakhtin (2000) e Possenti (2002, 2013), principalmente, serão cruciais.

O gênero do discurso autobiografia, aqui apoiado no olhar literário, pode possibilitar uma riqueza de significados expressivos ao sujeito escrevente, que, munido do aprendizado oriundo de sua prática escolar e de seus diferentes outros saberes, pode fomentar

a escrita de narrativas autorais, a partir das quais tornar-se “autor” de um texto confessional significa fincar-se na perspectiva da expressão do sujeito à medida que ele mescla sua formação interior à exterioridade.

Escritas que dispõem de marcas pessoais, subjetivas, concebem maior vazão a um produto genuíno; não é o simples ato de escrever, é elaborar um posicionamento frente à vida, acessar e selecionar o próprio universo linguístico e dar vida ao estilo próprio do sujeito. Assim, trazer a ideia de autoria para este trabalho, mediante os contornos da leitura e da escrita com atividades escolares conduzidas pelo professor, é estimular o estudante a reconhecer a sua maneira única de produzir sentidos.

Tratar de autoria em textos é considerar o que o filósofo Michel Foucault (2009) observou a respeito dessa questão. O pensador debruçou-se sobre a construção do autor, voltando seu olhar tanto para autores literários quanto para os que estão fora desse campo. Foucault (2009) percebe que o **autor**¹ é, então, um ente discursivo que se diferencia do escritor real e, sob esse ponto de vista, delegou a marca de função-autor como elementar no domínio do discurso, o que leva ao entendimento de que há a existência autoral à medida que existam propriedades que engendram a unicidade de uma obra.

Chegar-se-ia finalmente à ideia de que o autor não passa, como nome próprio, do interior de um discurso ao indivíduo real exterior que o produziu, mas que ele corre, de qualquer maneira, aos limites dos textos, que ele os recorta, segue suas arestas, manifesta o modo de ser ou, pelo menos, que ele o caracteriza. Ele manifesta a ocorrência de um certo conjunto de discurso, e refere-se ao status desse discurso no interior de uma sociedade e de uma cultura [...] (Foucault, 2009, p. 274).

Nesse sentido, **autor** não é supostamente apenas um ser humano, é, portanto, um construto que se caracteriza por uma função constituída no processo de elaboração discursiva que se sobrepõe a uma obra, a uma escrita, a um texto ou a um conjunto de textos; esse pensamento, fundado na crítica contemporânea, traz outro olhar aos estudos da linguagem, mais especificamente, sobre o conceito de autoria. Ao dialogar com Foucault, Possenti (2002) explana que

[...] para Foucault, a noção de autor é discursiva (isto é, o autor é de alguma forma construído a partir de um conjunto de textos ligados a seu nome, considerado num conjunto de critérios, dentre eles sua responsabilidade sobre o que põe a circular, um certo projeto que se extrai da obra e que se atribui ao autor, etc), daí porque ele distingue tão claramente a noção de autor da de escritor (Possenti, 2002, p. 107).

¹ Nesta pesquisa, diferencia-se mediante a utilização do negrito, o **autor** (ente discursivo proposto por Foucault) do autor (escritor real/indivíduo empírico).

Assim, nessa perspectiva, escritor é aquele que, empiricamente, se inclina sobre o ato de escrever. Percebem-se diversas pessoas exercendo a prática da escrita na sociedade, como professores, jornalistas e estudantes, enquanto o **autor** se apropria e integra o nível discursivo e é, ainda, abarcado de forma social e política.

A esse respeito, é válido entender que, para Foucault (2009), o **autor** possui uma função que se relaciona a um conjunto de textos ou obras que organizam sua própria forma de pensar, geralmente circunscrita a uma determinada área do conhecimento humano, como se ele fosse um autor específico dentro do discurso caracterizado por um modo de ser único numa cultura. “A função-autor é, portanto, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (Foucault, 2009, p. 274).

No entanto, o nome de **autor** diferencia-se do nome próprio. O último é o nome do escritor, enquanto que o primeiro é um efeito da categoria do discurso, conforme analisa Baldini (2007, p. 02) “[...] é que o nome de autor não é apenas um signo indicatório, ele exerce em relação aos textos um papel classificatório, delimita-os, agrupa-os, sobrepõe e opõe a outros [...]”, isto é, o nome de **autor** faz parte de uma estruturação, de um princípio cuja função seria agrupar, coerentemente, textos que sustentam um determinado discurso ideológico em uma unidade. Nessa linha de raciocínio, temos como exemplo Karl Marx, filósofo alemão que se tornou influente por suas ideias no século XIX com críticas à economia política do capitalismo na sociedade moderna. Esse autor elaborou livros e textos cujas ideias reverberam até os dias de hoje.

Assunção (2010) considera que, para Foucault, o nome do autor, na literatura e em distintas áreas do conhecimento, designa dois aspectos: uma visão de mundo encerrada por alguém e, também, o estilo que compõe os textos. “[...] o autor é o que permite explicar tão bem a presença de certos acontecimentos em uma obra como suas transformações, suas deformações, suas diversas modificações [...]” (Foucault, 2009, p. 278).

Possenti (2013), por sua vez, ao centrar seu ponto de vista no contexto educacional, defende outra noção de autoria, ou melhor, esse conceito é ressignificado, quando se trabalha com os estudantes na sala de aula. O autor afirma que

Alunos que escrevem são obviamente pessoas; não são, no entanto, escritores, isto é, não gerenciam sua vida numa instituição como a literária (ou outra: científica ou filosófica); mas é verdade que alguns talvez produzam textos nos quais são perceptíveis traços típicos dos inscritesores (indícios de autoria) (Possenti, 2013, p.248).

Diferentemente de Foucault (2009), que entende haver autores que fundam discursividades no seio cultural da sociedade, Possenti não se fixa em fazer com que o sujeito institua novos discursos, nem tampouco em fazê-lo criar uma obra literária; ele pretende demonstrar que, na instituição escolar, é possível que os estudantes possam assumir sua própria autenticidade e se posicionar frente ao seu dizer nos textos. Para Possenti (2013), é possível apreender marcas, sinais ou indícios significativos que, se analisados com cautela e precisão, produzem evidências de traços autorais nos textos escolares dos estudantes.

Possenti (2002) entende que um texto “autoral” não é definido a partir do que se diz, mas do como se diz. Assim, observam-se quais trajetos linguísticos e discursivos o sujeito selecionou a fim de firmar a sua maneira de enxergar o mundo, de tratar sobre um tema ou argumentar, narrar, concordar ou discordar de algo, ou seja, trata-se de analisar os traços de estilo e outras marcas circunscritas a uma observação atenta aos mecanismos e estratégias utilizadas pelo indivíduo a fim de alcançar certa singularidade no texto. Possenti defende a ideia de que

[...] quando se fala de autoria, pensa-se em alguma manifestação peculiar relacionada à escrita; em segundo lugar, não se pode imaginar que alguém seja autor, se seus textos não se inscreverem em discursos, ou seja, em domínios de “memória” que façam sentido; por fim, creio que nem vale a pena tratar de autoria sem enfrentar o desafio de imaginar verdadeira a hipótese de uma certa pessoalidade, de alguma singularidade. (Possenti, 2002, p. 17).

De acordo com esse pesquisador, o **autor**, por ser um ente sócio-histórico, evoca a noção de pessoa individual carregada por uma gama de outros discursos que o precederam, pois esse sujeito está imerso na cultura, o que leva à conclusão de que ele é atravessado pelo discurso do outro, pela memória e por suas leituras. Dar voz a outros enunciadores dentro do seu próprio discurso, convergindo para o campo de sua escrita e entrelaçada por sua pessoalidade, é trazer à tona as relações dialógicas entre os sujeitos.

Levando em conta o posicionamento dos autores mencionados neste tópico da pesquisa e, tendo em vista, também, que o interesse principal desta investigação está voltado para o gênero autobiografia, utiliza-se a ideia de autoria tal qual defendida por Possenti (2002), com vistas a uma prática pedagógica que toca a (re)escrita estudantil escolar, aliás, a teorização que relaciona o autor e sua obra pode ser redefinida no intuito de tratar sobre estratégias a serem, adequadamente, alcançadas no planejamento docente, na prática e, sobretudo, no projeto pedagógico escolar, com formas de escritas mais autorais dos sujeitos aprendizes.

Na produção escrita escolar, especificamente na elaboração textual autobiográfica, entrelaçam-se discursos com pontos de vista, recortes conceituais e lembranças ímpares que o sujeito traz consigo acerca de si, do outro e do mundo. Logo, ser um aprendiz-autor é tornar-se um indivíduo que percebe a vida e a reorganiza no papel, ou na tela do computador, por meio de marcas autorais: pensar sobre si mesmo e, também, na realidade coletiva mediante um olhar anterior ao texto que nascerá é como vislumbrar o nascer de sua vida e posicionar-se frente aos outros, atribuindo sentidos, ora avaliando, ora criticando, ou apenas relatando seus momentos mais interessantes com familiares, amigos e outras pessoas.

Possenti (2013), ao defender que textos produzidos em ambientes escolares contêm marcas de autoria assinaladas por escreventes, propõe a constituição da singularidade, o que significa que um texto, para ser considerado bem escrito, deve ser analisado discursivamente e, desse modo, o avaliador pode apreender a característica singular textual por meio da subjetividade do estudante.

Nesse sentido, nas aulas de Língua Portuguesa, a produção escrita direcionada pelo professor deve desenvolver as marcas de autoria dos estudantes. Nesse percurso, é importante reafirmar que privilegiar apenas as regras gramaticais ou as normas e regras de “controle” textual, embora tenha sua validade, não demonstra o necessário conhecimento do sujeito sobre o uso da língua. Mais importante do que isso, o texto precisa marcar um posicionamento de seu autor, isto é, uma singularidade, um traço de subjetividade, pois “As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática [...]” (Possenti, 2002, p. 112).

Quando se pensa, então, no gênero autobiografia e, conseqüentemente, na escrita autoral, pode ser necessário o desenvolvimento de atividades que instiguem o estudante a refletir sobre como ele dará vida aos seus personagens, à descrição, à análise e ao uso dos mecanismos linguísticos, a fim de ultrapassar a superficialidade, ou mesmo, a cópia de modelos já fabricados; essas atividades podem elucidar a compreensão dele mesmo, de sua leitura de mundo, sua aprendizagem vinculada ao seu crescimento humano no diálogo com outros discursos sociais que o constituem como pessoa para que, assim, mergulhe na sua unicidade.

Nesse sentido, um desafio instigante do professor é tornar esse aprendiz um protagonista que consegue apreender os mecanismos de uso da língua que irrompem as barreiras atreladas ao ler e ao escrever; esses mecanismos, na escrita autobiográfica, esbarram também no que concerne à construção de um estilo, este não é apenas uma forma de

expressão do ser humano, é um amálgama de recursos que podem ser utilizados a fim de obter determinados efeitos de sentido no referido gênero do discurso. Para Bakhtin (2000),

O estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso. O enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual. (Bakhtin, 2000, p. 282-283).

O estilo evidencia a individualidade do sujeito na produção de seus enunciados, o que se relaciona, por exemplo, à escolha de palavras e expressões componentes de um conto literário, à entonação fonética de um falante e a outras características que podem ser percebidas. Bakhtin (2000) enfatiza também que esse vestígio linguístico de individualidade é mais disposto em gêneros da esfera literária. “[...] neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes [...]” (Bakhtin, 2000, p. 283), pois, no meio literário, existem maiores possibilidades do sujeito se expressar.

Fiorin explica que, para Bakhtin, “estilo é o conjunto de procedimentos de acabamento de um enunciado. Logo, são os recursos empregados para elaborá-lo, que resultam de uma seleção dos recursos linguísticos à disposição do enunciador”. (Fiorin, 2016, p. 51), então, se o estudante elaborar uma atividade de escrita autobiográfica, poderá produzir o seu enunciado com o seu modo de ver e sentir a realidade; posto isso, nota-se que “O estilo é resultante de uma visão de mundo. Assim como a cosmovisão estrutura e unifica o horizonte do ser humano, o estilo estrutura e unifica os enunciados produzidos pelo enunciador” (Fiorin, 2016, p. 52).

Isso significa dizer que é possível ao sujeito elaborar o seu estilo singularmente, conectado ao gênero do discurso selecionado, valendo-se das escolhas do engenho linguístico disponível a fim de revelar sua intencionalidade. Nesse caso, existe um elo crucial entre o estilo e a língua, no qual ambos podem exprimir particularidades do sujeito. Bakhtin explana que “A variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos estratos e dos aspectos da personalidade individual, e o estilo individual pode relacionar-se, de diferentes maneiras, com a língua comum” (Bakhtin, 2000, p. 283).

Após essa breve compreensão sobre a autoria e sua relação com a escrita dos sujeitos aprendizes no meio escolar, quais procedimentos o professor pode realizar para que os aprendizes alcancem a escrita de textos mais autorais?

Cabe ao professor levar o estudante a refletir sobre a teia discursiva que forma o dialogismo da linguagem e incitar a soltura da voz dos estudantes, sujeitos que pensam, refletem, agem e leem o mundo, seu próprio mundo. A tarefa do professor é, portanto, nada fácil, pois compete a ele conduzir o estudante rumo ao entendimento de que os gêneros do discurso, de modo geral, e o gênero autobiografia, de modo específico, produzem sentidos em contextos plurais no cotidiano.

A esse respeito, para os aprendizes do 6º ano do Ensino Fundamental, que terão ainda um longo trajeto escolar-acadêmico pela frente, a narrativa autobiográfica poderá contribuir sobremaneira para que eles sejam capazes de desenvolver suas “potencialidades” escritoras e, conseqüentemente, de produzir textos mais singulares (autorais), embora, como afirma Possenti (2013), eles ainda não possam ser reconhecidos como autores de uma obra ou produtores de discursividades.

Para propor algum tipo de autoria de escreventes que não são autores (que não têm obra), minha opção foi valorizar os traços de estilo, ou seja, da manifestação de algum tipo de singularidade, que, eventualmente, pode subverter ou, pelo menos, tangenciar o domínio de tipo escolar do texto. (Possenti, 2013, p. 242).

Para que os aprendizes desse nível de ensino produzam textos mais autorais, o docente pode promover atividades escolares vinculadas a práticas reais da vida, ou seja, que façam sentido para os estudantes. Sob esse ponto de vista, há que se considerar a função social dos gêneros do discurso estudados, os elementos que os constituem e, principalmente, sua aplicação na vida real, cotidiana dos estudantes.

A Língua Portuguesa, disciplina escolar âncora para o estudante adentrar ao universo da linguagem, contribui significativamente para a solidificação dos saberes que formam uma base necessária ao conhecimento de si, do outro e de “estar no mundo”. Todo esse percurso com atividades pedagógicas é como se fosse a luz do sol, a água da chuva e o cultivo da terra para que a semente jogada no campo, dia após dia, cresça a fim de, no futuro, tornar-se uma grande árvore, cuja fertilidade produza frutos com novas sementes; a potencialidade ímpar dessa árvore pode ser fortalecida no chão da escola.

Com base nisso, talvez valha a pena percorrer o seguinte questionamento: quantos escritores, mestres e pensadores passaram pela sala de aula antes de tornarem-se essenciais para a humanidade? Quantos estudantes poderão ser grandes em múltiplas áreas do conhecimento e poderão escrever no tocante a suas experiências de vida num livro ou em pesquisas científicas relacionadas ao seu campo do saber? Quantos autores fundarão novas

discursividades no mundo tendo como ponto de partida seu estudo na escola? Escritores, professores, artistas, médicos, advogados são formados nesse ambiente de aprendizagem. A escola, assim como a comunidade, a cidade, o país, é um espaço que pode auxiliar na formação crítica e cidadã das crianças e dos jovens, pois ela pode oferecer caminhos para a elaboração do pensamento acerca de questões humanas.

A função social da escola e do professor é, então, crucial, visto que um aprendiz, ao começar a escrever uma narrativa, por exemplo, pode reconhecer e elaborar a sua própria unidade estilística, como a formação de descrições do ambiente, o uso da linguagem formal ou informal, a obtenção de ritmo e cadência aos acontecimentos do enredo e outras maneiras de produzir seu modo de trabalhar com a linguagem e produzir múltiplos efeitos de sentido.

O docente pode nortear o trabalho de produção escrita dos estudantes a fim de estes elaborarem seu próprio dizer por meio de atividades de leitura de determinado gênero do discurso, da discussão acerca de unidades temáticas dispostas nos gêneros, do uso dos recursos linguísticos que o autor selecionou para obter sentidos para alguma finalidade. Além de incentivar o estudante a escrever com criatividade e liberdade, sem ficar preso a “erros” gramaticais, mas sempre sob orientação do professor, fora que a escrita também passa pelo campo da reescrita e que, às vezes, pode ser necessário reescrever o texto diversas vezes.

Na sala de aula, o professor, por exemplo, para se trabalhar com a autobiografia literária, pode ler e analisar exemplares desse gênero junto à turma, pode ainda trabalhar alguns recursos linguísticos utilizados na construção textual, como as figuras de linguagem, fazer atividades sobre o uso de verbos no passado, a oralidade, sinais de pontuação, elementos de uma narrativa, formas de dizer e outros mecanismos da língua. Tudo pode gerar aprendizado para que o estudante, mais adiante, elabore sua autobiografia com marcas autênticas, singulares.

Assim, a aula de Língua Portuguesa pode ser a promotora do desenvolvimento do “aprendiz – sujeito – escritor – autor” se ela trabalhar para que o estudante encontre a gênese da sua voz e do seu dizer na produção de textos ao aprimorar seus saberes linguísticos na escrita e da reescrita por meio da criatividade e do autoconhecimento.

3.4. Se escrever é trabalhar, então, mãos à obra!

A escrita é importante para que o ser humano possa interagir socialmente, construir conhecimentos acerca do mundo e, também, registrar experiências e ideias. A prática da escrita não é estática, é dinâmica e faz parte de um sistema que se movimenta nas

esferas humanas sob a regência das transformações sociais. Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 35) afirmam que “A escrita é uma ‘tecnologia’ ou ‘artefato’, desenvolvida para modos específicos de pensar e de estar no mundo, que permeia diferentes culturas, de diferentes maneiras”.

Os referidos pesquisadores compreendem que as formas de relacionamento entre as pessoas são mediadas pela linguagem a partir da construção de significados. “Assim, um dos principais atributos da linguagem é a colaboração no processo comunicativo e interativo entre indivíduos e sociedade [...]” (Kalantzis, Cope; Pinheiro, 2020, p. 36).

Esses autores enfatizam, ainda, que as primeiras línguas, faladas por povos indígenas, já mostravam o olhar do indivíduo acerca do mundo por meio da oralidade e dos aspectos multimodais que a linguagem possui: sons, imagens, gestos e espaço configuram a apreensão de sistemas humanos de produção de significados por meio das relações de interação. E, com a invenção da escrita, houve a separação da palavra (escrita) dos elementos imagéticos, sonoros e gestuais, ou seja, o sistema de escrita começou a estabelecer uma determinada padronização linguística.

Nesse sentido, “A escrita emergiu em quatro lugares distintos do planeta: na Mesopotâmia, há cerca de cinco mil anos (Suméria Antiga), e, mais tarde, na Índia, na China e na América Central [...]” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 36), e, com o surgimento da imprensa, “a leitura e a escrita alfabéticas se tornaram uma forma de registrar e ordenar o mundo” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 44) na sociedade industrial.

Mas, foi somente no século XX e no início do XXI, que as formas de comunicação entre as pessoas mudaram devido às transformações tecnológicas globais ocorridas, como a criação da televisão e a rede mundial de acesso à internet que possibilitaram uma gama produtiva de significados multimodais: o sujeito passou, então, a combinar diferentes modalidades para construir sentidos, desde a oralidade aos aspectos audiovisuais.

Na contemporaneidade, houve um avanço no fluxo de textos que combinam diferentes recursos, principalmente em ambientes virtuais; desse modo, a demanda pela escrita se intensificou, o que pode ser percebido quando se leem textos escritos, por exemplo, em livros de histórias, anúncios publicitários, notícias, e-mails, mensagens e outros textos elaborados em diversificados campos do saber, em que, muitas vezes, a escrita é combinada a diferentes formas de elaboração de um gênero do discurso.

Com isso, as pessoas ampliaram também a sua relação com a tecnologia digital, principalmente no tocante ao uso das redes sociais, das quais emergem gêneros discursivos

como postagens, comentários e mensagens eletrônicas do *WhatsApp* que circulam diariamente pelas plataformas de interações virtuais, ou mesmo, a elaboração de documentos produzidos na comunicação das esferas pública e privada como memorandos e atas de reunião.

Pode-se dizer, então, que, segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a prática da escrita é uma atividade que acompanha a história do ser humano e suas mudanças em diferentes épocas. Ela consolidou-se no dia a dia e constituiu-se como uma ação necessária à formação histórico-cultural de nossa sociedade; entretanto, ela não nasce de forma espontânea, pois se entende que a “capacidade” escritora do ser humano exige o conhecimento e o desenvolvimento de diferentes habilidades.

Koch e Elias (2012, p. 31) refletem: “[...] Mas, afinal, ‘o que é escrever?’. Responder a essa questão é uma tarefa difícil porque a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)”. As autoras ainda afirmam que, quando o ser humano elabora a escrita, infere-se nesse processo “[...] uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita [...]” (Koch; Elias, 2012, p. 32).

Nesse sentido, algumas concepções de linguagem se consolidaram ao longo dos anos. A primeira delas tem como pilar o desenvolvimento da escrita, na qual o conhecimento da gramática é o fator primordial para se escrever bem e, dessa forma, elaboravam-se modelos prontos a fim de os estudantes se apropriarem do sistema linguístico.

Nessa concepção de **sujeito como (pré) determinado pelo sistema**, o **texto** é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Nessa concepção de texto, não há espaço para implicitudes [...] (Koch; Elias, 2012, p.33, grifo próprios).

Essa concepção limita o aprendiz no que diz respeito a somente codificar e decodificar a própria língua; nela não há possibilidade do sujeito desenvolver um texto escrito de forma autêntica ou expressar-se de forma subjetiva, ou seja, inexistem possibilidades de escrita para além dos aspectos lineares textuais. Cabe destacar o que pensa Possenti (2002) acerca desse tema.

Houve tempo em que se considerava – na escola – que alguém escrevia bem se escrevesse corretamente. A rigor, só havia a gramática como árbitro. O que ultrapassasse esta dimensão caía na mais abissal subjetividade, pois entrava na categoria do gosto. (PossentiI, 2002, p. 108).

Considerando a ineficácia dessa concepção de escrita, Possenti reflete e, em seguida, critica o trabalho com a escrita desenvolvido nas escolas por muitos anos. Segundo esse autor, a ideia de uma “escrita ilustre”, possível graças à supervalorização da gramática normativa, não deixa espaço para a produção autoral, subjetiva.

A segunda concepção de linguagem tem como base a percepção da língua como representação do pensamento de um indivíduo, na qual “[...] o **texto** é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do escritor” (Koch; Elias, 2012, p. 33, grifos próprios). Nessa abordagem, a escrita do texto fecha-se à interpretação única daquele que a elaborou, não dá margem para o diálogo com o leitor. Entretanto, a escrita e a leitura não podem ser encerradas de forma unilateral; o texto é um encontro de vozes participantes, melhor dizendo, é uma forma de interação social entre sujeitos que elaboram sentidos diversos em variados contextos.

A terceira concepção de linguagem entende o texto construído por sentidos, isto é, toda produção textual é tecida discursivamente; dessa maneira, tem-se uma escrita interativa cujos processos dão-se na ativação de conhecimentos entre o escritor e o leitor, ambos inseridos num lugar onde circulam os discursos sociais reais. Percebe-se, sem grandes esforços, que essa concepção é a mais eficaz no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa no ambiente escolar, porque ela valoriza indivíduos ativos que constroem múltiplos significados acerca do modo de ver o mundo.

É impensável refletir acerca da vida como se ela fosse estruturada por um discurso homogêneo e fechado, cujo texto se faz a partir de uma “receita” gramatical com exercícios de sintaxe e cópias de redações padronizadas, ou, como se tudo se resumisse a partir do olhar único de um autor. Os sujeitos falantes – os interlocutores – são heterogêneos, têm experiências variadas e, assim como os sentidos são muitos, se refazem cotidianamente e encerram um olhar dialógico sobre a linguagem.

Para Bakhtin (2000), a linguagem é dialógica. Atuar como sujeito social é entender como os enunciados se estruturam discursivamente no texto e de que maneira se manifestam corriqueiramente em atividades escolares. Fala e escrita são modalidades linguísticas que, segundo Koch e Elias (2012, p. 14), “[...] embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, cada uma delas possui características próprias”. Nessa mesma linha de raciocínio, Marcuschi (1995) afirma que, mesmo diferentes, fala e escrita estão inter-relacionadas: “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum tipológico* das práticas sociais [...]” (1995, p. 13, grifos próprios). Isso explica o quanto ambas se

complementam em situações reais de interação social, embora seja necessário considerar a situação contextual em que cada uma se torna realidade.

Nas práticas sociais, fala e escrita são modalidades que se intercambiam, por exemplo, por meio do uso da tecnologia digital, os limites entre esses sistemas podem direcionar a construção e o uso do gênero do discurso a depender da situação em que os falantes ou escreventes estão inseridos, como numa conversa escrita de *Whatsapp* na qual podem conter características da fala, bem como na produção de um *podcast* que pode necessitar da escrita de um roteiro prévio. Além disso, outros elementos semióticos são possíveis de serem anexados aos gêneros, o que reforça a multimodalidade da linguagem.

Quando se trata especificamente da produção escrita nas escolas, nota-se que há algumas barreiras para se consolidar um ensino mais reflexivo acerca da língua. Mesmo com novos estudos e pesquisas na área da linguagem, ainda se evidencia uma aula de Língua Portuguesa nos moldes tradicionais, cujo foco é o conteúdo, a ideologia do “certo e errado” e o cultivo de modelos fundamentados apenas em análise gramatical ou voltada à formação de um estudante que deve se preocupar em realizar uma avaliação bimestral escolar.

É preciso oportunizar a manifestação do saber a partir de novas perspectivas sobre a forma de ensinar: o alunado transformou-se de modo que há uma ampliação dos estudantes que passaram a utilizar ferramentas digitais e suas possibilidades de comunicação no cotidiano. Ser estudante, possivelmente, seja abstrair sentidos por meio da linguagem e considerar a escola como lugar de realização de trocas interativas entre pessoas que pensam e agem de modo plural. Conversar, trocar opiniões, fazer a leitura oral de textos, discutir sobre temas sociais, compreender os modos de falar e elaborar textos escritos são atividades que podem enriquecer as aulas de Língua Portuguesa.

Ao observar essa nova conjuntura, talvez seja crucial o professor repensar a abordagem textual na sala de aula e ser o promotor de atividades de escrita que levem seus aprendizes a refletir dialogicamente sobre a construção desse mundo interconectado. Nesse sentido, é válido ressaltar que a aula de português também pode ocupar um espaço novo na vida dos aprendizes e abarcar outro horizonte sobre o ensino.

Quando se lança o olhar para um contexto específico de formação, no que se refere ao trabalho com a escrita na sala de aula, especialmente com estudantes do 6º ano, não é tarefa simples, pois muitos dão diversas desculpas para não escreverem: “Professor, não sei o que dizer” ou “Não tenho inspiração para escrever”, e outras "justificativas". Porém, à medida que o professor conduz as aulas, oferecendo conteúdos sobre a dinâmica de diferentes gêneros discursivos por meio da leitura de exemplos, do uso dos recursos linguísticos,

instigando a classe à participação com indagações acerca do assunto tratado, tudo isso pode servir de base e motivação necessária à escrita.

Mas, como ensinar os estudantes a escrever? Para a professora e pesquisadora Raquel Salek Fiad, a escrita é processual, não é um produto. “A palavra escrita recobre atividades diferentes, como o gesto gráfico, a cópia, a resolução de exercícios e a produção de textos, propriamente [...]” (Fiad, 2006, p. 11). Além disso, conceber a escrita como uma ação que exige trabalho também é declarar que se tem a reescrita como parte integrante desse processo.

A referida autora sugere a análise de modelos psicológicos que contribuam para o tema da escrita no tocante ao planejamento e revisão do texto. “Os modelos pressupõem diversos níveis e etapas, compreendendo desde uma fase de pré-escritura até uma de pós-escritura [...]” (Fiad, 2006, p. 11). Além do mais, Fiad também se apoia nas teorias linguísticas da enunciação que “[...] consideram a língua como um fenômeno social, uma forma de ação, de interação entre sujeitos” (Fiad, 2006, p. 12).

Esses estudos, nomeados de Crítica Genética, ao proporcionarem um conhecimento das práticas de escrita de um autor, de sua maneira de construir seus textos, de seu estilo de escrita, também mostram que a escrita, além de revelar os conhecimentos linguísticos de quem a produziu, é também resultado de um projeto, de escolhas, de negociações. (Fiad, 2006, p.13).

A escrita estudantil pode ser compreendida como trabalho, um projeto pensado que é conduzido numa abordagem processual, porque escrever não é um dom, não é uma tarefa simples. Escrever é labuta que envolve pensamento, análise, planejamento de ideias, seleção de palavras e outros componentes necessários para esse fim. Conforme entende Fiad (2006, p. 11), “a escrita não é resultado de inspiração e que não há uma fórmula mágica que possibilite a sua concretização”.

Segundo o olhar da autora, ressalta-se que o estudante passa por diversos níveis e etapas de aprendizagem no tocante à escrita: desde o primeiro contato com as letras do alfabeto de sua língua, à formação de sílabas e frases até a elaboração de um texto mais complexo, ou seja, todo esse caminho é um enlace de muitos conhecimentos já conquistados pelo aprendiz, estes não se limitam, mas estão em plena construção na dinâmica do crescimento intelectual do ser humano.

A escrita é um lugar complexo: em sua superfície, encontram-se elementos morfossintáticos concatenados para que as pessoas consigam elaborar construções textuais significativas. Logo, o estudo da análise gramatical tem a sua relevância no contexto do

ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa; entretanto, Fiad compreende a língua “como um sistema que prevê recursos linguísticos que são explorados indefinidamente nas interações” (Fiad, 2006, p. 12), ou seja, no que tange ao ensino, pode ser importante que os estudantes entendam o uso da gramática como aliada à leitura, análise e produção escrita de um gênero do discurso inserido nas práticas sociais, o que pode tornar o ensino mais eficiente e mais atrativo.

Assim, dominar os recursos linguísticos é dominar os modos de lapidar a escrita e, necessariamente, a reescrita. Para Fiad,

[...] ensinar a escrever é, em grande parte, ensinar recursos linguísticos para os alunos poderem analisar seus textos e perceber que podem fazer alterações. Por outro lado, os conhecimentos sobre a escrita que as crianças vão adquirindo desde muito cedo já permitem que elas efetuem algumas alterações no texto, demonstrando que esses conhecimentos, mesmo ainda iniciais, existem (Fiad, 2006, p.16).

A situação real de produção escrita dos estudantes sempre dependerá da análise linguística, que não precisa ser o monstro que causa medo ao aprendizado das crianças, mas sim um auxílio que possibilitará a concretização do texto, e, desse modo, começar a escrever é o ponto de partida da travessia pela escrita.

Um dos importantes momentos desse trajeto é o encontro do aprendiz com o seu rascunho. Ali nascerão as primeiras palavras e impressões sobre o quê e como escrever; é nele que o estudante, de fato, organizará toda a sua complexa rede de conhecimento e a colocará em prática.

Na escrita do rascunho poderão surgir também as rasuras que identificam procedimentos linguísticos em ação. “Desse modo, as rasuras merecem uma reflexão por parte do professor, pois elas permitem que se saiba um pouco do que a criança conhece sobre a língua escrita, suas dúvidas e dificuldades no momento da produção de um texto”. (Fiad, 2006, p. 18). Fiad ainda afirma que “[...] os textos que contêm rasuras [...] e os rascunhos dos textos dos alunos são um material privilegiado para o professor, pois permitem ver mais do que o resultado final, permitem observar a escrita enquanto ela se faz”. (Fiad, 2006, p. 30).

Seria interessante que o professor, nesse instante, deixasse que sua turma desenvolvesse a própria autonomia atitudinal vinculada ao texto escrito, com o objetivo de pensar de modo crítico, porque é válido deixar o estudante se “autocorrigir”, reelaborar o que escreveu, apagar trechos ou palavras e escolher a forma apropriada para interagir consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Antes de iniciar a produção do rascunho, o professor pode interagir com os estudantes, visando à ativação de determinados conhecimentos no que diz respeito à produção do gênero do discurso a ser trabalhado, ao assunto tratado ou sobre qualquer conteúdo que será componente indispensável à elaboração escrita. Desse modo, entende-se que se faz necessário contextualizar o saber da linguagem ao mundo, às práticas sociais, ao conhecimento linguístico, seja ele gramatical, lexical, ortográfico, intertextual, ou qualquer outro que considere o desenvolvimento das habilidades do estudante no tocante ao uso da língua. Corroborando com esse pensamento, Koch e Elias entendem que:

[...] a escrita é um processo que exige do sujeito escritor atenção a uma série de fatores: tema, objetivo, sujeito leitor, gênero textual, seleção e organização de ideias de acordo com o tema e objetivo determinados. Além disso, destacam-se aspectos composicionais e estilísticos do gênero textual a ser produzido, pressuposição de conhecimentos partilhados com o leitor, a fim de garantir o equilíbrio entre informações novas e dadas, revisão da escrita durante e após a sua constituição para cortes, ajustes ou complementações [...] (Koch; Elias, 2012, p. 77).

Na versão preliminar de um texto, há a conversão das primeiras ideias sobre o que será ali tratado; nela, o componente de planejamento é o passo inicial em que brotam as ideias sobre a configuração de um gênero, além da reunião e seleção de informações a respeito da temática. Após a etapa do planejamento, o estudante começará o transcurso pela escrita.

Assim, os elementos gráficos já conhecidos pelo sujeito vão se corporificando no papel como na exploração de recursos de um jogo linguístico, o que é, na prática, a constituição da autoria vivida: um lugar de linguagem cheio de vozes sociais, de palavras, da diversidade de dizeres, tudo ainda “cru” e que ultrapassa o sujeito, mas que a partir do ato de escrever, do apagar e do reescrever, vai adquirindo sentidos na enunciação.

Se escrever é uma tarefa árdua e necessária à formação humana, reescrever pode ser uma grande novidade ao olhar dos discentes, já que, como se sabe, não se tem o costume de elaborar a reescrita nas aulas de Língua Portuguesa, pois alguns estudantes até dizem “O professor é quem vai corrigir a redação” ou “O professor corrigirá meus erros de escrita, na próxima vez terei mais atenção”. Para Fiad (2006, p. 25), “[...] a reescrita é pouco explorada como prática escolar, por outro lado, podemos afirmar que ela existe como prática social [...]” e, em vista disso, seria interessante realizar uma mudança na dinâmica de elaboração de textos escritos na escola, formando o hábito de reescrever como partícipe do processo de escrita.

Dessa maneira, a reescrita de um texto não se limita somente a fazer intercorrências no tocante a correções de cunho gramatical. De outro modo, o sujeito que reescreve reelabora suas palavras, adequa a escrita de forma que ela se torne mais envolvente

àquele que lê, ou seja, há a busca por uma escrita com a linguagem mais expressiva. As palavras de Fiad, nesse sentido, são muito bem-vindas:

[...] queremos ainda destacar um outro aspecto da reescrita: ela não se restringe à correção. Pelo contrário, muito do que se reescreve não tem como objetivo eliminar formas erradas. Boa parte do trabalho de reescrita tem outros objetivos: tornar o texto mais interessante, adequá-lo melhor ao leitor, torná-lo mais enfático, enfim, objetivos que envolvem a exploração dos recursos expressivos da língua (Fiad, 2006, p.35).

Para a citada autora, a esse manejo com a linguagem, cujo sujeito aprendiz tem a intenção de experimentar jeitos de escrever, explorando amplamente a língua por meio de seus mecanismos de construção textuais, denomina-se atividade epilinguística. Essa atividade ocorre no curso de um processo, como na escrita de um texto no qual as crianças reformulam uma frase, escolhem determinadas palavras ou estilos com a finalidade de tornar o texto mais adequado, refinado e/ou interessante ao leitor. “Desse modo, entendemos que as reflexões epilinguísticas podem e devem ser parte efetiva do ensino da escrita (Fiad, 2006, p. 36)”.

Durante esse transcurso, o professor de Língua Portuguesa tem papel imprescindível junto ao estudante no que concerne à produção da pré-escrita, escrita e reescrita textual, porquanto ele é quem vai direcionar o preparo de atividades que impulsionarão tanto a compreensão quanto a produção de um determinado gênero do discurso.

Cabe destacar, então, que (re)escrever é necessário como prática no ensino de Língua Portuguesa. A (re)escrita, orientada pelo professor, pode considerar também o desenvolvimento dos aspectos discursivos, bem como o modo de estruturar as ideias no texto ou posicionar-se frente a um assunto. Assim, a fim de fomentar o aprimoramento das habilidades linguísticas dos sujeitos aprendizes, as produções escritas podem ser revisadas pelo docente.

Sob essa ótica, a partir das pesquisas de Menegassi e Gasparotto (2016) acerca da temática revisional, os autores sugerem a elaboração de uma revisão com base dialógica sobre a escrita dos sujeitos aprendizes. A escrita como trabalho pode ser elaborada com trocas dialógicas entre o professor e seus estudantes, já que se entende que a prática da escrita começa com o planejamento textual, passa pela escrita, em si, e se encerra com a reescrita. Nesse processo, o professor deve auxiliar o sujeito a pensar sobre sua própria escrita e em estratégias pedagógicas positivas que possam favorecer a prática de escrita do estudante.

Dessa forma, na elaboração de uma revisão textual interativa, o professor tem a possibilidade de utilizar bilhetes com análises, comentários e direcionamentos não com o fim apenas de sanar os desvios de ordem gramatical, mas consolidar a aprendizagem global do estudante no que se refere ao seu discurso escrito, visando “a compreender a qualidade da reescrita como parte dos processos de ensino e aprendizagem sobre escrita” (Menegassi; Gasparotto, 2016, p.1434). Os autores entendem que

Uma forma de tornar a prática de escrita como trabalho produtiva, no que diz respeito ao domínio de habilidades linguísticas, textuais e discursivas pelo aluno e sua identificação como autor e conhecedor de seu dizer, é o enfoque na análise linguística em todo processo de escrita. (Menegassi; Gasparotto, 2016, p.1436).

A análise linguística constitui, para os autores, uma importante etapa da escrita, entretanto, cabe reforçar que o sentido desse processo de análise vai além do estudo das regras gramaticais e da correção da superfície textual. Mais do que isso, deve-se fazer com que o estudante reflita sobre a(s) forma(s) de uso da língua e como a organização do texto no suporte em questão pode contribuir para que seus propósitos discursivos sejam atingidos.

O “dizer” deve se adequar à compreensão de determinado gênero do discurso ajustado às práticas sociais; quando o professor, no bilhete dialógico, questiona o estudante sobre a elaboração de uma forma específica de se expressar para chamar a atenção do público-alvo, por exemplo, há um questionamento sobre as escolhas linguísticas: palavras, expressões, o uso de sinais de pontuação, a disposição da escrita na folha, frases longas ou curtas, formas verbais e outros recursos linguísticos.

Dessa maneira, não é suficiente que o estudante escreva e reescreva seus textos sem alguma finalidade, afinal, se ele está na sala de aula, ali é o espaço da aprendizagem e da interação com seus colegas de classe e com o professor; então, é fundamental a escrita ser dialógica e produtiva, pois ela pode favorecer uma aprendizagem linguística significativa, cuja revisão deve ser parte do processo condutor à formação autoral do aprendiz.

Então, o modo como os estudantes serão levados à reescrita de seus textos, nesta pesquisa sobre autobiografia, será fundamentado conforme os princípios da revisão na perspectiva dialógica de Menegassi e Gasparotto (2016), cuja elaboração será direcionada pelo professor por meio de bilhetes constituídos por observações indispensáveis ao aperfeiçoamento do que já foi escrito.

Em relação ao escrevente, este, um sujeito que maneja palavras e frases, pode compreender melhor o campo discursivo tomado por ideologias e formas de perceber o

mundo e/ou os sentidos que se formam à medida que o texto é elaborado. Nesse processo, é plausível que o texto possa ser visto como um construto arquitetado por discursos que vieram de tantos lugares: da igreja, das histórias contadas na infância, das redes sociais, da leitura de um livro, de uma aula com o professor e outros tantos possíveis.

Quando se trata da aquisição e/ou desenvolvimento das habilidades de escrita do alunado, é possível compreender a relação entre o estudante e a escola, pois no espaço escolar há um movimento de troca de conhecimentos, de aprendizagem, de conquista de significados que os estudantes podem absorver e reproduzir trejeitos, formas e construções linguísticas que nascem ou se desenvolvem nesse ambiente por meio da interação com diferentes pessoas por meio de debates, conversas, aulas, dentre outros.

Todo esse cenário é apresentado ao estudante que produz uma imagem acerca do que é a língua, ou melhor, como ela pode ser utilizada pelos interlocutores; isso, muitas vezes, deságua no mar da escrita. Geraldi considera que

Essa imagem de língua não sugere simplesmente “instrução ou treinamento que o estudante possa ter recebido em alguma fase da formação escolar” (Lemos, C., 1977, p. 62). É a própria imagem que o estudante cria de seu interlocutor (a escola, o professor) que determina a criação da imagem de língua e, conseqüentemente, define os procedimentos linguísticos utilizáveis (Geraldi, 2011, p.95).

Nesse sentido, depreende-se que o estudante cria referências no campo escolar: pode ser um professor que o instiga a escrever de um determinado modo, pode ser um projeto de uma disciplina que adquire um sentido importante na vida do sujeito, ou uma aula de leitura na biblioteca, enfim, é no processo escolar que o aprendiz elabora e fortalece sua relação com a língua e com a (re)escrita.

Porém, diante da iniciativa de (re)escrita dos sujeitos aprendizes, questiona-se: essa escrita é uma reprodução da visão de mundo de professores, educadores ou orientadores que, muitas vezes, é formada a partir de um ideal de língua sem “erros”, padronizada, ou mesmo, embutida por modelos do que seria uma escrita de qualidade?

Essa questão é complexa. À medida que há a interação social, o sujeito escrevente se conecta a numerosas redes de influências: a escola, as redes digitais, a família e outras que podem repercutir na produção escrita, tornando-a menos autêntica. No entanto, a escrita deveria surgir da potencialidade subjetiva do ser humano ao expressar sua maneira de pensar a partir de sua relação com o mundo e com a linguagem.

Portanto, o aprendiz pode esconder a sua verdadeira “potência” de escrita e, também, sua subjetividade pode permanecer em último plano, ou mesmo, pode nem ser

percebida. Essa realidade demonstra que, quando a escola ou o professor determinam quais estilos ou procedimentos linguísticos o estudante deve utilizar, há a construção de uma relação cuja função é reprimir a individualidade do sujeito e cercear as suas vontades. Essa realidade pode destruir a autonomia humana. A partir disso, Geraldi analisa que

Não se trata de estilização ou apropriação própria da linguagem, mas de uma aplicação de modelos preestabelecidos pelos valores sociais privilegiados. Nesse sentido, o interlocutor acaba não apenas por impor-se ao locutor, mas também por ameaçar destruir o próprio papel de sujeito que este deveria ter numa relação intersubjetiva. (Geraldi, 2011, p. 96).

Nas aulas de Língua Portuguesa, ainda há docentes reproduzindo modelos textuais já construídos a fim de moldar o alunado em determinadas formas de escrita, isto é, os estudantes têm de se adequar às imposições ditadas pelas normas sociais, gerando uma produção textual artificial ou mecânica, como indica Antunes (2006). No Ensino Médio, por exemplo, as aulas de Língua Portuguesa são marcadas por um estudo centrado na elaboração de um modelo padronizado, cuja escrita do texto dissertativo-argumentativo é o cerne; ela é orientada pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Antunes (2006) faz uma crítica ao modelo de avaliação tradicional da produção textual escolar e enfatiza que não se deve centrar o olhar apenas nos desvios gramaticais presentes nos textos dos estudantes, nem em avaliação de cunho classificatório. Entende-se, então, que a escola, nessa lógica, reproduz modelos que instruem os estudantes a elaborarem textos, cuja escrita está no ideal de uma língua “sem erros” e encaixada num “selo padrão de qualidade” oriunda da concepção de língua em que o texto somente é valorizado quando se adequa às normas gramaticais.

Dessa maneira, uma parcela de professores de língua materna deixa de abordar a produção textual de outros gêneros discursivos de um modo mais livre para focar no ENEM. Daí a importância dos profissionais de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, em oferecer uma boa concepção de texto ao estudante para que este adquira uma produção escrita diversa, porque, ao chegar ao Ensino Médio, o sujeito pode se deparar com uma realidade que o encerra num modelo único com o propósito de “passar” no vestibular e em outros processos seletivos com o fim de ingressar no ensino superior.

Entende-se que esse não é o modelo de ensino que deve ser proposto aos estudantes e que é preciso reinventar o ensino a começar pelas práticas docentes que contribuam para o fortalecimento de propostas didáticas a partir das quais os aprendizes ganhem protagonismo e se destaquem com suas produções textuais providas de ideias e

reflexões sobre si e o mundo. Para Antunes, “[...] A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação [...]” (Antunes, 2006, p. 168).

A escrita é, portanto, de natureza processual, demanda trabalho e, apesar disso, pode ainda ser construída de forma genuína e estimulada no contexto da expressão individual do sujeito aprendiz. Nesse caminho, a escola deveria oferecer subsídios para que os estudantes sejam capazes de encontrar a sua voz e utilizarem a escrita como um fator potencial de sua linguagem autoral.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo objetiva explicar acerca da metodologia da pesquisa que foi realizada. Nele apresento a orientação metodológica com base na pesquisa-ação aplicada neste trabalho, os passos trilhados, instrumentos de coleta e participantes; o plano de recrutamento e critérios de inclusão e exclusão; a análise crítica dos riscos e benefícios; o local de realização das várias etapas e os possíveis impactos da proposta e produtos pretendidos e, por fim, a proposta didática.

4.1 Orientação metodológica da pesquisa

Pode-se entender que o conhecimento é a reunião de saberes que as pessoas podem construir sobre um determinado tema, objeto ou fenômeno. Ao fazer uma pesquisa científica, o cientista elabora conhecimentos que emanam de questões ou problemas do dia a dia do ser humano em sua relação com a natureza, com a sociedade e com o mundo; esses saberes permeiam análises, críticas e observações que se movem por inferências e conclusões que podem consolidar ou refutar teorias e, para isso, faz-se necessário valorizar a metodologia científica.

A metodologia está envolvida em muitos processos do cotidiano, pois se trata de procedimentos e técnicas relativos a diferentes e rigorosos métodos de trabalho para se realizar uma pesquisa; além disso, a metodologia corresponde a maneiras de validar o

conhecimento científico, que, como sabemos, persegue o pensamento crítico, lógico e analítico baseado na observação e no estudo de fatos e experiências que podem ser comprovadas.

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, pois lida com a compreensão e interpretação de fenômenos do campo da educação; trata de pessoas que trazem consigo emoções, valores, crenças e outros aspectos subjetivos que formam a natureza humana e sua complexidade. É como Kauark entende:

Pesquisa Qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (Kauark, 2010, p. 26, grifos próprios).

Para além do caráter da pesquisa, que, nesse caso, é qualitativo, todo pesquisador precisa de uma técnica para elaborar a sua pesquisa por meio da sistematização dos procedimentos ou etapas necessárias ao estudo. Dessa forma, para Marconi e Lakatos (2017, p. 192), “Técnica é um conjunto de procedimentos de que se serve uma ciência ou arte [...] Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos”. Levando em conta esse raciocínio, mas indo além dele, neste trabalho valorizo a documentação direta, cuja importância reside na apreensão de informações no *locus* onde os fenômenos ocorrem. Isso significa que utilizarei alguns procedimentos típicos da pesquisa de campo, que visam integrar a teoria com a prática, ou seja, o pesquisador lança-se em busca de evidências que confirmem ou refutem as hipóteses de pesquisa.

Marconi e Lakatos (2017) afirmam que a pesquisa de campo “consiste na observação de fatos e fenômenos, tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los (2017, p. 203)”. Porém, antes de ir a campo, o pesquisador deve se apropriar do assunto a ser pesquisado por meio da leitura de uma vasta bibliografia que servirá como base para formular um modelo teórico para a realização do trabalho e perceber qual é o estado da arte do objeto estudado. A partir desse planejamento, pode ser possível elaborar um roteiro para a investigação, que contemple a natureza da pesquisa e as técnicas a serem aplicadas na coleta de dados a fim de atingir os objetivos antes definidos.

A escola em sua integralidade, especialmente a sala de aula, é um espaço diverso e dinâmico. Diverso, porque é ocupado por pessoas de plurais contextos e visões de mundo, e dinâmico pelo constante diálogo existente nas ações e comportamentos vivenciados pelos

estudantes. Essas características, integrantes do contexto escolar e que se unem ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, também são percebidas na formação social. Portanto, desconsiderá-las, no contexto da crítica/teoria educacional, seria como anular os sujeitos integrantes desse processo e arriscar uma não transformação social pelo viés da educação.

Como se vê, a aprendizagem está ligada também a fatores externos à escola e, no chão da sala de aula, estão atreladas às experiências sociais pelas quais os sujeitos do ensino-aprendizagem passam no dia a dia: essa pode ser uma oportunidade transformadora dos educandos.

Desse modo, embora complexo, pode-se elaborar um plano metodológico que corresponda a toda essa experiência social vivida tanto pelo estudante quanto pelo professor; assim, neste trabalho, fez-se necessária a aplicação da pesquisa-ação. O professor Michel Thiollent foi um dos grandes promotores dessa estratégia de pesquisa no Brasil. Para ele,

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p.14).

Neste caso, além dos naturais, a sociedade também é formada por fenômenos humanos – e suas problemáticas – constituídos pelas relações de interação e, assim sendo, o conhecimento acerca deles pode ser construído ao unir a base teórica à prática, mas numa perspectiva intervencionista.

Pautada nos processos investigativos do seio escolar sobre objetos do conhecimento e problemas que surgem adstritos à área de trabalho curricular do professor, ao se associarem ações a fim de sanar problema(s), podem-se obter resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem.

É nesse contexto que, enquanto professor e pesquisador em formação, posso dizer que esta pesquisa ancora-se na prática docente, especificamente, nos princípios da pesquisa-ação, pois tem como objetivo desenvolver o trabalho com o gênero do discurso autobiografia a fim de contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita de sujeitos do 6º ano nas aulas de português de uma escola pública. Segundo Severino (2007),

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao

conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (Severino, 2007, p. 120).

Adotar a pesquisa-ação é, então, assumir a busca de soluções à medida que se percebe a possibilidade de agir sobre as situações-problemas, baseadas numa reflexão feita a partir da própria experiência docente que não anula as teorias científicas existentes, mas as reformula, a fim de adequá-las ao contexto escolar. “Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (Thiollent, 1986, p. 15).

Essa reflexão-ação leva a crer que o dinamismo e a hibridez existentes no contexto escolar são caminhos que dão força e direção ao entendimento das questões sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Nesse sentido, em relação à aplicação da pesquisa-ação no ambiente escolar, observa-se que “A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas” (Thiollent, 1986, p. 75).

A investigação-ação, de natureza aplicada, proporciona condições de inserir não apenas o educando e sua experiência, mas também os demais agentes que compõem o círculo escolar, como a comunidade, os profissionais de apoio, coordenadores, analistas, diretores e outros, na qualidade do ensino por meio do aperfeiçoamento constante da escola, cuja importância é crucial para a realização da aprendizagem dos estudantes. Essa totalidade de ações desses sujeitos dá suporte às transformações que o professor almeja desempenhar ao longo da pesquisa-ação na escola, já que o objetivo é concretizar respostas que possam ser aplicáveis no contexto escolar dos aprendizes.

Nesta investigação acadêmica, apliquei a pesquisa-ação que reúne informações importantes para desenvolver atividades sobre a autobiografia; esse tipo de pesquisa dá ferramentas ao pesquisador para interiorizar a teoria à prática escolar num processo de aprendizagem sistemática, o que corrobora com a proposta do Profletras a partir do instante em que o programa objetiva que os/as mestrandos/as teorizem suas práticas e pressupõe também a autorreflexão e ação sobre a prática docente no ambiente escolar, especialmente na Educação Básica.

A fim de analisar as produções escritas dos sujeitos da pesquisa, utilizei as três dimensões que constituem os gêneros do discurso propostas por Bakhtin (2000): construção composicional, conteúdo temático e estilo.

Vale lembrar que o foco de análise desta pesquisa liga-se à concepção bakhtiniana na qual o conteúdo temático diz respeito aos temas selecionados e/ou organizados pelo sujeito na narrativa; a construção composicional pode demonstrar as partes que compõem o relato e também é observada a sucessão de eventos que ocorrem nele; e, finalmente, o estilo que reúne a seleção de recursos linguísticos que confere o modo de dizer e a expressividade do sujeito que escreve. Nesta última categoria, ainda é possível fazer uma análise do uso dos recursos que delineiam o estilo literário da autobiografia. É importante mencionar, ainda, que todas essas categorias analíticas são constituídas pela valoração axiológica na qual os escreventes selecionam lembranças de sua vida, interpretam e julgam os eventos de acordo com sua própria perspectiva.

4.2 Passos trilhados, instrumentos de coleta e participantes

Com base na pesquisa-ação, esta pesquisa utilizou procedimentos como revisão bibliográfica do tema em questão a fim de preparar, gradativamente, o terreno para a criação e desenvolvimento de uma proposta didática que visou a intervir no processo de ensino-aprendizagem de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

Para fins educativos, no ambiente escolar, a metodologia de ensino promoveu a leitura de textos/livros e várias dinâmicas desenvolvidas no interior de oficinas² de produção escrita com enfoque no gênero do discurso autobiografia; a produção escrita (e reescrita) de poemas, autobiografias, linhas do tempo, legendas, desenhos, pinturas e outras atividades necessárias à construção do conhecimento na sala de aula.

Desta pesquisa, participaram os aprendizes de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, situada em Uberlândia – MG, fator que constitui exigência requerida do Profletras, na qual se percebe que o professor esteja ministrando aulas e, então, realize uma intervenção pedagógica que vise impactar de forma positiva a educação. Vale destacar que esta pesquisa foi realizada graças à participação de crianças e adolescentes, o que significa que todos os trâmites legais e éticos do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos) da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) foram obedecidos.

² Optar por elaborar a proposta didática por meio de oficinas é considerar que a participação dos sujeitos e a produção de conhecimentos constituem um instrumento eficaz para a aprendizagem, pois, segundo Silva (2019), “A Oficina Pedagógica é importante estratégia metodológica por proporcionar o desenvolvimento de uma ação didática ordenada pela interação entre teoria e prática” (Silva, 2019, p. 05).

Após a confirmação do CEP, este projeto foi apresentado para a gestão escolar e aos estudantes participantes e seus representantes legais para expressarem o consentimento dos envolvidos na realização da pesquisa por meio do preenchimento e da assinatura do termo. Em seguida, dei início, presencialmente, à elaboração da proposta didática que ocorreu no 2º semestre de 2025 e teve como objetivo favorecer o desenvolvimento das competências em leitura e escrita do gênero autobiografia dos educandos. A aplicação da proposta didática aconteceu ao longo de dez semanas, em aulas da carga horária do componente curricular Língua Portuguesa.

O percurso metodológico da análise das produções escritas dos participantes da pesquisa foi estruturado em etapas. Inicialmente, os sujeitos realizaram a primeira escrita, seguida pela etapa do bilhete dialógico. Após essa intervenção, os aprendizes elaboraram a reescrita (versão final). Contudo, aqueles que apresentaram maiores desafios no desenvolvimento da escrita realizaram uma segunda reescrita, a fim de alcançarem uma versão final mais promissora.

4.3 Plano de recrutamento e critérios de inclusão e exclusão

No processo inicial à realização deste projeto, apresentei a pesquisa à administração escolar onde trabalho como professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental anos finais. A turma escolhida para a elaboração da pesquisa autobiográfica cursa o 6º ano do turno matutino, constituída por 34 crianças e adolescentes do sexo feminino e masculino, na faixa etária entre 10 a 14 anos. Desse total de estudantes matriculados, 32 participaram efetivamente das oficinas com a autorização dos seus responsáveis legais.

Depois da apresentação do projeto de pesquisa à gestão escolar, organizei uma reunião com as famílias e responsáveis dos aprendizes e, em seguida, com os estudantes da turma selecionada com o intuito de explicar todo o processo da pesquisa e verificar a vontade dos sujeitos de participar dessa iniciativa.

Vale ressaltar que, nessa reunião, expliquei com detalhes sobre os objetivos da pesquisa, o processo de construção da proposta didática, o retorno acadêmico sobre o ensino e a aprendizagem aos sujeitos participantes. Para além disso, busquei sanar eventuais dúvidas e disponibilizei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os familiares assinarem. Essa assinatura é importante, haja vista que os estudantes envolvidos são menores de idade. Após esse instante, o projeto didático foi explicado aos aprendizes para que eles

manifestassem interesse em relação à participação; vale ressaltar que as informações acerca dos participantes e do *corpus* do trabalho a ser pesquisado são sigilosas, devendo, portanto, ser preservadas por todos que, de alguma maneira, se envolveram com a pesquisa.

É importante considerar, ainda, que a recusa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte dos responsáveis legais ou dos discentes determina a exclusão do participante da pesquisa; todavia, por conta do horário das aulas que foram destinadas ao projeto aplicado, os estudantes não participantes da turma selecionada realizaram todas as atividades propostas pelo professor e permaneceram em sala de aula, embora os seus resultados não sejam considerados para o fomento desta investigação.

Os participantes do projeto tiveram seus direitos preservados e respeitados de modo integral no transcorrer da aplicação das atividades incluídas à proposta didática. Além do mais, os aprendizes tiveram autonomia para se desvincularem desta pesquisa a qualquer momento e, dessa forma, os dados já coletados foram devolvidos ou destruídos, conforme a sua vontade.

Devido à extensão e à complexidade das produções escritas e reescritas dos 32 sujeitos participantes, optei pela seleção de uma amostra composta por seis sujeitos (E1 a E8). Essa seleção não foi aleatória, pois ela demonstra uma análise de diferentes percursos: o Grupo A (E1, E2 e E3) é formado por estudantes que demonstraram maior autonomia e fluidez na estruturação e apropriação do gênero autobiográfico, neste caso, esse grupo fez uma escrita e uma reescrita; já o Grupo B (E4, E5 e E6) é formado por estudantes que tiveram desafios maiores e mais dificuldades durante o processo de produção do gênero em questão e necessitaram de intervenções constantes do professor, sendo assim, além da escrita e reescrita, necessitaram de uma segunda reescrita para finalizar o processo. Na análise dos dados desses dois grupos, já consta a elaboração dos bilhetes dialógicos. E, por fim, há análise do Grupo C (E7 e E8) no qual analiso apenas a reescrita dos sujeitos com o objetivo de demonstrar o uso de recursos estilísticos para conferir subjetividade e literariedade na construção da autobiografia, transformada em um “objeto” estético.

4.4 Análise crítica dos riscos e benefícios

Vale apontar que, por se tratar de uma pesquisa acadêmica, ela pode sofrer mudanças no transcorrer do seu processo, entretanto, compreende-se que esta exploração tem

base científica e metodológica e visa acrescentar (novas) ferramentas de conhecimentos linguísticos aos educandos, como o aprimoramento da leitura e da escrita.

Entendo que essas ações poderão contribuir para a formação do indivíduo que aprende, não tendo, assim, caráter nocivo aos participantes, porquanto, eles permaneceram no ambiente escolar e no seu horário de estudos sob a minha orientação, professor e pesquisador vinculado ao Profletras, visto que todas as tarefas ligadas à proposta didática respeitaram a autonomia e a singularidade humana e preservaram a imagem e identidade dos integrantes da turma.

Considero, ainda, que a escola onde o projeto se desenvolveu foi contemplada pelas benesses oriundas da pesquisa pelo fato de proporcionar um aprendizado potencialmente significativo a seus estudantes, seres que poderão ser transformadores do ambiente em que vivem. Acredito que o acesso aos conhecimentos adquiridos pela participação na pesquisa, mais especificamente na proposta didática cujo cerne fulcral é o gênero do discurso autobiografia, poderá potencializar seus conhecimentos sobre estar no mundo mediante a perspectiva dialógica da linguagem.

4.5 Local de realização das várias etapas

Esta pesquisa-ação foi desenvolvida em uma escola pública situada em Uberlândia, no estado de Minas Gerais, que funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno e abrange as etapas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental – anos finais, mais a EJA – Ensino de Jovens e Adultos, durante o terceiro e o quarto bimestres de 2025.

Este local faz parte do meu trabalho docente. Escolhê-lo teve um sentido muito profundo, porque foi nesse lugar que nasceram as primeiras sementes sobre a necessidade de se fazer um trabalho que contribuísse para a educação brasileira aos discentes como promotores das mudanças sociais e à comunidade periférica em que esta escola se insere.

Entendo ser necessário mencionar que a escola em questão tem uma infraestrutura antiga: possui uma acústica deficiente que prejudica a concentração das turmas e algumas salas de aula são quentes e com pouca ventilação. O bairro no qual essa instituição se insere reflete a desigualdade existente na sociedade que se coloca como um desafio tanto à gestão escolar quanto aos profissionais da educação, pois a violência urbana e a indisciplina geram, em alguns casos, medo e estresse na comunidade escolar. A evasão escolar também é um problema enfrentado nesse lugar.

A percepção e a compreensão dessa realidade me levaram a valorizar ainda mais minhas escolhas acadêmico-profissionais, pois o Profletras, ao exigir que o professor de Língua Portuguesa esteja atuando na sala de aula e, no desenrolar da pesquisa, aplique sua proposta didática aos seus educandos, contribui para a solução de alguns, pelo menos, desses problemas.

A fim de documentar o percurso que os sujeitos-aprendizes traçaram e como registro sistemático de todo o processo realizado durante a aplicação da proposta didática, utilizei o diário de bordo, no qual registrei todas as minhas observações enquanto pesquisador, como anotações, reações e percepções apreendidas em cada oficina.

4.6 Possíveis impactos da proposta e produtos pretendidos

Pretendi, com a aplicação desta proposta didática, contribuir positivamente para o desenvolvimento da escrita dos estudantes, que são, na maioria, crianças do 6º ano do Ensino Fundamental. Acredito que, à medida que há o aprendizado sobre o gênero autobiografia, na perspectiva literária, organizado numa sequência didática de atividades na disciplina Língua Portuguesa, o processo de ensino-aprendizagem pode se efetivar mais satisfatoriamente. Ao final da execução do rol de atividades por mim fomentadas, foi elaborado um produto final apresentado à comunidade escolar e às famílias: um livro de autobiografias literárias.

4.7 Apresentação da proposta didática

Esta proposta didática, constituída de 10 oficinas, foi planejada, considerando-se as características de estudantes que cursam o 6º ano do Ensino Fundamental, numa escola municipal, localizada na região periférica da cidade de Uberlândia – MG.

Todas as atividades foram desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, durante 32 horas-aula da grade regular da escola. A aplicação das oficinas aconteceu, quase sempre, na sala de aula, na biblioteca e na sala de vídeo da escola.

Comecei a desenvolver as atividades da proposta didática no 2º semestre de 2025. Cada uma das atividades planejadas visou contribuir para o desenvolvimento da escrita dos estudantes do 6º ano por meio da produção do gênero do discurso autobiografia. Para isso, planejei e apliquei as oficinas com diferentes e variadas estratégias de ensino-aprendizagem

com atividades nas quais puderam contribuir para a construção de distintos conhecimentos aos aprendizes.

Inicialmente, a proposta foi dividida em duas partes: a primeira parte, intitulada "Narrativas e memórias da infância", que contou com 13 horas/aula, representou o momento de explicar à turma o caminho a ser seguido; houve, como ponto de partida, a aplicação de um questionário cujo objetivo foi propor perguntas com temas em que o foco fosse experiências e memórias que motivassem o estudante à participação nas atividades. Além disso, o momento inicial pôde criar repertório temático-reflexivo para os aprendizes, que serviu de alicerce para a escrita e ampliação da leitura de mundo deles. Nesse momento da aplicação, foram abordados e discutidos temas importantes sobre as histórias de família, o tempo, os brinquedos, as brincadeiras e a descrição de pessoas, lugares e paisagens.

Depois, a segunda parte chamada "Autobiografia: travessia pela escrita", que contou com 19 horas/aula, teve o objetivo de inserir o estudante no universo da escrita. Para atingir esse objetivo, as atividades estavam ligadas à produção escrita e reescrita da autobiografia e a constituição de seus aspectos, como a leitura de exemplares, construção de conceitos, atividades de análise linguística e exploração de recursos da língua. Ao final das oficinas, houve o momento de lançamento do livro de autobiografias produzido pelos aprendizes, o qual foi o produto da aplicação desta proposta didática. Visando valorizar o trabalho autoral desenvolvido pelos estudantes, foi promovido, ao final de todo o trabalho, um Sarau Literário, cujo momento foi de encontro dos autores com toda a comunidade escolar.

Os textos selecionados para a elaboração das oficinas foram pensados no sentido de valorizar a faixa etária dos aprendizes, que são em sua maioria crianças do 6º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a fim de dialogar com esse público, valorizei obras de suma importância à aprendizagem das crianças: a autobiografia "Eu sou Malala: A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã", de Malala Yousafzai, esse livro traz uma reflexão necessária sobre a vida e o poder transformador da educação e da luta pela realização dos sonhos de uma menina que resistiu e lutou contra o preconceito e a desigualdade social; o livro autobiográfico "A Semente da Compaixão: Lições da Vida e Ensinos de sua Santidade, o Dalai Lama" é uma história sobre o cultivo de valores humanos voltada ao público infantil que ensina sobre como a compaixão, essa semente, pode mudar a vida das pessoas se for regada com dedicação.

Além dessas obras, há a contribuição de textos de Mário Quintana, Manoel de Barros, Rosana Santos, Bartolomeu Campos de Queiróz e Afonso Cruz que conversam com a

nossa humanidade por meio de temas que passeiam pela infância, como o tempo, as brincadeiras, o aprendizado, o crescimento e outros.

A seguir apresento a construção da Proposta didática organizada por oficinas.

OFICINA PEDAGÓGICA “ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA”

Professor-mediador: Diego Mesquita de Souza.

Local: Escola municipal de Uberlândia – MG.

Período: 2º semestre de 2025.

Horário: período matutino.

Quadro 1 : Oficina 01: o personagem de si mesmo

OFICINA 01 (O PERSONAGEM DE SI MESMO)
Tempo previsto: 03 aulas de 50 minutos.
Objetivo geral: apresentar a proposta didática e suas etapas aos estudantes.
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Estimular o estudante a levantar suposições e expectativas sobre o que irá aprender. – Motivar e orientar o aprendiz à participação nas atividades da proposta didática. – Aplicar o questionário de sondagem inicial. – Incentivar à reflexão sobre a construção de um personagem numa história. – Motivar o estudante a escrever frases curtas sobre a própria vida.
<p>Recursos materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> – Retroprojektor para apresentação. – Material fotocopiado (Questionário inicial). – Cartolina branca. – Lápis. – Caneta. – Borracha.
<p>Atividade:</p> <p>1º dia (2 aulas):</p> <p>O professor disporá a turma em círculo para a realização de uma roda de conversa com o intuito de estimular os estudantes a levantarem suposições e apresentarem suas expectativas sobre o que irão aprender durante as oficinas. Em seguida, por meio de projetor digital, será apresentada a Proposta Didática aos aprendizes, os quais serão</p>

estimulados a fazer perguntas, para sanarem eventuais dúvidas. Nesse momento, o professor orientará os estudantes quanto ao preenchimento do questionário, apresentado a seguir, que será aplicado na aula.

Universidade Federal de Uberlândia
Mestrado profissional em Letras-Profletras
Projeto: "Autobiografia: travessia pela escrita nas aulas de Língua Portuguesa".
QUESTIONÁRIO APLICADO AO ESTUDANTE

Sou: Aluno () Aluna () Série: 6° ano () Idade: _____
 Onde você nasceu? _____

1-Você mora com quem? Quem é a pessoa próxima que você mais admira? Por quê?

2-Qual é o valor mais importante que você aprendeu com a sua vivência?

3-Qual é o seu brinquedo ou sua brincadeira favorita?

4-Você se lembra de alguma história que seus pais ou avós costumavam contar para você? Qual era a sua preferida? _____

5-Qual foi o melhor presente que você já ganhou? E o que menos gostou? _____

6-O que você mais gosta de fazer nas suas horas livres? Como você se conecta com você mesmo(a)? _____

7-Você gosta da escola? Por quê? _____

8-Qual é a melhor conquista que já aconteceu na sua vida até agora? _____

9-Tem alguém ou algo que você lembra com muito carinho e que te faz sentir uma mistura de alegria e um pouquinho de saudade? _____

10-Qual é o seu maior sonho? _____

Fonte: elaborado pelo autor.

Após o preenchimento do questionário, o professor e a turma conversarão sobre a ideia de ser personagem principal de uma história. A turma será instigada a participar a

partir das seguintes perguntas: Como seria esse personagem literário? Quais seriam suas formas físicas, seus “poderes”, sua personalidade? Onde moraria? Quais são os sonhos desse personagem? Ele possui alguma missão? Se sim, qual? Nesse momento, o professor dará espaço para que os estudantes também possam interagir sobre esse tema.

Atividade:

2º dia (1 aula):

O professor e a turma farão a dinâmica “Detetive, descubra a verdade”. O professor explicará a atividade à turma: cada aprendiz pegará um cartão em branco, nele serão escritas três frases que definem alguns traços de vida da pessoa que está escrevendo, como personalidade, gostos, situações reais e outros, sendo que duas assertivas deverão ser falsas e apenas uma verdadeira. Em seguida, cada estudante lerá o que escreveu e a turma terá que adivinhar qual assertiva é a verdadeira.

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 2 : Oficina 02: poesia e tempo de crescer

OFICINA 02 (POESIA E TEMPO DE CRESCER)
Tempo previsto: 03 aulas de 50 minutos.
Objetivo geral: levar os estudantes à compreensão sobre o uso da linguagem poética e a questão do tempo; para isso, serão realizadas as atividades “O tempo, plantar e crescer” e “Minha linha do tempo”.
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Leitura do poema “Seiscentos e Sessenta e Seis”, do poeta Mário Quintana. – Compreender o uso da linguagem poética. – Desenvolver o conceito e noção sobre o tempo histórico e cronológico. – Organizar informações e importantes eventos pessoais na linha do tempo. – Perceber a noção de autoconhecimento e como o passado pode influenciar o presente e o futuro. – Compreender o uso de tempos verbais na elaboração de texto escrito.
<p>Recursos materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lápis, borracha e canetas. – Lápis de cor, canetas coloridas. – Folhas e flores de plantas. – Grãos de arroz e feijão.

- Quadro.
- Cola branca.
- Pincel.
- Caderno.
- Papel A4.

Atividade:

1º dia (2 aulas):

A linguagem do poema pode auxiliar os estudantes a compreenderem, de modo sensível e criativo, a noção de tempo, pois a poesia é tecida de imagens, metáforas e comparações que oferecem uma maneira diferente de perceber que o tempo é algo dinâmico, ligado, por exemplo, ao movimento do cotidiano ou ao crescimento de uma planta.

A aula começará com a atividade “O tempo, plantar e crescer”. Logo no início da atividade, o poema “Seiscentos e Sessenta e Seis”, do poeta Mário Quintana, será lido.

Seiscentos e Sessenta e Seis

A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...

Quando se vê, já é 6ª feira...

Quando se vê, passaram 60 anos!

Agora, é tarde demais para ser reprovado...

E se me dessem – um dia – uma outra oportunidade,

eu nem olhava o relógio

seguia sempre em frente...

e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas.

QUINTANA, Mario. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

Em seguida, o professor deverá promover um diálogo sobre o texto lido, para que os estudantes falem sobre suas impressões acerca da experiência do crescimento ao longo do tempo. As seguintes perguntas poderão ser feitas:

1. Como a voz do poema percebe que o tempo está passando?
2. No poema, há uma comparação feita entre o tempo e a escola? Se sim, comente como isso acontece.
3. Como você percebe que está crescendo? Nós passamos por mudanças? Se sim, quais?
4. O poeta utilizou a poesia (linguagem poética) para escrever o poema sobre a passagem do tempo. É possível você também escrever um poema ou outro texto utilizando uma linguagem

poética? Se sim, de que forma? Dê um exemplo.

5. Se o poema fosse transformado numa mensagem escrita numa rede social para o(a) seu(sua) melhor amigo(a), como você a escreveria.

Depois, o professor levará a turma ao jardim da escola para colher folhas e flores. Após voltarem à sala de aula, será entregue o material impresso com imagens do crescimento de uma planta às crianças, para que elas possam fazer a colagem das folhas e flores colhidas. Os grãos de arroz e feijão que o professor levou para a sala de aula também deverão ser usados. Após a atividade, a turma dirá qual a compreensão das fases da vida de uma planta a partir do olhar de cada um: nascimento, desenvolvimento, cultivo, tempo de maturação e outros aspectos poderão ser discutidos.

Atividade

2º dia (1 aula):

A aula deverá ser iniciada com a atividade “Minha linha do tempo”, na qual há a exposição do professor sobre a produção de uma linha do tempo. O professor dará um exemplo por meio de um desenho no quadro: uma reta em que se desdobram alguns acontecimentos importantes de sua própria vida. Após isso, os estudantes serão motivados a listar, no caderno, os fatos marcantes que ocorreram em suas vidas do mais antigo (dia do nascimento) para o mais recente (aquela semana, dia ou mês). Em seguida, o professor definirá o que é escala da linha do tempo (ex: anos ou décadas), dará uma folha A4 para cada estudante e pedirá para que eles desenhem uma linha horizontal que represente o túnel do tempo. Cada estudante deverá marcar os eventos na linha, posicionando-os conforme o tempo cronológico; em seguida, os sujeitos colocarão informações sobre cada fato com possíveis datas, descrições e, se quiserem, desenhos; vale destacar que nessa atividade os estudantes analisarão a escrita dos tempos verbais usados nas descrições, adequando-os de acordo com os usos e necessidades.

Depois, os aprendizes serão conduzidos a considerar a atividade do dia anterior sobre o crescimento de uma planta e farão uma comparação com a sua linha do tempo. Antes do término desta primeira oficina, o professor solicitará aos estudantes que tragam um objeto pessoal que tenha um grande valor e significado na vida para a próxima oficina.

Quadro 3 : Oficina 03: caixa de memórias e saudades

OFICINA 03 (CAIXA DE MEMÓRIAS E SAUDADES)
Tempo previsto: 03 aulas de 50 minutos.
Objetivo geral: resgatar histórias diversas dos estudantes e valorizar os aspectos culturais com a produção da atividade “Minha caixa de memórias e saudades”.
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Desenvolver a identidade do sujeito. – Refletir sobre as próprias experiências. – Resgatar lembranças. – Desenvolver a linguagem oral e escuta ativa. – Compartilhar histórias.
<p>Recursos materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> – Caixa de papelão média decorada. – Objetos trazidos pelos aprendizes. – Caderno. – Lápis. – Caneta. – Borracha.
<p>Atividade:</p> <p>1º dia (2 aulas):</p> <p>A atividade começará com os estudantes dispostos em círculo. O professor lerá o poema: "Infância", de Rosana Santos para motivação da oficina.</p> <p style="text-align: center;">Infância</p> <p style="text-align: center;">O doce sabor das lembranças Estão vivas em meu pensamento Fecho os olhos para ver na memória A felicidade guardada no tempo. Sorrisos e muita alegria Brincadeiras e grande folia Bola, peteca, amarelinha</p>

Gira o mundo na ponta do pé.
 O mundo cabe na palma da mão
 Sou a bailarina que dança no salão
 Sou o pirata em uma nau na guerra
 Sou astronauta em volta da terra.
 No balanço eu voou bem alto
 Toco um pedaço do céu
 Toco as nuvens de algodão
 Tão doces feito o mel.
 Vou girando na ciranda
 Na ciranda cirandinha
 Saudades de ser criança
 Vem minha lembrança
 Tão minha.

Fonte: Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTUyNjAzMA/>. Acesso em 25 jun. 2025.

O professor fará considerações e perguntas pertinentes à interpretação do poema que tratem de lembranças da infância dos estudantes e falará sobre as lembranças que o ser humano leva consigo ao longo da vida:

1. A voz que surge no poema parece ser de um adulto ou de uma criança?
2. Na passagem ‘Sou a bailarina que dança no salão / Sou o pirata em uma nau na guerra / Sou astronauta em volta da terra’, percebemos que aquela ‘pessoa’ podia ser o que quisesse. Como isso é possível?
3. Brincar é importante para as crianças? Por quê?

Após esse primeiro momento, será desenvolvida a atividade “Minha caixa de memórias e saudades”. Os aprendizes, a partir do objeto trazido (brinquedos, diários, etc.), serão motivados a compartilhar suas histórias com os colegas. Quando cada estudante terminar de contar a sua história, este deverá colocar o objeto na caixa de memórias.

Atividade:

2º dia (1 aula):

O professor começará a aula com o resumo da atividade anterior e instigará os estudantes a pensarem sobre a importância das memórias, lembranças e saudades. Em seguida, cada aprendiz escreverá, no caderno, uma frase importante sobre o objeto disposto na caixa e, em seguida, escreverá o seu nome na caixa de memórias e lerá em

voz alta a frase escrita. Ao final da atividade, o professor solicitará que cada estudante traga uma fotografia impressa junto de sua família e/ou de seus amigos para a próxima oficina.

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 4 : Oficina 04: retratos da vida

OFICINA 04 (RETRATOS DA VIDA)
Tempo previsto: 03 aulas de 50 minutos.
Objetivo geral: produção do mural “Retratos da Vida” que tem por objetivo valorizar as lembranças de pessoas queridas e/ou momentos e lugares especiais de cada estudante.
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Compartilhar lembranças a fim de fortalecer os laços fraternos. – Fortalecer o pertencimento a um lugar. – Refletir sobre a construção da identidade. – Criar narrativas com descrição. – Valorizar o processo de criação. – Desenvolver a escrita de legendas. – Entender a função da caracterização e o uso de adjetivos.
<p>Recursos materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> – Material impresso. – Fotos impressas trazidas pelos estudantes. – Duas cartolinas brancas. – Lápis, borracha e canetas. – Lápis de cor, canetas coloridas. – Papel A4. – Fita adesiva.
<p>Atividade:</p> <p>1º dia (2 aulas):</p> <p>O professor dividirá a turma em 4 grupos e explicará sobre a montagem do mural “Retratos da vida” na sala de aula: o professor explicará o que é uma legenda e trará alguns exemplos deste gênero do discurso com imagens e fotografias no material</p>

impresso a seguir:

OFICINA PEDAGÓGICA "ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA"

OFICINA 04 (RETRATOS DA VIDA): FOTOS COM LEGENDAS



Vista de artesanato durante a Mostra de Economia Feminista e Solidária, no Largo da Batata, zona oeste de São Paulo (SP). A mostra é organizada pela ONG Sempresiva Organização Feminista (SOF) e pela Associação de Mulheres da Economia Solidária de São Paulo (Amesol), São Paulo, 9 de agosto de 2014.



Soprano Ana Carolina Di, da Argentina, e Tenor Francisco Corujo, da Espanha, em palco durante o Festival de Música de 23 de julho de 2011, em Las Palmas, nas Ilhas Canárias, Espanha.



Irmão mais velho cuidando de irmãzinha.



Jovem escrevendo um diário

Fonte: Para viver juntos: português: ensino fundamental: caderno de atividades / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM, – 1. ed. – São Paulo: Edições SM, 2015 – (Para viver juntos). Acesso em 17 abril 2025.

Depois, os estudantes deverão escrever legendas em folhas de papel A4 para as fotos com a descrição das pessoas e dos lugares retratados. Esse é um bom momento para que os aprendizes percebam, de forma prática, o papel que os adjetivos desempenham na caracterização de seres, objetos e eventos. Em seguida, cada grupo colará sua foto e legenda no material. Cada grupo decidirá como serão dispostos os elementos no mural.

Atividade:**2º dia (1 aula):**

O professor organizará um círculo. Cada estudante falará sobre a fotografia escolhida para a atividade e qual(is) história(s) está(ão) por trás das pessoas e/ou lugares das imagens. A aula poderá ser encerrada com uma reflexão acerca de cultivar bons momentos com a família e com os amigos, para que os estudantes reconheçam o valor de se registrar as conversas e interações com as pessoas na memória, não apenas com o uso de celular, mas em diários. Com essa atividade, a primeira parte das oficinas é encerrada. Antes de finalizar a oficina, o professor indicará a realização de uma pesquisa aos aprendizes por meio das seguintes perguntas:

1– Quem foi Malala Yousafzai?

2– Por que a figura de Malala é tão importante para o seu povo e para a educação?

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 5 : Oficina 05: um passeio pela vida de Malala

OFICINA 05 (UM PASSEIO PELA VIDA DE MALALA)
Tempo previsto: 03 aulas de 50 minutos.
Objetivo geral: compreender o conceito e as características do gênero do discurso autobiografia por meio da leitura de texto autobiográfico.
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> – Estimular a criticidade na leitura de texto autobiográfico. –Compreender como o contexto histórico influencia na produção escrita da autobiografia. – Entender as características do gênero autobiográfico.
Recursos materiais <ul style="list-style-type: none"> – TV. – Pen drive. – <i>Tablets</i>. – Material impresso. – Papel A4. – Lápis. – Borracha.

– Canetas.

– Lápis de cor e canetas coloridas.

Atividade:

1º dia (2 aulas):

O professor apresentará à turma a autobiografia “Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã”, de Malala Yousafzai. Antes, o professor perguntará quem fez a pesquisa sobre Malala e deixará os estudantes responderem sobre o que encontraram acerca dessa figura histórica. Em seguida, será reproduzido o vídeo sobre a vida da paquistanesa pelo link https://www.youtube.com/watch?v=w_RJFqdr6fE&t=333s. Nessa atividade, o docente perguntará à turma o que mais chamou a atenção deles no vídeo. Ele destacará brevemente a importância do trabalho de Malala como ativista e política-social, o que a levou a receber o Prêmio Nobel da Paz.

Depois desse momento, o professor disponibilizará *tablets* aos estudantes para a leitura da obra. Para a oficina, recomendamos que o professor leia trechos importantes do capítulo 01 e faça a leitura integral do capítulo 20. (leitura no suporte digital). Segue o link para leitura: <https://annacrafts.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/malala-yousafzai-eu-sou-malala.pdf>.

Devido ao fato de a obra ser extensa, mas de material que apresenta uma jornada enriquecedora ao estudante, sugerimos que o professor trabalhe a obra de forma global ao longo do ano escolar por meio de estratégias de leitura que favoreçam o aprofundamento da narrativa.

Trechos do capítulo 01:

1. Nasce uma menina

"No dia em que nasci, as pessoas da nossa aldeia tiveram pena de minha mãe, e ninguém deu os parabéns a meu pai. Vim ao mundo durante a madrugada, quando a última estrela se apaga. Nós, pachtuns, consideramos esse um sinal auspicioso. Meu pai não tinha dinheiro para o hospital ou para uma parteira; então uma vizinha ajudou minha mãe. O primeiro bebê de meus pais foi natimorto, mas eu vim ao mundo chorando e dando pontapés. Nasci menina num lugar onde rifles são disparados em comemoração a um filho, ao passo que as filhas são escondidas atrás de cortinas, sendo seu papel na vida apenas fazer comida e procriar.

Para a maioria dos pachtuns, o dia em que nasce uma menina é considerado sombrio. O primo de meu pai, Jehan Sher Khan Yousafzai, foi um dos poucos a nos visitar para celebrar meu nascimento e até mesmo nos deu uma boa soma em dinheiro. Levou uma grande árvore genealógica que remontava até meu trisavô, e que mostrava apenas as linhas de descendência masculina. Meu pai, Ziauddin, é diferente

da maior parte dos homens pachtuns. Pegou a árvore e riscou uma linha a partir de seu nome, no formato de um pirulito. Ao fim da linha escreveu “Malala”. O primo riu, atônito. Meu pai não se importou. Disse que olhou nos meus olhos assim que nasci e se apaixonou. Comentou com as pessoas: “Sei que há algo diferente nessa criança”. Também pediu aos amigos para jogar frutas secas, doces e moedas em meu berço, algo reservado somente aos meninos.

Meu nome foi escolhido em homenagem a Malalai de Maiwand, a maior heroína do Afeganistão. Os pachtuns são um povo orgulhoso, composto de muitas tribos, dividido entre o Paquistão e o Afeganistão. Vivemos como há séculos, seguindo um código chamado Pachtunwali, que nos obriga a oferecer hospitalidade a todos e segundo o qual o valor mais importante é nang, a honra (...)."

“Morávamos no lugar mais lindo do mundo. Meu vale, o vale do Swat, é um reino celestial de montanhas, cachoeiras generosas e lagos de água cristalina. “Bemvindo ao paraíso”, diz a placa colocada na entrada do Swat. O nome original era Uddyana, que significa “jardim”. Temos campos de flores silvestres, minas de esmeraldas, rios cheios de truta. As pessoas costumam chamar o Swat de Suíça do Oriente — tivemos até mesmo o primeiro resort de esqui do Paquistão (...)."

“Desde que consigo me lembrar, minha mãe sempre conversou com os pássaros. Nos fundos da casa havia uma varanda onde as mulheres se reuniam. Sabíamos como era passar fome; então minha mãe sempre preparava refeições extras, para dar de comer às famílias pobres. Se houvesse algum resto, ela alimentava as aves.

Gostamos de compor tapae, poemas de dois versos, e mamãe cantava um deles enquanto distribuía arroz aos pássaros: “Não matem as pombas do jardim./ Você mata uma, e as outras não virão”.

Eu gostava de me sentar no terraço na cobertura de casa para observar as montanhas e devanear. A maior de todas era o monte Ilam, de formato piramidal. Para nós, trata-se de uma montanha sagrada, e tão alta que sempre usa um colar de nuvens fofinhas (...)."

“Quando nasci, éramos muito pobres. Morávamos num casebre simples de dois cômodos, do outro lado da rua onde ficava a primeira escola fundada por meu pai e um de seus amigos. Eu dormia com meus pais num dos cômodos, e o outro era reservado aos hóspedes. Não tínhamos banheiro nem cozinha. Minha mãe preparava as refeições numa fogueira acesa no chão e lavava nossas roupas numa pia da escola. Nossa casa estava sempre cheia de pessoas recém-chegadas do interior. A hospitalidade é uma parte importante da cultura pachtun (...)."

Fonte: YOUSAFZAI, Malala; LAMB, Christina. **Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013, p. 16-20.

Após a leitura, o professor orientará a turma no desenvolvimento da atividade "Se eu fosse Malala...". As crianças devem imaginar como seria estar no lugar da personagem e, por meio de um curto texto escrito, devem contar o que fariam para que o lugar onde ela nasceu tenha paz e as crianças possam viver sem o medo da guerra. Ao fim da atividade, os estudantes poderão compartilhar suas produções uns com os outros.

Antes do término da oficina, o professor entregará um material impresso com as perguntas a seguir, que deverá ser entregue na aula seguinte, para pesquisa:

Estudante: _____
Professor: _____

OFICINA PEDAGÓGICA “ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA”
OFICINA 05 (UM PASSEIO PELA VIDA DE MALALA).

Sobre a leitura do livro “Eu sou Malala”, pesquise e responda:

1. O narrador é um elemento importante na história? Dessa forma, quem conta a história? É uma narrativa em primeira ou em terceira pessoa? Explique o porquê.
2. O tempo é percebido na narrativa? Como se organiza a cronologia dos eventos que surgem na narrativa?
3. O texto apresenta linguagem literária ou não literária? Explique como a autora elaborou a sua escrita?
4. Qual é a forma que a autora conta a narrativa? Por exemplo, crítica, humorística, reflexiva, saudosa, etc. Como a forma pode contribuir para o entendimento da história? (O professor pode explicar sobre as diversas formas de se contar uma história, dar exemplos do cotidiano dos estudantes).
5. Cada época e cada lugar possuem sua cultura: seus valores, costumes, suas crenças, religiões e formas de ver o mundo. Como a autora explora a cultura do lugar onde ela mesma mora? Dê exemplos que ilustrem a sua resposta.
6. Qual foi a intenção da autora em escrever a sua história de vida? Para quais leitores ela escreveu? (É possível fazer com que o estudante entenda a importância do público-alvo de quem escreve).
7. Se você fosse escrever sobre a sua própria história, você concorda que a cultura, o país, o lugar e o tempo em que você está podem influenciar na sua escrita? Por quê?

Fonte: elaborado pelo autor.

Atividade:

2º dia (1 aula):

Ainda sobre a leitura dos textos que tratam sobre a vida de Malala, o professor promoverá a divisão da turma em 4 equipes, cujos integrantes exporão as suas respostas acerca das questões entregues no final da aula anterior. O professor pode construir com os estudantes o conceito de Autobiografia, que poderá ser escrito em um cartaz que ficará na sala de aula; o professor pode, ainda, explicar sobre outros temas atrelados à obra de Malala, conectando a história da jovem com a dos aprendizes e refletindo sobre como os temas são importantes para a vida, na luta por direitos humanos, a valorização da educação, a importância da família e outros.

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 6 : Oficina 06: um passeio pela vida de Dalai Lama

OFICINA 06 (UM PASSEIO PELA VIDA DE DALAI LAMA)
Tempo previsto: 03 aulas de 50 minutos.
Objetivo geral: tratar do cultivo de valores relevantes para a formação humana de crianças a partir da produção da atividade “A semente de Dalai Lama”.
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Desenvolver a escuta ativa. – Compartilhar lições da infância. – Desenvolver a escrita e a interpretação textual.
<p>Recursos materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> – Livro. – Caderno. – Lápis. – Caneta. – Borracha.
<p>Atividade:</p> <p>1º dia (2 aulas):</p> <p>Com uma roda de leitura no chão da sala, o professor perguntará aos estudantes: “O que é ter compaixão e altruísmo?”, “As ações de pessoas de diversos países do mundo estão interconectadas? Se sim, de que maneira?” A turma será conduzida a dialogar sobre essas perguntas. Depois, o professor apresentará à turma o livro “A semente da compaixão: Lições da Vida e Ensinos de Sua Santidade, o DALAI LAMA”. Perguntará se alguém já ouviu falar de Dalai Lama e falará sobre o autor com ênfase no seu pensamento sobre os valores humanos e a trajetória que o levou ao Prêmio Nobel da Paz. A atividade será de leitura e escuta ativa: o professor lerá a história e mostrará as imagens do livro aos estudantes.</p> <p>Após a leitura, o professor perguntará sobre as impressões das crianças acerca da história lida. Nesse momento, o professor fará as seguintes perguntas para interagir com a turma:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- O que mais chamou a sua atenção na história de Dalai Lama? 2- Quais temas (assuntos) o autor explorou ao longo do livro? 3- Quais acontecimentos ou experiências o autor escolheu realçar na narrativa? 4- Como as imagens da obra ajudam a fortalecer o imaginário dos eventos do livro.

<p>5- Como os textos de Malala e o de Dalai Lama conversam entre si? 6- Há alguma relação entre eles? Se sim, qual? 7- O que você pode mudar na sua história para ser uma pessoa melhor no lugar onde você mora e também com as pessoas com quem você convive?</p>
<p>Atividade:</p> <p>2º dia (1 aula): Nessa aula, o professor colocará um vaso com terra no centro da sala. Os estudantes escreverão num pedaço de papel pequeno sobre qual semente de vida eles querem plantar a partir de hoje e o porquê. Após 10 minutos, as crianças irão até o vaso plantar a semente e responderão a pergunta à turma. O professor pode encerrar a oficina com uma mensagem do livro de Dalai Lama.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 7 : Oficina 07: como eu conto uma história?

OFICINA 07 (COMO EU CONTO UMA HISTÓRIA?)
<p>Tempo previsto: 03 aulas de 50 minutos.</p>
<p>Objetivo geral: refletir sobre os mecanismos linguísticos que contribuem para a construção da noção de estilo para a elaboração de uma narrativa na atividade “Como eu conto uma história?”.</p>
<p>Objetivo específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Analisar como autores utilizam a linguagem e a voz para criar seus estilos e modos de contar histórias. – Compreender que um mesmo fato pode ser dito de maneiras distintas: linguagem; seleção lexical; tom de voz etc.
<p>Recursos materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> – Projetor. – Pendrive. – Notebook. – Cartões. – Caderno. – Lápis. – Caneta. – Borracha.
<p>Atividade:</p> <p>1º dia (2 aulas):</p>

O professor lerá, com a turma, os seguintes textos de autores diferentes: trecho da obra “Por parte de Pai”, de Bartolomeu Campos de Queiróz e “Os livros que devoraram meu pai”, de Afonso Cruz.

Texto 01

Eu brincava na rua, procurando o além dos olhos, entre pedras redondas e irregulares calçando a rua da Paciência. Depois das chuvas, essas pedras centenárias, cinzas, ficavam lisas e limpas, cercadas de umidade e areia lavada. Nas enxurradas desciam lascas de malacacheta brilhando como ouro e prata, conforme a luz do sol. Traziam, ainda, sementes, e essas me mentiam ser preciosas. Mas fazer-de-conta era tudo que eu sabia fazer. Meu avô, pela janela, me vigiava ou me abençoava, até hoje não sei, com seu olhar espantado de quem vê cada coisa pela primeira vez. E aqueles que por ali passavam lhe cumprimentavam: – "Oi, seu Queiroz". Ele respondia e rimava: – "Tem dó de nós".

Fonte: QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Por parte de pai**. Belo Horizonte: RHJ, 1995.p. 20-21.

Texto 02

Fiz doze anos ontem, e é por isso que toda esta aventura começou. A festa foi normal, como tantas outras que já tive. Veio a família toda: primos, tios, tias e alguns amigos e vizinhos. Teve bolo e cantou-se, parabéns. Tudo normal. As velas derramaram sua cera sobre o bolo, as pessoas desafinaram no parabéns, bateram palmas e riram, contentes. Eu soltei um sopro de doze anos nas velas, e elas apagaram com peso do ar. O bolo foi fatiado sem misericórdia. E quando, finalmente, entardeceu – e todo mundo foi embora –, minha avó me disse, com seus olhos absortos, para passar em sua casa no dia seguinte. Nesse dia, ganhei presentes de tratar todos, menos de minha avó. Estranhei, porque isso nunca acontecera. Os avós, mesmo quando a memória lhes falha, nunca se esquecem dos presentes.

Fonte: Cruz, Afonso. (2010). **Os livros que devoraram o meu pai**. Lisboa: Editorial Caminho. p. 16.

O professor deverá perguntar aos estudantes sobre a compreensão deles sobre os trechos lidos e outras perguntas, como:

- 1– Qual foi o autor que elaborou uma linguagem mais simples para criar seu texto?
- 2– Os textos contam a narrativa de forma nostálgica, reflexiva, poética ou engraçada?
- 3– Como essa forma contribui para a compreensão da história?

Em seguida, o professor fará a dinâmica “Como eu conto uma história”: dividirá a turma em 4 grupos; colocará cartões com alguns diferentes estilos de contar uma história (jornalístico, humorístico, poético, irônico); cada grupo retirará 1 cartão e recriará uma das histórias lidas. Os estudantes serão conduzidos a perceber que as sensações, como as cores, sons, cheiros, podem ser traduzidas em linguagem escrita.

Ao final de cada apresentação, as equipes tentarão descobrir quais recursos foram utilizados para se criar o estilo selecionado. O professor deverá explicar à turma sobre a escolha de um estilo que valoriza a personalidade e unicidade do autor e sobre os mecanismos de linguagem na construção da autobiografia.

A seguir, o professor explicará acerca do uso da linguagem e das palavras que tanto as pessoas quanto os escritores utilizam. Falará ainda sobre as diversas formas de se contar um fato; neste caso, poderão ser dados exemplos do cotidiano dos estudantes que, ao final da oficina, deverão compreender que cada escrevente pode desenvolver sua própria maneira de escrever e de criar histórias, utilizando recursos linguísticos. Vale ressaltar que o professor deve explicar que esses recursos podem estar presentes tanto na oralidade quanto na escrita e, também, em textos escritos em versos e em prosa.

Atividade:

2º dia (1 aula):

A oficina começa com a indicação de um estudante para realizar a leitura, por meio de projetor, de modo expressivo e em voz alta, do poema "Bernardo é quase uma árvore", do autor brasileiro Manoel de Barros.

Silêncio dele é tão alto que os passarinhos ouvem Bernardo é quase uma árvore

Manoel de Barros

Bernardo é quase uma árvore

de longe

E vêm pousar em seu ombro.

Seu olho renova as tardes.

Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho;

1 abridor de amanhecer

1 prego que farfalha

1 encolhedor de rios - e

1 esticador de horizontes.

(Bernardo consegue esticar o horizonte usando três

Fios de teias de aranha. A coisa fica bem esticada.)

Bernardo desregula a natureza:

Seu olho aumenta o poente.

(Pode um homem enriquecer a natureza com a sua

Incompletude?)

Fonte: <https://publica.ciar.ufg.br/temporario/literar-com-infancia/artigos/7.html>. Acesso em 02 de abril de 2025.

Após a leitura, o professor perguntará sobre a compreensão dos estudantes acerca das imagens que o autor elaborou a quem lê, como:

- 1- Como o autor elaborou o seu poema?
- 2- Ele deu novos sentidos às palavras? De que forma?
- 3- A linguagem é poética?
- 4- Como ficaria o poema se pudéssemos brincar com as palavras?

Neste instante, as crianças vão reescrever o poema, selecionar novas palavras e criar sentidos novos para elas. O docente pode ainda explicar sobre o uso de figuras de linguagem como a metáfora e a comparação, que podem ser ferramentas importantes para tornar o texto mais interessante e expressivo na produção escrita.

Ao final da oficina, os estudantes trocarão o seu poema com um colega da turma para entenderem que cada pessoa tem um modo de trabalhar com as palavras.

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 8 : Oficina 08: a escrita da minha autobiografia

OFICINA 08 (A ESCRITA DA MINHA AUTOBIOGRAFIA)
Tempo previsto: 02 aulas de 50 minutos.
Objetivo geral: Produção da escrita autobiográfica do estudante.
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> – Contribuir para o fortalecimento da competência escritora. – Contribuir para o desenvolvimento da capacidade de leitura de mundo dos estudantes.
Recursos materiais <ul style="list-style-type: none"> – Material impresso. – Lápis. – Canetas. – Borrachas.
Atividade: <p>1º dia (2 aulas):</p> <p>O professor distribuirá o material impresso para os estudantes a fim de que eles produzam a sua autobiografia.</p>

Quadro 9 : Oficina 09: reescrever é lapidar o texto

OFICINA 09 (REESCREVER É LAPIDAR O TEXTO)
Tempo previsto: 03 aulas de 50 minutos.
Objetivo geral: produção da reescrita autobiográfica do estudante.
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Compreender a importância da reescrita para potencializar a clareza e a compreensão do texto. – Fazer o uso adequado dos recursos linguísticos na produção escrita.
<p>Recursos materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> – Material impresso. – Lápis. – Canetas. – Borrachas.
<p>Atividade:</p> <p>1º dia (1 aula):</p> <p>O professor explicará que esta oficina será dedicada à reescrita dos textos autobiográficos dos estudantes. A reescrita se constituirá em relação ao conjunto de elementos que o professor revisor perceber nos textos dos aprendizes com observações. Os textos serão devolvidos, juntamente com bilhetes dialógicos; essa atividade está de acordo com os pressupostos teóricos de Menegassi e Gasparotto (2016).</p>
<p>Atividade:</p> <p>2º dia (2 aulas):</p> <p>Essas aulas fazem parte da continuação da oficina de reescrita textual dos estudantes.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 10 : Oficina 10: janela para o meu mundo

OFICINA 10 (JANELA PARA O MEU MUNDO)
Tempo previsto: 03 aulas de 50 minutos.
Objetivo geral: elaborar a atividade de produção da capa de um livro.
Objetivos específicos:

<ul style="list-style-type: none">– Produzir a capa do livro.– Instigar a imaginação e a criatividade dos aprendizes.
<p>Recursos materiais</p> <ul style="list-style-type: none">– Folhas de papel em branco (tamanho A4).– Lápis de cor, canetas coloridas.– Cola.– Tesoura.– Revistas.
<p>Atividade:</p> <p>1º dia (2 aulas):</p> <p>O professor entregará duas folhas de papel A4 às crianças e orientará que cada uma produza a capa do seu próprio “livro”, salientando que é a capa de um livro imaginado: essa capa é como se fosse uma janela por onde o leitor é convidado à leitura do texto autobiográfico.</p> <p>A primeira folha será destinada ao planejamento, por meio de um rascunho, da capa do livro, com título e imagens. Após o planejamento, na segunda folha, a turma deverá usar a criatividade e liberdade para construir a capa do livro com seu nome, desenho ou figuras.</p>
<p>Atividade:</p> <p>2º dia (1 aula):</p> <p>Nesse dia se dará a continuação da oficina de produção da capa do livro.</p> <p>Após a finalização da atividade, o professor explicará aos estudantes sobre a construção de um sarau literário que será o momento de encerramento das oficinas. Nesse dia, ocorrerá a divulgação dos trabalhos desenvolvidos e o lançamento do livro, onde estarão os textos de cada estudante. Esse será o momento de encontro dos autores com toda a comunidade escolar.</p> <p>O sarau será agendado com a turma e a instituição escolar.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

5 CAMINHOS DA ESCRITA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Neste capítulo, faço um relato, entremeado com análise, da aplicação das oficinas realizadas no ambiente escolar para os aprendizes do 6º ano do Ensino Fundamental; a primeira parte é intitulada “Narrativas e memórias” e a segunda chama-se “Autobiografia: travessia pela escrita”.

5.1 Primeira parte das oficinas: Narrativas e memórias

Oficina 01: O personagem de si mesmo.

Na manhã do dia 13/08/25, levei os aprendizes à sala de vídeo para dar início às oficinas em 2 horas-aula. Expliquei sobre o projeto, os objetivos das oficinas e a participação deles na pesquisa; um estudante (G)³ indagou a respeito do que é uma pesquisa na universidade; outro (M), entusiasmado, perguntou se haveria brincadeiras. Eu respondi que existiriam dinâmicas lúdicas em atividades de leitura e escrita de diversos gêneros do discurso, como poemas, roda de conversa, trabalho em equipes e outras por meio da interação, conforme defende Geraldi (1999); outra estudante (S) disse que gostaria, se possível, de ver os resultados da pesquisa quando estivesse finalizada.

Após esse primeiro instante, orientei a turma sobre o preenchimento de um questionário, a partir do qual eu verificaria que temas relevantes estão presentes no cotidiano das crianças, aspectos que seriam trabalhados tanto na proposta didática quanto, mais especificamente, na escrita e reescrita autobiográficas. O questionário foi essencial para ativar a memória dos aprendizes, elemento constituinte da autobiografia.

Depois, exibi um slide de apresentação sobre a ideia de o ser humano tornar-se o personagem principal de uma história que ele mesmo cria. A sala de vídeo ficou muito agitada pelo fato dos estudantes começarem a interagir sobre o conteúdo do slide.

³ Visando preservar a identidade dos participantes da pesquisa, neste trabalho, utilizei iniciais aleatórias de nomes próprios toda vez que um/a deles é mencionado/a.

Figura 01: perguntas sobre o personagem principal de uma história

PERSONAGEM PRINCIPAL DE UMA HISTÓRIA

Você já pensou em ser personagem principal de uma história literária?

Como seria esse personagem literário?

Quais seriam suas formas físicas, seus “poderes”, sua personalidade?

Onde moraria?

Quais os sonhos desse personagem?

Ele possui alguma missão? Se sim, qual?

Fonte: autoria própria.

Figura 02: Desenho animado de Batman e Superman



Fonte: <https://www.omelete.com.br/batman/liga-da-justica-em-novo-desenho-animado>. Acesso em 10 mai 2025.

Figura 03: Desenho animado das Meninas Superpoderosas



Fonte: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2020/08/24/as-meninas-superpoderosas-teraserie-em-live-action.htm> Acesso em 10 mai 2025.

As crianças adoraram as imagens do Batman, do Superman e também das Meninas Superpoderosas. À medida que eu lia as perguntas, eles puderam expressar suas ideias, alguns disseram que seriam heróis como a Mulher-Maravilha e o Batman, que teriam a missão de salvar o mundo da maldade; outros disseram que seriam uma espécie de “anti-heróis”, mas com superpoderes.

O que mais me surpreendeu foi que a maioria falou que gostaria de ser vilão, como o Coringa e a Docinho, devido ao fato de esses personagens serem mais marcantes numa história; uma das estudantes (J) disse que teria o “poder de paleta” (a jovem explicou que tudo que ela tocasse viraria uma pintura); percebi, ainda, que uma parte dos estudantes não sabia o que responder, ou porque tinham dúvidas, ou estavam envergonhados. Observei que esses personagens (heróis e vilões) fazem parte de histórias de vida dos aprendizes.

Nessas aulas, a turma permaneceu de forma “livre” e descontraída, em duplas ou em pequenos grupos. Nessa atividade, as crianças interagiram bastante, por meio de perguntas, comentários e conversas.

No segundo dia da aplicação da proposta didática, na data de 14/08/25, com 1 hora-aula, fomos à sala de vídeo realizar a atividade “Detetive, descubra a verdade”. Percebi que a turma estava bastante motivada e com espírito de competição, separei os estudantes em duas equipes (A e B). Como não consegui cartolina, nem folha A4 para a realização da dinâmica, os aprendizes utilizaram o próprio caderno para escrever; então, expliquei a proposta: cada criança deveria elaborar três frases sobre sua própria vida, duas seriam falsas e apenas uma, verdadeira.

Após cinco minutos, apenas um integrante de cada equipe ia à frente para realizar a leitura das frases construídas e o grupo rival (como se fossem detetives) deveria descobrir qual das declarações era verdadeira. Todos ficaram muito empolgados, lembraram-se de fatos engraçados, alguns acidentes banais, falaram sobre a família, escola, brincadeiras e viagens. Eles riram e se divertiram nessa aula interativa, enquanto eu mediava a organização das equipes. O grupo A venceu de 8 a 3 o grupo B. Dessa forma, encerrou-se a primeira oficina.

Com essa atividade, observei que os estudantes conseguiram separar um fato vivido de uma invenção; também, por meio da oralidade, as crianças foram capazes de estruturar pequenas narrativas com o uso de detalhes, seleção de vocabulário com tom de humor ou surpresa.

Oficina 02: Poesia e tempo de crescer.

1º momento: a aula começou no dia 20/08/25, em 2 horas-aula, escrevi o gênero do discurso poema “Seiscentos e Sessenta e Seis”, de Mário Quintana, no quadro (Disponível em: <https://www.ufrgs.br/enunciarcotidianos/2017/04/19/seiscentos-e-sessenta-e-seis-quintana/>. Acesso em: 15 mai 2025). Perguntei quem gostaria de ler o poema, a estudante (P) realizou a tarefa; todos a ouviram com bastante atenção. Em seguida, dialoguei com os participantes sobre o entendimento deles acerca do poema. A sala ficou em silêncio. Resolvi ler novamente o poema, dando ênfase a algumas partes. Desta vez, o estudante (G) disse que o poema traduz o tempo das pessoas. Nesse momento, abri a discussão por meio de cinco perguntas:

1. Como a voz do poema percebe que o tempo está passando?
2. No poema, há uma comparação feita entre o tempo e a escola? Se sim, comente como isso acontece.
3. Como você percebe que está crescendo? Nós passamos por mudanças? Se sim, quais?
4. O poeta utilizou a poesia (linguagem poética) para escrever o poema sobre a passagem do tempo. É possível você também escrever um poema ou outro texto utilizando uma linguagem poética? Se sim, de que forma? Dê um exemplo.
5. Se o poema fosse transformado numa mensagem escrita numa rede social para o(a) seu(sua) melhor amigo(a), como você a escreveria?

As crianças, no início, tiveram dificuldades para entender as perguntas: expliquei e dei exemplos de “linguagem poética”; alguns fizeram uma associação dessa expressão com a poesia e também com o narrador de histórias. O poema foi lido outra vez e, dessa forma, muitos puderam participar, alguns disseram que perceberam que estão crescendo devido às mudanças que ocorrem na vida; o estudante (L) falou que consegue notar as mudanças do tempo em seu corpo e em sua mente.

Solicitei que os estudantes elaborassem a transformação do poema para uma mensagem na rede social. Observei que os estudantes tiveram dificuldades em realizá-la. Entendo ser necessário considerar que os aprendizes estão em processo de apropriação de determinados conhecimentos e, ainda, que essa atividade pode ser tida como complexa para estudantes do 6º ano, pois nesse nível de escolarização, é normal que a turma necessite de maior mediação com o professor e/ou de exercícios graduais que contemplem a linguagem dos gêneros do discurso apresentados. Pedi, então, que pesquisassem sobre como a linguagem geralmente pode ser empregada nas mensagens das redes sociais, como formas escritas, *emojis*, símbolos e, por meio dessa pesquisa, pudessem reescrever o poema e entregassem o trabalho na aula seguinte.

Esta atividade permitiu demonstrar às crianças a noção da passagem do tempo e dos eventos que nele ocorrem, o que pode levá-las a dar maior valor ao próprio aprendizado. Após essa atividade, entreguei aos aprendizes alguns materiais impressos com a imagem das fases do crescimento de uma planta conforme aparece na Figura 04.

Figura 04: Atividade sobre as fases do crescimento de uma planta

Projeto “Autobiografia: travessia pela escrita nas aulas de Língua Portuguesa”



Fonte: <https://depositphotos.com/br/vectors/semente-germinando.html>. Acesso em 10 mai 2025.

Alguns começaram a colorir a imagem. Logo, fiz a seguinte pergunta para que eles respondessem primeiro de forma oral, depois por escrito, no caderno: “Qual a relação que você percebe entre o crescimento de uma planta e o seu crescimento?” Dialogamos sobre cultivo, germinação, tempo de maturação, desenvolvimento e sobre a importância da luz do sol e da água para dar vida aos vegetais; muitos tiveram dúvidas na hora de responder oralmente, mas escreveram o que compreenderam. Vale salientar que alguns aprendizes entregaram essa atividade ao longo das outras oficinas.

Após finalizar esse primeiro momento, expliquei acerca da próxima atividade: os estudantes deveriam sair pelo “jardim e quintal” da escola, colher folhas, flores, pequenos galhos e outras partes de uma planta, todos esses elementos comporiam, de forma artística, a representação criativa de uma planta ou árvore que seria produzida numa folha de papel A4.

2º momento: saímos para a parte frontal e traseira da escola, onde há muitas árvores. Os estudantes não se aglutinaram em um todo: alguns ficaram em duplas, outros em equipes, ou mesmo sozinhos.

Foi uma grande diversão junto ao caos. A princípio, pensei que não daria certo realizar essa atividade. Alguns meninos brincaram de espada com galhos de árvores, eu intervi para evitar incidentes, enquanto outro estudante pulou a cerca onde ficavam os brinquedos do Ensino Infantil, dois meninos aproveitaram para jogar bola no campo com outra turma. Resultado: tive que buscá-los e conscientizá-los sobre a execução da atividade.

Ficamos, aproximadamente, dez minutos nos arredores da escola e, em seguida, nos reunimos e fomos à sala de vídeo. Lá, entreguei às crianças folhas em branco para realizarem a atividade. Os aprendizes ficaram em duplas ou em grupos. Uma equipe utilizou tintas para colorir e colar suas plantas, uma dupla fez a imagem de sereias com as plantas, ainda levei grãos de milho e fita durex àqueles que optaram por utilizar tais materiais; no melhor dos resultados, a maioria utilizou a criatividade mesclada com diversão, interação, compartilhamento de ideias, inclusão, respeito e proatividade para elaborar o trabalho.

Após o término da elaboração artística do vegetal, organizei a sala, os estudantes mostraram suas produções, expliquei ainda sobre a importância da constituição de uma planta, que é necessário o poder do tempo para que ela cresça e se desenvolva e, ainda, que aquela planta, mesmo que “fictícia”, foi constituída por partes reais colhidas pelo caminho.

Essas atividades ilustraram aos estudantes a capacidade de estabelecer uma analogia da constituição das partes integrantes de uma planta às partes que formam o ser humano e às necessidades vitais que cada ser precisa para viver. Constatei que a maioria valorizou a forma estética – a beleza da criação. A atividade demonstrou, também, como trabalhos feitos em equipe e de modo interativo contribuem, efetivamente, para a aprendizagem dos aprendizes. A foto desse momento está representada na Figura 05.

Figura 05: Estudantes desenvolvendo atividade prática

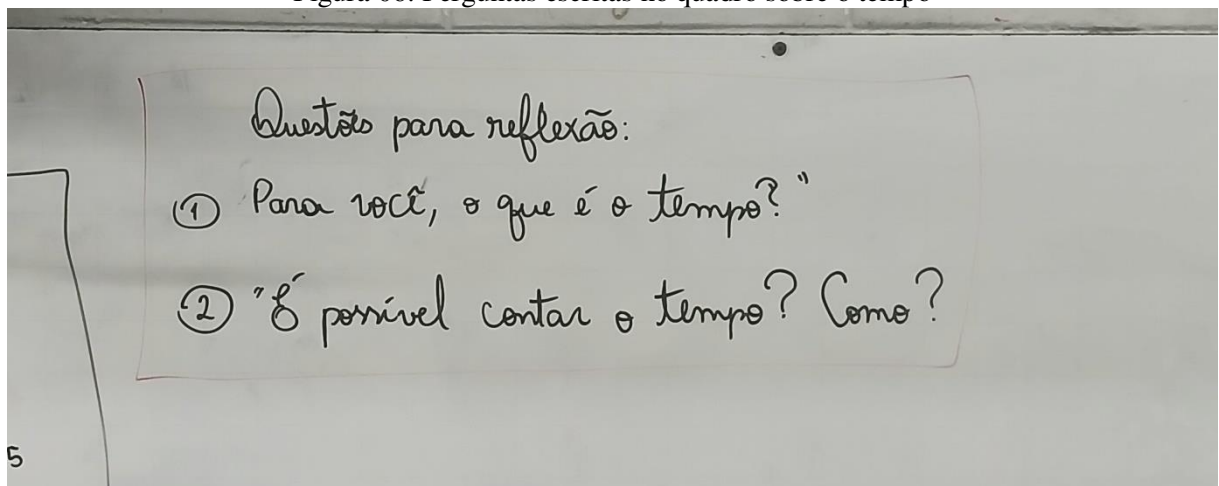


Fonte: acervo pessoal

Na aula do dia 21/08/25, com 1 hora-aula, iniciamos com a amostra da pesquisa dos estudantes que elaboraram a transformação do poema para uma mensagem na rede social. Apenas duas crianças conseguiram realizar essa atividade em casa; elas modificaram a escrita com estilo poético do poema de Quintana para outro com expressões breves e com emojis.

Identifiquei que poderia ampliar essa atividade em uma aula posterior, porque ela poderia instigar maior compreensão sobre o modo de construção de um gênero do discurso, como a seleção de palavras e/ou expressões, juntamente com o tema e a construção composicional tanto do poema quanto de uma mensagem redigida no *WhatsApp*, por exemplo. Depois desse instante, conversei com a classe sobre o tempo. As questões sobre esse assunto estão na Figura 06.

Figura 06: Perguntas escritas no quadro sobre o tempo

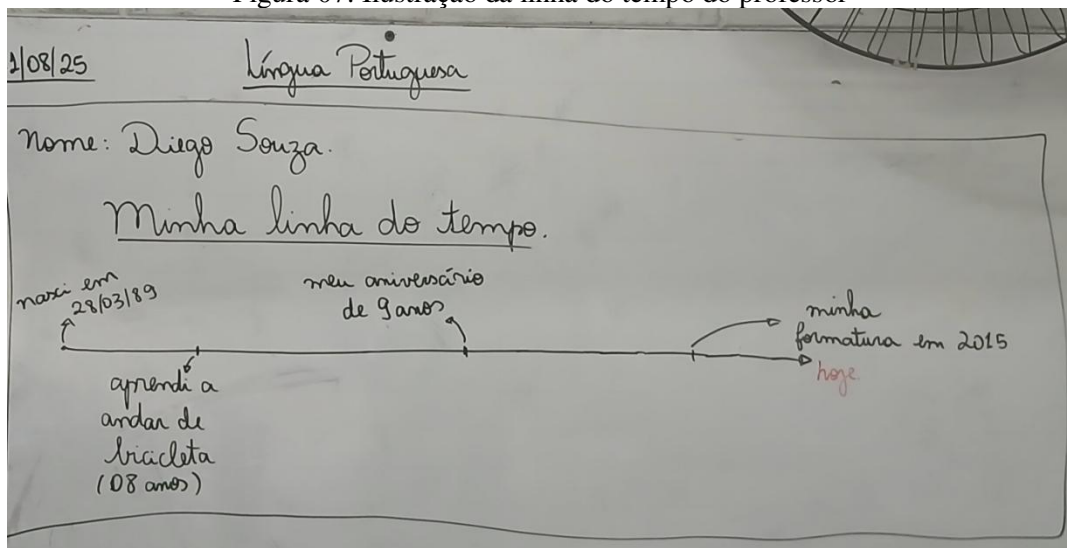


Fonte: acervo pessoal

O estudante (G) disse que é possível contar o tempo por meio de relógios e pelas estações do ano.

Começamos, dessa forma, a atividade “Minha linha do tempo”. Perguntei sobre a diferença entre tempo cronológico e tempo histórico. O estudante (W) respondeu que o tempo cronológico era o marcado em números, como nos relógios, e, em relação ao tempo histórico, ninguém soube falar sobre ele; fiz uma breve explicação sobre a diferença entre os dois tempos. Depois, fiz uma linha no quadro com quatro pontos na reta, como mostra a Figura 07.

Figura 07: Ilustração da linha do tempo do professor



Fonte: acervo pessoal

Disse que aquela linha era a representação da minha vida e que os pontos eram os momentos marcantes da minha trajetória até aquele instante (dia 21 de agosto de 2025); iniciei com o primeiro ponto, o dia do meu nascimento, e relatei o acontecido, assim ocorreu com os outros pontos: narrei sobre o dia que aprendi a andar de bicicleta, meu aniversário de nove anos e a minha formatura da universidade. Ao longo do meu relato, os aprendizes também riam e contavam situações da vida deles.

Em seguida, expliquei aos estudantes sobre a produção da atividade. Inicialmente, eles utilizaram o caderno para criar o rascunho da sua linha temporal. Muitos conversaram

entre si sobre acontecimentos de sua própria vida. A aula foi muito interativa, pois os estudantes revisitaram tanto lembranças boas quanto amargas.

Como as atividades dessa oficina ainda não haviam sido concluídas, foi necessário acrescentar 1 hora-aula no dia 25/08/25 para finalizá-las. Notei que alguns estudantes já haviam realizado o rascunho de sua linha do tempo. Então, entreguei uma folha de papel A4 para cada um reescrever de modo mais organizado a sua produção. Outros refizeram ou continuaram elaborando a tarefa. Muitas produções ficaram bem organizadas: uns utilizaram desenhos, outros coloriram ou fizeram de forma simples apenas com o contorno do lápis.

À medida que os aprendizes iam completando aquela tarefa, perguntei quais palavras, na sua própria linha do tempo, indicavam ações já realizadas, ligadas ao passado. Eles puderam perceber na própria escrita se essas palavras “existiam” e solicitei que destacassem. O estudante (L), por exemplo, sublinhou as palavras “nasci”, “andei”, “viajei”. Esse foi um bom momento para trabalhar, mesmo que inicialmente, com algumas formas verbais ligadas ao passado, já que os aprendizes iriam utilizar bastante essas formas verbais em suas produções escritas.

Dois estudantes puderam ir à frente para apresentar a sua atividade já finalizada; foi um momento divertido, pois eles puderam responder a uma significativa quantidade de perguntas da classe.

Voltei à pergunta inicial sobre a comparação entre o tempo, o crescimento de uma planta e o amadurecimento do ser humano e, desta vez, a ideia já estava mais consolidada aos estudantes; entretanto, nem todos terminaram essa atividade e entregaram para mim ao longo da semana seguinte. Pedi à turma para trazer à aula da oficina seguinte um objeto que tivesse um grande valor para eles, como brinquedo, fotos ou algo similar.

Observei, por meio dessa atividade, que os estudantes puderam organizar os fatos numa sequência temporal de forma linear, além de perceber as mudanças pelas quais eles passaram. Esse trabalho, por meio da interação, valoriza o estímulo à memória pelo fato de as crianças conversarem, escreverem e desenharem sobre si mesmas e outras pessoas que elas consideraram importantes dentro da linha de sua história.

Oficina 03: Caixa de memórias e saudades

A oficina foi realizada com 2 horas-aula no dia 27/08/25, na biblioteca. Antes, levei para a oficina um baú colorido emprestado que geralmente é utilizado para as crianças da Educação Infantil. Ao chegarmos ao lugar, organizamos a sala, ficamos em um grande círculo e colocamos o baú próximo ao quadro para todos visualizarem. Parte dos estudantes

ficou sentada na cadeira, outra parte permaneceu no chão. No início, tive dificuldades, pois alguns estudantes queriam brincar e conversar uns com os outros; disse que a atitude de ouvir seria elemento essencial para a realização da atividade.

Comecei com a leitura do poema “Infância”, de Rosana Santos (Disponível em <https://www.pensador.com/frase/MTUyNjAzMA/> Acesso em: 15 mai 2025), depois, fiz três perguntas relacionadas ao poema:

1. A voz que surge no poema parece ser de um adulto ou de uma criança?
2. Na passagem ‘Sou a bailarina que dança no salão / Sou o pirata em uma nau na guerra / Sou astronauta em volta da terra’, percebemos que aquela ‘pessoa’ podia ser o que quisesse. Como isso é possível?
3. Brincar é importante para as crianças? Por quê?

Os estudantes disseram que a voz do poema era de uma pessoa adulta ou velha que se lembrava da sua infância; a estudante (S) disse que é possível sermos o que quisermos ser por meio de uma história, de uma peça de teatro, por meio da criatividade; ela falou também sobre a importância de brincar, pois é bom para a saúde das crianças.

Expliquei que cada estudante poderia contar uma história ligada ao “objeto” trazido e que, ao final do relato, poderiam colocá-lo no baú, como mostra a Figura 08.

Figura 08: Baú com objetos trazidos pelos estudantes



Fonte: acervo pessoal

A maioria ficou com vergonha logo de início e disse que não iam falar. Comecei a incentivá-los sobre o poder da aprendizagem por meio das palavras e de contar uma história. A conversa por meio de uma contação de história é um gênero do discurso da atividade

humana realizada na esfera escolar. Considero pertinente lembrar que, para Bakhtin (2000), os falantes elaboram enunciados nas esferas sociais por meio dos gêneros do discurso.

Para essa oficina, intitulada “Minha caixa de memórias e saudades”, eu levei uma camisa antiga que representava o fim da minha infância e o início da minha adolescência. Cada estudante pôde contar uma história atrelada ao que foi trazido, a maioria levou ursos de pelúcia, todos os ursinhos tinham nome e faziam parte de uma história que se relacionava com eles: ou foi presente de aniversário e/ou estão com ele na hora de dormir; a estudante (R) levou seu caderno do 1º ano com as atividades realizadas e contou sobre a importância dele que a fazia lembrar do quanto ela se esforçou para aprender a ler e a escrever; o estudante (G) levou um álbum de fotos, mas ficou envergonhado e decidiu não mostrar; ele apenas relatou sobre as fotos contidas no seu “arquivo”; a estudante (P) levou o seu colar, que representava a sua religião Candomblé, muito significativa para ela.

No decorrer da atividade, alguns estudantes começaram a ficar dispersos e estavam comprometendo o relato oral de outros colegas. Fiz uma pausa para explicar sobre a questão do ouvir e do falar. Algumas crianças não levaram o “objeto” para a oficina, então perguntei o que elas levariam e o porquê. O estudante (K.H) levaria a sua bicicleta, pois é com ela que ele se diverte e “dá grau”, já (G) e (D) levariam seus bonecos que representam a sua fase de brincadeiras. No mais, a oficina foi divertida e interativa.

No dia seguinte, em 28/08/25, com 1 hora aula, começamos a oficina com uma breve síntese da aula do dia anterior. Fiz uma pergunta sobre a construção das lembranças ligadas ao “objeto” trazido. Como o baú estava sendo utilizado para as crianças do Ensino Infantil, não foi possível reutilizá-lo; dessa forma, apenas alguns estudantes escreveram no caderno algo importante sobre o “objeto” que eles trouxeram (ou trariam) e leram para os demais. Solicitei, por fim, aos aprendizes para trazerem fotos/retratos deles em momentos importantes com pessoas especiais, como familiares e amigos, para a oficina posterior.

Percebi, nessa oficina, que houve uma correlação entre as lembranças da criança e o seu objeto; este se tornou um elo que estimulou a produção de uma narrativa infantil marcada por enredos com descrições e análises sobre temáticas ligadas à família, amigos, religião e outras; além disso, a interação entre os estudantes proporcionou o desenvolvimento da oralidade de forma mais autêntica.

Essa atividade, mesmo que avaliada como divertida por alguns estudantes, pode ser difícil de ser realizada, pois falar em público e ouvir ativamente o outro exigem habilidades ainda não desenvolvidas por muitos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

A atividade colaborou, portanto, para que cada um dos estudantes se colocasse no papel de “contadores de histórias”.

Oficina 04: Retratos da Vida

No dia 03/09/25, com 2 horas-aula, realizamos, na sala de vídeo, a oficina “Retratos da Vida”. Levei quatro cartazes para a construção da atividade. Antes, expliquei aos estudantes sobre a criação de legendas por meio do material impresso como representadas na Figura 09.

Figura 09: Material impresso que contém imagens e legendas.

OFICINA PEDAGÓGICA “ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA”
OFICINA 04 (RETRATOS DA VIDA): FOTOS COM LEGENDAS



Vista de artesanato durante a Mostra de Economia Feminista e Solidária, no Largo da Batata, zona oeste de São Paulo (SP). A mostra é organizada pela ONG Sempreiva Organização Feminista (SOF) e pela Associação de Mulheres da Economia Solidária de São Paulo (Amesol). São Paulo, 9 de agosto de 2014.



Soprano Ana Carolina Die, da Argentina, e Tenor Francisco Cortijo, da Espanha, em palco durante o Festival de Música de 23 de julho de 2011, em Las Palmas, nas Ilhas Canárias, Espanha.



Irmão mais velho cuidando de irmãzinha.



Joem escrevendo um diário.

Fonte: Para viver juntos: português: ensino fundamental: caderno de atividades / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM, – 1. ed. – São Paulo: Edições SM, 2015 – (Para viver juntos). Acesso em 17 abril 2025.

Explanei que as legendas dão uma descrição aos elementos constitutivos da imagem; lemos os exemplos do material e, além disso, levei também algumas fotografias minhas que imprimi em papel A4 e fiz legendas sobre elas. Alguns estudantes não levaram fotos, então dei folhas de papel A4 para elaborarem desenhos como se fossem retratos.

Dividi a turma em quatro equipes com sete estudantes cada. Percebi que os estudantes se ajudavam bastante, dando dicas uns aos outros; alguns escreviam o conteúdo da legenda juntos, por meio de uma troca positiva. Eles mesmos elaboraram o cartaz sob minha orientação. Os aprendizes se sentiram mais à vontade para fazer o trabalho no chão, conforme visto na Figura 10. Eles planejaram toda a organização de como seria o cartaz. Apenas um grupo não conseguiu finalizar o cartaz. Após a confecção dos trabalhos, guardei-os para a aula seguinte.

Figura 10: Crianças produzindo cartaz em equipe



Fonte: acervo pessoal.

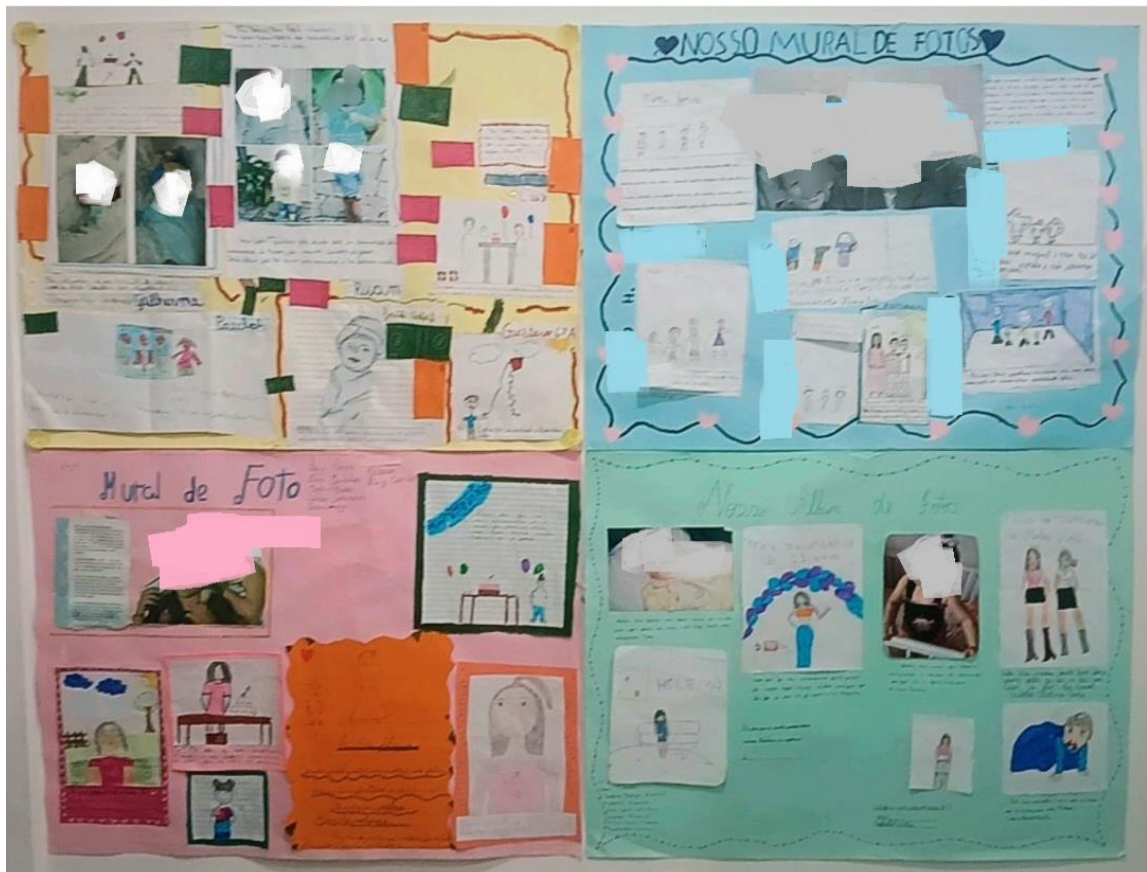
A oficina continuou no dia 04/09/25, com 1 hora-aula. Houve a entrega dos cartazes dos grupos. Como estava difícil fazer um círculo na sala de aula, devido à grande quantidade de estudantes, resolvemos fazer uma apresentação de cada grupo à frente.

O primeiro grupo ficou muito tímido. Fiz algumas perguntas para incitar o início da apresentação; o grupo contou brevemente sobre as imagens dispostas no cartaz: as pessoas, o lugar e qual a importância daquele momento. Cada grupo/estudante pôde falar sobre a sua foto/desenho; alguns disseram sobre a importância das pessoas retratadas por eles, outros leram a legenda criada, enquanto poucos nada falaram, devido à timidez.

Essa atividade foi desafiadora porque muitos aprendizes ainda têm muita dificuldade de falar em público. Os cartazes ficaram muito bonitos e foram guardados para o uso no sarau que aconteceu no término das oficinas.

Por meio do mural de cartazes com fotos, desenhos e legendas, mostrado na Figura 11, foi possível registrar experiências significativas da história pessoal de cada estudante e, por meio da posição das imagens, das cores dos desenhos e de outros elementos, foi possível demonstrar a criatividade e o esforço do trabalho em grupo. Os cartazes são uma forma de comunicação que busca apreender a realidade; nesse sentido, cabe lembrar que Fiorin (2016) afirma que, por meio dos gêneros do discurso o ser humano pode mediar a realidade.

Figura 11: Cartazes produzidos pelas equipes



Fonte: acervo pessoal.

Constatei que a escrita das legendas foi essencial para este trabalho, porque a partir delas, relacionamos elementos visuais e gráficos com palavras, o que demonstrou a multimodalidade da linguagem, como visto em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020). A elaboração das legendas passou pelo rascunho, no qual corrigi e também sugeri aos estudantes para usarem adjetivos nas descrições e informações dos aspectos da imagem. Em seguida, os estudantes reescreveram o seu texto e o colaram no cartaz.

Ao final da atividade, escrevi no quadro duas perguntas, para que os estudantes pudessem pesquisar sobre a vida de Malala, que seria assunto para a oficina 05.

1. Quem foi Malala Yousafzai?
2. Por que a figura de Malala é tão importante para o seu povo e para a educação?

Acredito que essa primeira parte das oficinas foi imprescindível para os sujeitos aprendizes. Identifiquei a construção de diversos conhecimentos acerca do acesso às lembranças deles por meio da reflexão e das suas próprias histórias de vida, o que se deu desde a aplicação do questionário à produção do mural de cartazes e a apresentação. Antes de principiar a etapa da escrita autobiográfica propriamente dita, essas atividades interativas, com viés lúdico, começaram a estruturar o ponto de partida, constituindo-se como a base da escrita sob a concepção de trabalho, tal qual defende Fiad (2006).

Nessas atividades, identifiquei que os estudantes começaram a trabalhar com os recursos linguísticos a fim de lapidarem o dizer por meio da sua visão de mundo no âmbito do discurso: ou pela escolha de palavras, pelos gestos, pela entonação da voz, pelos recursos gráficos, pelas cores, enfim, pelo universo multimodal visual, oral, escrito, tátil e outros fazedores da linguagem. Para Fiad (2006), a palavra escrita se encontra em diversificadas atividades com gêneros discursivos plurais, como as dessa proposta didática.

5.2 Segunda parte das oficinas: Autobiografia: travessia pela escrita

Oficina 05: Um passeio pela vida de Malala

Primeiro momento: no dia 17/09/25, com 2 horas-aula, fomos à sala de vídeo. Perguntei quem tinha feito a pesquisa sobre a paquistanesa, três estudantes escreveram sobre o que encontraram de informação na internet.

Nesse instante, apresentei à turma o livro “Eu Sou Malala: A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã” e, depois, visualizamos o vídeo sobre a história da personagem do livro. (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=w_RJFqdr6fE&t=333s).

Os estudantes ficaram muito concentrados e em silêncio durante a apresentação. Em seguida, perguntei à turma sobre o que mais chamou a atenção deles no vídeo. A maioria ficou interessada no atentado que a jovem sofreu e na recuperação dela; sobre a luta da garota para estudar e defender as meninas e, também, sobre o prêmio que ela recebeu. Eu disse que Malala ganhou um Prêmio Nobel da Paz devido à batalha dela pelo direito das crianças à educação em seu país e o quanto isso foi importante para o mundo inteiro.

Segundo Momento: nesse instante, a oficina seria com a utilização de *tablets*, porém, os equipamentos não estavam carregados, percebi, então, que seria melhor usar os *chromebooks* oferecidos pela escola.

A aula continuaria na sala de vídeo, porém, não havia mesas para todos os equipamentos. Dessa forma, para elaborar a aula, uma profissional da administração escolar sugeriu uma sala do segundo andar que tem *wifi*. Fomos para a sala indicada, entretanto, tivemos dificuldade em conectar os aparatos digitais à rede de internet disponível.

Assim, não foi possível utilizar nem os *tablets*, nem os *chromebooks*. Os estudantes estavam postos em duplas, aqueles que já sabiam usar os dispositivos eletrônicos ajudaram outras duplas a acessar o *wifi* utilizando o código da instituição. Mesmo assim, não foi viável projetar a aula como programada.

Logo, resolvi ler o livro para eles, aliás, era o quinto horário do dia e os estudantes já estavam cansados e um pouco agitados; solicitei que fizessem o máximo de silêncio para todos ouvirem, li trechos do primeiro capítulo (Nasce uma menina) e, ainda, fiz a leitura integral do vigésimo capítulo (Quem é Malala?). Notei que alguns trechos com termos de outras línguas causavam estranhamentos à turma, expliquei que Malala era do Paquistão.

Antes de finalizar a aula, praticamente no último minuto, entreguei aos estudantes uma folha com questões para realizarem uma pesquisa por escrito relacionada ao que foi visto, lido e discutido na oficina do dia.

Sobre a leitura do livro “Eu sou Malala”, pesquise e responda:

1. O narrador é um elemento importante na história? Dessa forma, quem conta a história? É uma narrativa em primeira ou em terceira pessoa? Explique o porquê.
2. O tempo é percebido na narrativa? Como se organiza a cronologia dos eventos que surgem na narrativa?
3. O texto apresenta linguagem literária ou não literária? Explique como a autora elaborou a sua escrita?
4. Qual é a forma que a autora conta a narrativa? Por exemplo, crítica, humorística, reflexiva, saudosa, etc. Como a forma pode contribuir para o entendimento da história? (O professor pode explicar sobre as diversas formas de se contar uma história, dar exemplos do cotidiano dos estudantes).

5. Cada época e cada lugar possuem sua cultura: seus valores, costumes, suas crenças, religiões e formas de ver o mundo. Como a autora explora a cultura do lugar onde ela mesma mora? Dê exemplos que ilustrem a sua resposta.
6. Qual foi a intenção da autora em escrever a sua história de vida? Para quais leitores ela escreveu? (É possível fazer o estudante entender a importância do público-alvo de quem escreve).
7. Se você fosse escrever sobre a sua própria história, você concorda que a cultura, o país, o lugar e o tempo em que você está podem influenciar na sua escrita? Por quê?

Nesse segundo momento da oficina 05, notei que já existem aparatos tecnológicos digitais para o uso na escola, mas também percebi que a falta do acesso à rede de internet pode prejudicar a elaboração de aulas ou projetos educativos escolares. Se vivemos num mundo interconectado e a instituição escolar não tem conexão à rede de internet ou possui uma rede deficitária, alguns trabalhos de professores podem ficar limitados.

No dia 18/09/25, com 1 hora-aula, dividi a turma em quatro equipes; os estudantes puderam falar sobre o que compreenderam da vida de Malala a partir das questões do material impresso levado para casa; nem todos os estudantes fizeram a pesquisa, porém, aqueles que a fizeram participaram bastante da discussão quando realizei as perguntas. A turma compreendeu o relato que Malala fez de sua mãe, do seu pai, do lugar onde ela nasceu, cresceu e ainda do instante em que foi baleada, quando voltava da escola.

Em relação às questões, a mais difícil para a turma responder foi a questão 03 que trata sobre a diferença entre a linguagem literária e não literária e como Malala elaborou a sua escrita; tal dificuldade está ligada à necessidade de elaborar uma intervenção com estratégias do docente para a garantia da consolidação da aprendizagem desse conteúdo aos estudantes, pois é importante reforçar que a criança está em processo de construção do conhecimento e seria interessante estimulá-la com atividades diferenciadas.

Dessa forma, expliquei que a linguagem literária é uma forma de expressão que cria efeitos artísticos e estéticos e pode gerar múltiplas interpretações às pessoas como os poemas e as histórias dos contos de fada, gêneros do discurso já trabalhados em bimestres anteriores; já a não literária traz informações ou instruções de forma direta às pessoas, por exemplo, notícias e receita de culinária. Entenderam, contudo, que a autobiografia da Malala tem traços de literatura.

Devido ao pouco tempo de aula no dia anterior, retomei a atividade que seria elaborada antes, “Se eu fosse Malala...”: os estudantes escreveram sobre o que fariam se estivessem no lugar da menina e o que realizariam para trazer paz e pôr fim à guerra; a

maioria não concluiu a atividade na sala de aula e, dessa forma, permiti que a tarefa fosse terminada em casa.

Por conta das atividades dessa oficina ainda não terem sido concluídas no tempo previsto, foi necessário adicionar 1 hora-aula no dia 22/09/25 para finalizá-las. Iniciamos com o compartilhamento da atividade “Se eu fosse Malala...”. Muitos estudantes escreveram sobre as crianças, principalmente as meninas, terem direito à educação para poderem realizar seus sonhos.

Após esse momento, conversamos sobre narrador, personagens e suas ações, tempo e forma de contar a história, com exemplos do livro de Malala. Construimos, então, o conceito de Autobiografia e o escrevemos no quadro, pois na escola não havia cartolina. As crianças escreveram a conceituação em folhas de papel A4, coloriram ou desenharam e, finalmente, colaram a definição no caderno, finalizando a oficina.

Cabe lembrar que, pelo fato de a obra ser extensa, mas de material que apresenta uma jornada enriquecedora ao estudante, não foi possível trabalhar a obra de forma integral ao longo da oficina, porém, ainda no ano escolar, é recomendável promover estratégias de leitura que favoreçam o aprofundamento da narrativa da menina que lutou pela educação.

Observei, nessa oficina, que os aprendizes puderam compreender acerca da vida de uma personagem real contada por ela mesma, trazendo o início de sua vida – o nascimento –, sua relação com as pessoas com quem ela convive e ama, o lugar onde mora e cresceu e, não menos importante, seus anseios e sonhos. Narrar não é somente contar uma história, Passeggi (2014) entende que as narrativas têm diversificadas funções importantes à vida, desde à formação de si mesmo à elaboração da ideia de pertencimento coletivo.

Esse conjunto de informações elaboradas pela leitura da obra organizou um quadro que elenca características de uma autobiografia e, fortalecido com a folha impressa de perguntas lançada à pesquisa aos estudantes, permitiu que o aprendiz estimulasse a criticidade e a reflexão sobre as questões sociais que podem estar também no seu cotidiano; além da compreensão do contexto histórico e do lugar onde se vive que podem influenciar na produção escrita de um texto autobiográfico.

Oficina 06: Um passeio pela vida de Dalai Lama

Na data de 24/09/25, com 2 horas-aula, iniciamos a oficina com a escrita de duas perguntas no quadro:

1. “O que é ter compaixão e altruísmo?”.

2. “As ações de pessoas de diversos países do mundo estão interconectadas? Se sim, de que maneira?”.

As crianças tiveram dificuldade para entender o significado das palavras “compaixão”, “altruísmo” e “interconectadas”. O estudante (L) disse que compaixão é estar apaixonado, já (M) falou que interconectada é como se fosse o ser humano ligado à internet pelo celular.

Após uma breve conversa, apresentei o livro “A semente da compaixão”, de Dalai Lama, à turma; fiz uma ligação com as atividades da oficina sobre o crescimento de uma planta; os estudantes se lembraram da importância de cuidar da semente, do solo, ter água e luz do sol para que a planta possa crescer. Perguntei quem conhecia o Dalai Lama, ninguém o conhecia. Furneci, então, a todos uma breve explicação sobre a vida dele, um pouco acerca do seu pensamento e o Prêmio Nobel da Paz por ele conquistado. O estudante (G) se lembrou de que Malala também havia ganhado esse prêmio.

Fiz a leitura da autobiografia de modo integral, com pausas para algumas intervenções a fim de mostrar as imagens do livro; esse foi um momento proveitoso, pois a turma ficou atenta e curiosa para compreender a história.

Ao final da leitura, expliquei sobre o que é o altruísmo e dei exemplos do livro. Dois aprendizes (L) e (L.P) já conseguiam entender o que seria a ideia de ter compaixão e disseram que é oferecer ajuda a alguém que precisa. Fiz algumas perguntas oralmente sobre o gênero autobiografia, como “Quem é o narrador?”, “A história retrata o passado, o futuro ou o presente?”.

Voltamos às perguntas do início da oficina. Nesse momento, a estudante (P) disse que ter compaixão é ajudar o outro nas suas dificuldades; para (D), o mundo está interconectado por meio da internet, se acontecer algo em algum país, isso pode atingir os outros.

Em seguida, separei os estudantes em duplas e entreguei uma folha impressa com as seguintes perguntas para discussão sobre o livro:

1. O que mais chamou a sua atenção na história do Dalai Lama?
2. Quais temas (assuntos) o autor explorou ao longo do livro?
3. Quais acontecimentos ou experiências o autor escolheu realçar na narrativa?
4. Como as imagens da obra ajudam a fortalecer o imaginário dos eventos do livro?
5. Como os textos de Malala e o de Dalai Lama conversam entre si? Há alguma relação entre eles? Se sim, qual?
6. O que você pode mudar na sua história para ser uma pessoa melhor no lugar onde você mora e também com as pessoas com quem você convive?

Alguns estudantes solicitaram o livro para observar as imagens contidas nele. Após alguns minutos, os aprendizes puderam responder às perguntas de forma oral.

No dia 25/09/25, com 1 hora-aula, a atividade tinha como proposta o uso de um vaso com terra na sala, mas tive problema com esse objeto, porque no trajeto à escola, ele rachou e poderia machucar alguma criança. Pensei em realizar a atividade de outra maneira, com a escrita sendo colada no quadro.

Dessa forma, propus aos estudantes que escrevessem num pedaço de papel qual semente de vida eles gostariam de plantar no mundo e o porquê. Em seguida, eles deveriam ir à frente plantar a “semente” no quadro; dei um exemplo como ponto de partida, disse que eu plantaria a “Semente da educação de qualidade” para que todas as pessoas do mundo pudessem ter a oportunidade de estudar e aprender sobre a vida e o mundo por meio de um ensino com mais investimentos por parte dos governantes e políticos.

No início, muitos ficaram com vergonha ou com dificuldades. Propus, então, realizar a atividade em equipe e foi muito melhor porque eles se ajudaram, compartilharam ideias e se sentiram mais confiantes para apresentar à frente. Dessa forma, selecionaram quatro a cinco “sementes” para plantar no mundo. Após 15 minutos em média, as equipes apresentaram o que discutiram, leram o que criaram em equipes.

A atividade foi muito proveitosa e emocionante, todos estavam motivados e participaram com respeito, ouviram uns aos outros e aprenderam sobre as virtudes que podem ser cultivadas no dia a dia. Encerrei a aula com a leitura do final do livro “A semente da Compaixão”.

Oficina 07: Como eu conto uma história?

No dia 01/10/25, com 2 horas-aula, começamos a atividade com a divisão da turma em quatro equipes. Depois da formação, dei a cada equipe o material impresso com trechos de histórias feitas por autores diferentes. Antes da leitura, perguntei às crianças se os escritores, no geral, escrevem de forma igual ou distinta; foi unânime a resposta da turma: disseram que não escrevem igualmente; o estudante (M) falou que as palavras são as mesmas, mas a forma de escrever é diferente.

As equipes acompanharam atentas as leituras em voz alta dos textos 01 e 02 feitas por mim, “Por parte de pai”, de Bartolomeu Campos de Queiróz e “Os livros que devoraram o meu pai”, de Afonso Cruz, respectivamente. Com a contribuição das questões apresentadas a seguir, indaguei sobre a compreensão deles em relação a cada um dos textos.

1. Qual foi o autor que elaborou a forma mais simples para criar seu texto?
2. Os textos contam a narrativa de forma nostálgica, reflexiva, poética ou engraçada?
3. Como essa forma contribui para a compreensão da história?

A pergunta que ninguém conseguiu responder foi a terceira. Percebi que as crianças ainda não entendiam bem sobre como a forma de escrever está ligada aos “objetivos” do autor. Expliquei que há muitas formas de dizer, de contar algo, de narrar uma história, fizemos a comparação entre os dois excertos para percebermos as diferenças entre eles, a maioria escolheu o segundo texto como o mais “fácil” de entender, devido às palavras serem mais simples.

Demos início à atividade “Como eu conto uma história?”; escrevi as palavras “jornalístico”, “humorístico”, “poético” e “irônico” em pedaços pequenos de papel para sortear. Cada equipe deveria reescrever uma das duas histórias já lidas com o estilo escolhido no sorteio, fazendo uso da criatividade. Alguns estudantes perguntaram se poderiam escrever uma história nova, original; eu disse que sim. A turma gostou muito da dinâmica logo de início. Teve estudante que perguntou o significado da palavra “humorístico”, também um grupo resolveu escrever e ensaiar uma peça teatral. Fizemos o sorteio e, após trinta minutos, os grupos puderam se apresentar.

Identifiquei que as histórias elaboradas foram simples e curtas: a “equipe da ironia” fez questão de mostrar dois recursos utilizados na história, fazendo uma relação entre a quebra da expectativa e a realidade ao dizer sobre o oposto do que foi dito, mais a entonação da leitura com o uso de pontuação, disseram que escrever com ironia é entender as coisas ao contrário do que se diz.

A “equipe do humor” criou uma piada, a maioria da turma riu; já a “equipe poética” lançou mão de uma narrativa sentimental com intertextualidade ao texto 1 da folha impressa (trecho de Bartolomeu Campos de Queiróz); por fim, o grupo do “modo jornalístico” encenou uma notícia dada num telejornal: enquanto a estudante (P), que era a “jornalista”, lia o acontecido, os outros integrantes encenavam o conteúdo da notícia.

No final da oficina, perguntei aos estudantes se haviam entendido sobre as diversas formas de se contar uma história. A turma disse que sim e falei para eles pensarem como será o estilo/forma que eles escreverão a autobiografia literária deles. Disse ainda que eles poderiam “brincar” com as palavras e dar sentidos novos a elas e que ficará a critério da imaginação de cada um escrever de forma espontânea o seu texto. Dessa forma, os grupos conseguiram alcançar o objetivo da oficina.

Pude observar que essa atividade foi de suma importância para os estudantes porque eles conseguiram perceber como os escritores conseguem desenvolver os textos por modos diferentes de se contar um fato, ou seja, fortaleceram o desenvolvimento da consciência estilística da linguagem. Fiorin (2016) observa que um gênero do discurso pode ser produzido com variadas formas a depender da intenção discursiva do autor inserido em determinado contexto.

Além disso, houve a produção escrita junto à revisão colaborativa na qual os grupos, por meio da interação, se auxiliaram para garantir que a escolha das palavras, a pontuação e outros recursos linguísticos explorados estivessem adequados ao estilo.

No dia 02/10/25, com 1 hora-aula, a aula começou com a escrita, no quadro, do poema “Bernardo é quase uma árvore”, de Manoel de Barros. A estudante (S) fez a leitura do poema em voz alta.

Em seguida, fiz algumas perguntas à turma: como o autor elaborou o seu poema? Ele deu novos sentidos às palavras? De que forma? A linguagem é literária ou não-literária? Como ficaria o poema se pudéssemos brincar com as palavras?

Alguns estudantes consideraram bonito e, ao mesmo tempo, estranho o conteúdo do poema. Disseram que é possível dar novos sentidos às palavras e a Literatura é um caminho para que isso se realize. O estudante (W) disse que Bernardo é quase uma árvore porque ele atrai os passarinhos e esses moram nas árvores.

Depois dessa breve conversa, escrevi algumas frases no quadro, como:

Minha mãe é a flor mais linda do meu jardim.

Meu irmão é um anjo, pois ele cuida de mim.

Meu pai é como um herói do filme.

Estou com tanta fome que comeria mil sanduíches.

Essa cadeira pesa uma tonelada.

A partir dessas frases, expliquei o que é metáfora, comparação e hipérbole. Solicitei que os estudantes pudessem escrever novos enunciados no caderno e uma bela surpresa aconteceu: eles criaram muitos exemplos do cotidiano. Esse assunto foi tão interessante que gerou muita interação entre as crianças.

Foi necessária mais uma aula para finalizarmos a atividade da oficina. No dia 06/10/25, com 1 hora-aula, demos início à aula com a atividade de produção escrita: os estudantes reescreveram o poema de Manoel de Barros já lido e discutido na aula anterior, incrementando-o com novas palavras ou expressões com o uso da metáfora, comparação e hipérbole, ou seja, dando novos sentidos a ele.

Nessa atividade, analisei que a turma utilizou potencialmente a sua criatividade. Conforme entende Possenti (2002), o estudante deve valorizar a sua subjetividade, isto é, ele deve ser o sujeito de sua própria escrita. Títulos como “Bernardo é quase um avião”, “Bernardo é quase um gigante” ou “Bernardo é quase uma montanha” são alguns exemplos do trabalho feito em sala de aula. Não posso deixar de mencionar o quanto eu me senti satisfeito com o resultado dessa atividade. Ao final dela, li em voz alta todas as produções, incentivei a escrita e parabeneizei cada um dos estudantes. Alguns não a finalizaram no dia e entregaram essa atividade posteriormente.

Identifiquei que os estudantes começaram a perceber que é possível construir efeitos no texto por meio da reflexão sobre “o que escrever”, “como escrever”, para “quem” e com “qual(is)” objetivo(s) na construção de um determinado gênero do discurso associado ao uso linguístico na prática social.

Oficina 08: A escrita da minha Autobiografia

Tivemos, ao longo de três semanas, a aplicação de avaliações externas (de 07 a 10/10/25) e bimestrais (de 20 a 24/10/25) para todas as turmas, mais uma semana de recesso (de 13 a 17/10) e, por conta disso, infelizmente, tive que interromper a condução das oficinas.

Quando esse período finalizou, no dia 29/10/25, com 2 horas-aula, prossegui com as oficinas e fiz uma breve retomada de alguns conceitos sobre autobiografia, literatura, narrativa e a forma como os autores escrevem suas histórias.

Após esse breve “resumo”, a fim de recuperar algumas ideias do que havíamos trabalhado anteriormente, esclareci que a nossa escrita é como uma pedra preciosa que recebemos, que precisamos confeccionar uma joia – o produto final – e, para isso, devemos trabalhar, escrever e reescrever quantas vezes forem necessárias para deixar essa joia bem esculpida e bonita, essa perspectiva sobre escrita como trabalho processual está de acordo com Fiad (2006).

Falei, também, sobre o livro que será produzido a partir da escrita dos aprendizes; contei que o processo de fabricação de um livro já se inicia com o planejamento do texto, passa pela seleção de ideias e se encerra com a feitura do objeto artístico. Dessa forma,

começamos a produção da autobiografia literária. Entreguei aos estudantes uma folha para realizarem o rascunho.

É importante destacar que, durante o processo de aplicação das oficinas anteriores, a maioria dos estudantes da turma participou da proposta didática, poucos estudantes tiveram baixa frequência no ambiente escolar nesse período e, devido a essa questão, estes tiveram mais dificuldades para produzirem o texto escrito.

Assim, para auxiliá-los, entreguei algumas atividades que eles realizaram no decorrer das oficinas, como a atividade sobre o Crescimento de uma planta, Minha Linha do Tempo, a reescrita do poema "Bernardo é quase uma árvore" e as perguntas com respostas sobre a obra de Malala. Apurei que, ao entregar essas atividades já concluídas, os estudantes notaram o processo no qual eles passaram com as atividades elaboradas por meio de escritas, desenhos, colagens, comentários e outros que, de certa maneira, contribuíram para dar base à escrita do texto autobiográfico.

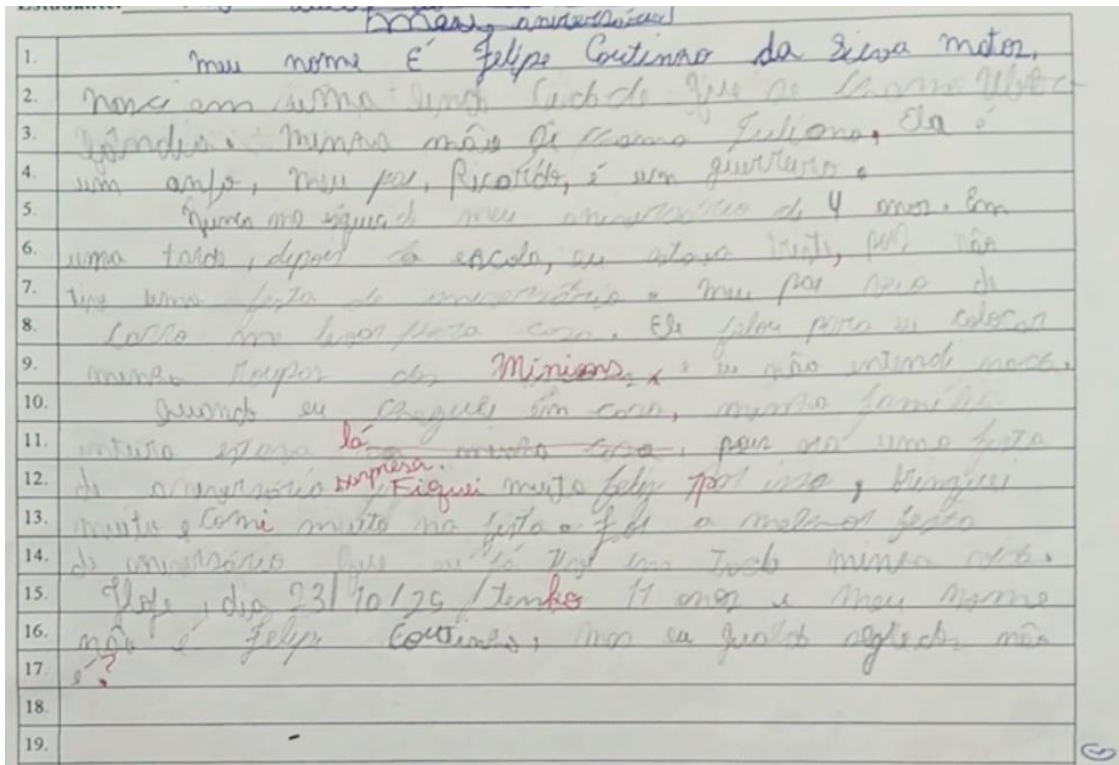
Além disso, àqueles que estavam com muita dificuldade, sugeri que escrevessem cinco momentos importantes e marcantes no caderno e, a partir deles, começassem a escrever. Deixei poucos estudantes desenvolverem a atividade em dupla em virtude de promoverem a proatividade e a empatia uns dos outros de forma recíproca, pois se sentiam mais confiantes em escrever por meio da interação com o outro, igual a alguns trabalhos já desenvolvidos nas oficinas anteriores.

Nesse primeiro instante, muitas crianças solicitaram o meu auxílio sobre o que poderiam escrever; eu apenas fiz perguntas para instigar a imaginação e o pensamento como "Qual momento muito legal que aconteceu com você e que você gostaria de escrever sobre ele?" ou "Pense nas pessoas que vão ler o seu texto depois de pronto, os leitores; como você gostaria de apresentar sua história de vida a eles?". Neste instante, notei o quanto essa interação do professor com o estudante é necessária para ativar determinados conhecimentos do gênero do discurso já trabalhado aos estudantes, bem como temas a serem desenvolvidos ou formas estilísticas a serem produzidas, pois, segundo Fiorin (2016), é na interação que o professor pode oferecer ferramentas ao estudante a fim deste construir efeitos de sentido no discurso.

Outras dúvidas dos estudantes foram de ordem gramatical, como correção ortográfica, acentuação, pontuação e paragrafação. Nesses casos, pude auxiliá-los presencialmente, escrevendo no quadro a ortografia de determinadas palavras. Quando alguns estudantes conseguiram finalizar o rascunho, solicitaram que eu "corrigisse" o seu texto e, embora não estivesse no planejamento da proposta didática, realizei a "correção" no que tange

à análise linguística, conforme percebido na Figura 12 que mostra uma correção feita após a escrita do estudante (D):

Figura 12: Produção escrita do estudante (D)



Fonte: acervo pessoal.

Antes de realizar essa “correção”, disse aos estudantes que é preciso gerar reflexão no uso dos recursos que a língua possui e que, mesmo corrigindo gramaticalmente o texto, o adequado é utilizar os bilhetes dialógicos, conforme Menegassi e Gasparotto (2016).

Os bilhetes dialógicos que elaborei contribuem para que o estudante perceba suas potencialidades como aprendiz e, ainda, indicam ao professor o trabalho de leitor, não o de corretor de redação que percebe somente os desvios gramaticais. Ou seja, o docente busca entender a voz do estudante que está presente nas entrelinhas do texto.

Notei que corrigir o texto escrito do estudante apenas com foco na gramática e sem a metodologia adequada o induz a focar apenas nos “erros”, essa postura tradicional não leva o estudante a pensar acerca das possibilidades de utilização da própria linguagem, pois ele fica fadado à ideia do “certo e errado”.

Além do mais, seria interessante o professor de Língua Portuguesa refletir sobre a concepção de língua utilizada nas suas abordagens em sala de aula. Koch e Elias (2012)

apresentam essas formas de se compreender as concepções do uso linguístico no trabalho docente.

Fiz essa “correção” porque os estudantes do 6º ano percebem o âmbito da escrita como desafio exaustivo. Essa realidade vem ao encontro das ideias de Fiad (2006), que entende que a escrita exige o desenvolvimento de diversas habilidades e requer o uso de conhecimentos diversos, ou seja, escrever dá trabalho.

Trinta e quatro sujeitos participaram da proposta didática, entretanto, para a pesquisa, com autorização dos responsáveis legais, foram considerados trinta e dois textos produzidos, sendo que deste conjunto, dois estudantes estão incluídos no Atendimento Educacional Especializado (AEE); eles participaram ativamente das oficinas, realizaram os trabalhos em grupo, elaboraram cartazes, interagiram e aprenderam de acordo com suas limitações cognitivas. Sobre a produção escrita desses estudantes, eles elaboraram seus textos mediados pela professora do AEE que transcreveu a escrita deles.

Percebi que os aprendizes do AEE, nas oficinas, se sentiram confiantes em aprender sobre as narrativas de vida de uma pessoa a partir do instante em que a proposta didática abrangeu uma série de atividades ligadas a diversos gêneros discursivos que, por meio da interação, puderam construir conhecimentos dentro da sua forma de aprender.

Àqueles que conseguiram escrever o rascunho, entreguei outra folha para realizarem a primeira escrita e, ao final da aula, recolhi todas as folhas impressas para continuarmos o trabalho na aula seguinte.

Na aula do dia 30/10/25, com 1 hora-aula, alguns estudantes ainda escreviam a primeira escrita da sua autobiografia. Antes do término da oficina, eu disse aos estudantes que eu recolheria os textos e os devolveria com bilhetes dialógicos constituídos de orientações e sugestões para que eles tivessem a oportunidade de melhorar aspectos da primeira versão do texto produzido. Levei as produções autobiográficas dos aprendizes a fim de realizar a leitura e, conseqüentemente, a confecção dos bilhetes dialógicos.

Oficina 09: Reescrever é lapidar o texto

No dia 05/11/25, em 2 horas-aula, começamos a aula com a entrega dos textos corrigidos à turma, enfatizei sobre a atenção ao bilhete anexado, que os estudantes deveriam ler com atenção. A maioria das crianças fez perguntas sobre a reescrita; uma parcela dos estudantes perguntou se poderia adicionar novas informações à reescrita, afirmei de modo positivo, já que a escrita é um processo, como afirma Fiad (2006).

No dia 06/11/25, em 1 hora-aula, alguns estudantes ainda estavam finalizando as suas produções que tiveram intervenções com bilhetes dialógicos a fim de auxiliá-los com estímulo à reflexão acerca da sua escrita, de acordo com Menegassi e Gasparotto (2016). As produções passaram pelo processo da escrita e da reescrita, exceto dos dois estudantes do AEE, já que o processo de aquisição da escrita deles é composto por desafios em decorrência de suas especificidades neurodiversas.

Devido ao fato de serem 32 sujeitos na pesquisa, fiz uma amostra para a análise das produções escritas de oito estudantes denominados de E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8 com base na seguinte categorização: Grupo A, formado pelos sujeitos E1, E2 e E3, corresponde aos estudantes que conseguiram se adequar ao gênero e ao uso dos mecanismos linguísticos sem muitas dificuldades; Grupo B, constituído pelos sujeitos E4, E5 e E6, apresentou mais dificuldades, então, realizaram a escrita, a reescrita 1 e reescrita 2; e, por fim, o Grupo C (E7 e E8), que, diferentemente dos outros dois grupos, foi formado com o objetivo de se analisar, no processo de reescrita, apenas o uso de recursos estilísticos para conferir subjetividade e literariedade na construção da autobiografia, transformada em “objeto estético”.

Na primeira escrita, inicialmente, identifiquei algumas questões importantes no que tange à estrutura gramatical; em seguida, fiz sugestões por meio do bilhete dialógico para o estudante realizar a reescrita do seu texto.

As produções escritas apresentadas a seguir são dos estudantes E1, E2 e E3, inseridos no Grupo A.

Figura 13: Escrita autobiográfica do sujeito E1

Quando aprendi a andar de bicicleta fui muito bem, cai, cai, mas valeu a pena até hoje eu ando, e agora tem a nova medo que é o grau manobras, isso significa impinar, mas a polícia não gosta, mais agora não estou andando, só tô no futebol.

Quando aprendi a andar de moto fiquei com medo, Por que eu não queria, mas meus primos me incentivaram a andar ^{de bicicleta} e eu não queria Por que sabia que era perigoso, ^é ^o ^{passar} no tempo, aprendi a ^{pedalar} andar, agora já ~~está~~ estou no futebol Bem. Lembra que quando eu fui fazer auto ^{escola}, já passo de primeira tentativa seja se Deus quiser Amém.

Saudades dos meus aniversários quando era Criançinha.

Fonte: acervo pessoal.

Figura 14: Bilhete dialógico dirigido ao sujeito E1

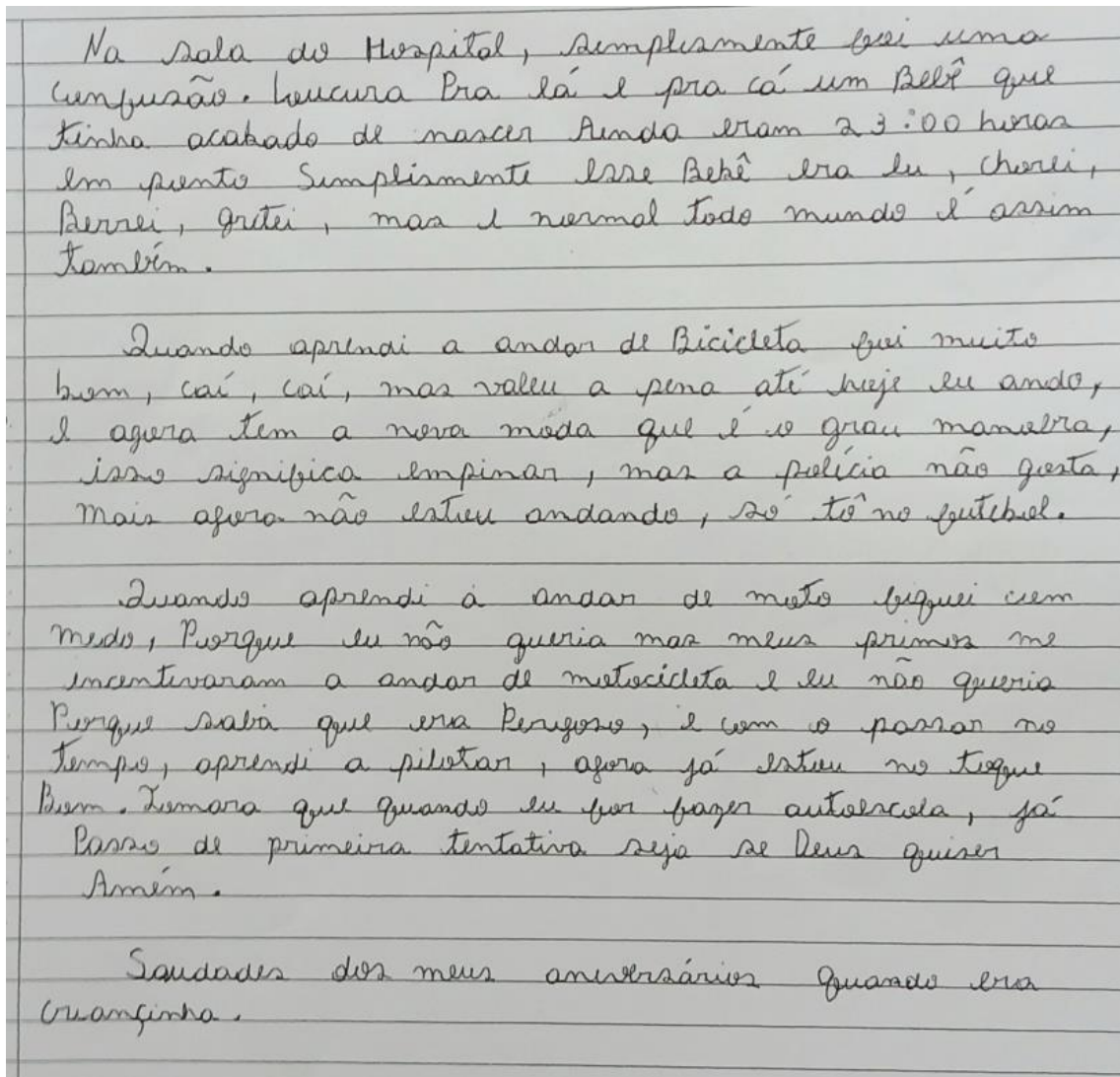
Oi, Seu texto está ficando muito legal! Quando li que você aprendeu a andar de bicicleta, automaticamente, pensei também no dia que aprendi. Você caiu, eu também KKK !! Fico feliz que você também gosta de jogar futebol. Você pode nos contar mais sobre isso na sua reescrita. Pode contar ainda sobre o seu nascimento ou a escola, ou, mais, sua família.

E os seus aniversários, hein?! Estou curioso pra saber quais brinquedos você ganhou.

Parabéns! Sua escrita está ficando incrível!

Fonte: acervo pessoal.

Figura 15: Reescrita autobiográfica do sujeito E1



Fonte: acervo pessoal.

Visando facilitar a leitura, apresento, a seguir, a transcrição da reescrita do sujeito E1:

“Na sala do hospital, simplesmente foi uma confusão. Loucura pra lá e pra cá. Um bebê que tinha acabado de nascer ainda eram 23 horas em ponto simplesmente esse bebê era eu, chorei, berrei, gritei mas é normal, todo mundo é assim também.

Quando aprendi a andar de bicicleta foi muito bom, caí, caí, mas valeu a pena até hoje eu ando, e agora tem a nova moda que é o grau manobra, isso significa empinar, mas a polícia não gosta, mais agora não estou andando de bicicleta, só tô no futebol.

Quando aprendi a andar de moto fiquei com medo, porque eu não queria mas meus primos me incentivaram a andar de motocicleta e eu não queria porque sabia que era perigoso, e com o passar no tempo, aprendi a pilotar, agora já estou no toque bom. Tomara que quando eu for fazer autoescola, já passo de primeira tentativa seja se Deus quiser. Amém.

Saudades dos meus aniversários quando era criança.”

A produção textual de E1 tem como conteúdo temático o registro de sua memória familiar de algo que contaram a ele que, neste caso, é o dia do seu nascimento e, ainda, a sua autorepresentação identitária por meio do aprendizado em andar de bicicleta e do futebol. Além disso, percebi a valoração de E1 sobre o que é crescer por meio do enfrentamento de seus medos e também sobre a sua transição da infância à adolescência.

Na autobiografia, E1 selecionou poucos eventos importantes de sua vida, ele não se aprofundou neles, seu foco foi no seu nascimento e no aprendizado de esportes; no final, há uma ruptura, quando E1 começa a narrar “os seus aniversários”, o mesmo não dá detalhes sobre esses eventos. O único personagem que aparece é ele mesmo.

Sobre a construção composicional, E1 segue a cronologia de seu nascimento (o hospital), passa pela infância, chega ao presente e projeta o futuro (a autoescola).

Em relação à categoria analítica do estilo, há várias vozes que compõem o discurso de E1, como da família, da religião, da autoridade policial, mais as marcas de oralidade. Assim, identifiquei que há recursos linguísticos que contêm indícios de autoria, conforme Possenti (2002). E1 inicia seu texto com uma apresentação diferente, remodelando o seu dizer: “Na sala do hospital, simplesmente foi uma confusão. Loucura pra lá e pra cá um bebê tinha acabado de nascer (...)”, revela a construção de um momento com tom “dramático” no qual reflete sobre seu próprio nascimento utilizando-se de uma distância temporal do narrador.

É explícito o uso de termos e expressões que dão sentidos únicos ao texto, como “(...) tem a nova moda que é o grau manobra (...)”, identifiquei que é um aspecto cultural de E1 ligado às pessoas que praticam esportes com bicicleta ou motocicleta, e, “isso significa empinar”, é um termo que pode soar estranho ou diferente, E1 demonstra preocupação em explicar o seu significado ao leitor. Em “(...) agora já estou no toque bom”, E1 destaca uma gíria utilizada como identidade de um grupo de pessoas.

Na passagem, “(...) mas a polícia não gosta”, avalio que há um aprendizado que constrói a leitura de mundo do estudante e, com teor sutil de ironia, ele entende que há limites e leis que regem a sociedade e que é preciso ter cuidado. Em “(...) seja o que Deus quiser. Amém”, E1 dialoga com o discurso religioso ao expressar sua vontade ligada a uma conquista por meio da fé. Desse modo, nesse texto, há indícios de autoria, E1 escreve pensando nos sentidos que dá às palavras por intermédio da sua autobiografia.

A seguir, o processo de escrita e a análise do sujeito E2:

Figura 16: Escrita autobiográfica do sujeito E2

Momentos que marcaram minha vida!

Tudo começa com um choro ecoando pelo corredor do hospital, era eu, nasci dia 16 de outubro. Mãe em minhas gestões - MG em Uter - bônus. Logo que sai do hospital, fui para o casa com meu pai e minha mãe, foi um momento muito feliz para eles.

Quando fiz quatro anos, entrei na escola fiz uma amizade com o [redacted] e tivemos belas amigas. Eu faltava mais do que os para a escola. Minhas atividades ficaram lindas e minha praça preferida era o Marilda.

No dia 02 de janeiro foi um dia muito especial para mim e minha família, foi o dia que meu irmão nasceu, eu queria muito uma menina, mas veio um menino. Depois eu pensei que era melhor um menino, eu fiquei muito feliz por ter um irmão.

Quando eu tinha 11 anos, fiz uma viagem no dia 25 de dezembro, foi muito legal, eu fui para casa do meu tio na fazenda, pesquei peixes, tinha um caralo bem bonito, mas eu não amei de caralo, eu tenho medo, mais não do caralo, mais de andar em cima do caralo e também, foi o dia que eu ganhei meu cachorro. Chora.

Agora, com 12 anos, fiz outra amiga, a [redacted], agora tenho duas amigas que são muito especiais para mim. Todas nós conseguimos chegar ao 6º ano.

Fonte: acervo pessoal.

Figura 17: bilhete dialógico dirigido ao sujeito E2

Oi, [redacted] Tudo bem com você?

Sua história é muito interessante e legal. É surreal o início da sua narrativa autobiográfica quando "apareceu" o som de um nenê chorando e ecoando pelo corredor do hospital. Além disso, a sua escola é um recanto de memórias e você faz bem em re-tratar os momentos junto de suas amigas.

Na sua reescrita, você pode nos contar mais sobre o dia do nascimento do seu irmão, como você percebeu que ter um menino como irmão seria legal?

Além dessas histórias, você tem outra para contar? Seu texto escrito está ficando muito singular, diferente de tudo o que já li. Parabéns!

E na fazenda? São muitas aventuras que acontecem quando viajamos. Está adorando a construção do seu texto. ♪

Fonte: acervo pessoal.

Figura 18: Reescrita autobiográfica do sujeito E2

Momentos que marcaram minha vida.

Tudo começa com um choro ecoando pelo corredor do hospital, era eu, ..., nasci dia 10 de outubro. Moro em Minas Gerais - MG - em Uberlândia. Logo que saí do hospital, fui para a casa com meu pai e minha mãe, foi um momento muito feliz para eles.

Quando fiz quatro anos, entrei na escola fiz uma amizade com a ... e viramos belas amigas. Eu faltava mais do que ia para a escola. Minhas atividades ficavam lindas e minha prof^a preferida era a Marilda.

No dia 02 de janeiro foi um dia muito especial para mim e minha família, foi o dia que meu irmão nasceu, eu queria muito uma menina, mas veio um menino. Depois eu pensei que era melhor um menino, eu fiquei muito feliz por ter um irmão.

Quando eu tinha 11 anos, fiz uma viagem no dia 25 de dezembro, foi muito legal, eu fui para a casa da minha tia na fazenda, pesquei peixes, tinha um cavalo bem bonito, mas eu não ando de cavalo, eu tenho medo, mas não do cavalo, mas sim de andar em cima do cavalo e, também, foi o dia que eu ganhei meu cachorro Chase.

Agora, com 12 anos, fiz outra amiga, a ..., agora tenho duas amigas que são muito especiais para mim, todas nós conseguimos chegar ao 6º ano.

Fonte: acervo pessoal.

A seguir, apresento a transcrição da reescrita do sujeito E2:

“Momentos que marcaram minha vida.

Tudo começa com um choro ecoando pelo corredor do hospital, era eu, ..., nasci dia 10 de outubro. Moro em Minas Gerais -MG- em Uberlândia. Logo que saí do hospital, fui para casa com meu pai e minha mãe, foi um momento muito feliz para eles.

Quando fiz quatro anos, entrei na escola fiz uma amizade com a ... e viramos belas amigas. Eu faltava mais do que ia para a escola. Minhas atividades ficavam lindas e minha professora preferida era Marilda.

No dia 02 de janeiro foi um dia muito especial para mim e minha família, foi o dia que meu irmão nasceu, eu queria muito uma menina, mas veio um menino. Depois eu pensei que era melhor um menino, eu fiquei muito feliz por ter um irmão.

Quando eu tinha 11 anos, fiz uma viagem no dia 25 de dezembro, foi muito legal, eu fui para casa da minha tia na fazenda, pesquei peixes, tinha um cavalo bem bonito, mas eu não ando de cavalo, eu tenho medo, mas não do cavalo, mas sim de andar em cima do cavalo e, também, foi o dia que eu ganhei meu cachorro Chase.

Agora, com 12 anos, fiz outra amiga, a ..., agora tenho duas amigas que são muito especiais para mim, todas nós conseguimos chegar ao 6º ano.”

A produção textual de E2 tem como conteúdo temático a construção de laços afetivos como a felicidade da família em relação ao seu próprio nascimento, ao nascimento do

irmão, além do fortalecimento da amizade na vida escolar; pode-se registrar a consciência de seu percurso, mesmo com seus medos ou falhas, é possível notar certa medida de crescimento com o olhar da infância.

É notável a reflexão por parte de E1, quando no trecho ele narra “(...) foi o dia que meu irmão nasceu, eu queria muito uma menina, mas veio um menino; depois eu pensei que era melhor um menino (...)”, no conflito, é possível perceber que E1 emitiu juízo de valor, que provém de sua subjetividade, acerca do nascimento da criança e, em seguida, há uma abertura para a mudança de pensamento, uma ruptura com a expectativa ao leitor.

Cabe ainda destacar que há o fortalecimento da leitura de mundo de E2 quando ele percebe que a escola é um espaço não somente de aprendizagem de conteúdos, que há a frequência das aulas, mas de construção de interação entre as pessoas que se tornam amigas. O nome do cachorro de E2, Chase, faz referência a um personagem de um desenho animado intitulado Patrulha Canina, ou seja, é um elemento do contexto cultural em que o sujeito está imerso.

Em relação à forma composicional, E2 estrutura sua autobiografia de forma cronológica: seu nascimento (4 anos), o nascimento do irmão (11 anos) e o instante presente (12 anos); faz ainda a localização da cidade e do estado a que pertence.

Sobre a categoria do estilo, apurei que há marcas de autoria no texto de E2: a gênese da narrativa em “Tudo começa com um choro ecoando pelo corredor do hospital, era eu (...)”, elaborando uma forma singular de construção lexical, construindo uma imagem que foge do relato usual para o literário; notei que ainda há, no excerto “eu faltava mais do que ia para a escola”, uma construção com o uso da ironia que instiga o leitor a pensar no desempenho do estudante e sua realidade.

No trecho “(...) tinha um cavalo bem bonito, mas eu não ando de cavalo, eu tenho medo, mas não do cavalo, mas sim de andar em cima do cavalo”, E2 elenca que, inicialmente, existe um sentimento de medo em relação ao animal, mas, em seguida, se explica, ou melhor, se autocorrige, dizendo que tem medo da ação de montar no cavalo. Percebo, dessa forma, certa apreensão do uso dos mecanismos linguísticos que o estudante tem no seu dizer. Nesse sentido, de acordo com Fiorin (2016), existe uma formação individual que se cria a partir do repertório linguístico e das finalidades do sujeito.

A seguir, o processo de escrita e a análise do sujeito E3:

Figura 19: Escrita autobiográfica do sujeito E3

Olá, eu me chamo _____, mas me chamam de Soso Careca por causa do meu nome ser _____, Eu nasci no dia 14 de Março de 2014, meu nascimento foi uma alegria para a linda e maravilhosa da minha mãe, e para o gigante do meu pai.

Com 3 anos, eu fui para a Bahia, mas uma ~~bracha~~ apagou minhas memórias, então, não consigo lembrar. Depois de um tempo, com 7 anos, eu conheci minha melhor amiga (ela é minha amiga até hoje).

No mesmo ano, ganhei a animada da minha cachorra, parece que energia é o que não falta, diti é o nome dela e a raça é pincher com vira-lata, eu sei por que ^{da} animação entra.

Ano passado, com 10 anos, conheci minha segunda melhor amiga, nós conversamos todos os dias.

Agora, com 11 anos, na ~~abençoada~~ e angelical da minha sala, conheci as meninas que são minhas amigas ~~do~~ Winx do Paraguai - que tem eu, a _____, a _____, a _____, a _____, a _____ e a _____.

Fonte: acervo pessoal.

Figura 20: bilhete dialógico dirigido ao sujeito E3

Oi, _____! Parabéns por sua belíssima escrita, as ideias fluem no seu texto, é bom demais ler o que você escreve, dá vontade de ler mais e mais.

Gostei de conhecer "Soso Careca" por meio do seu texto. KKK e, também, um pouco mais da sua família e da sua cachorra que parece ser muito levada.

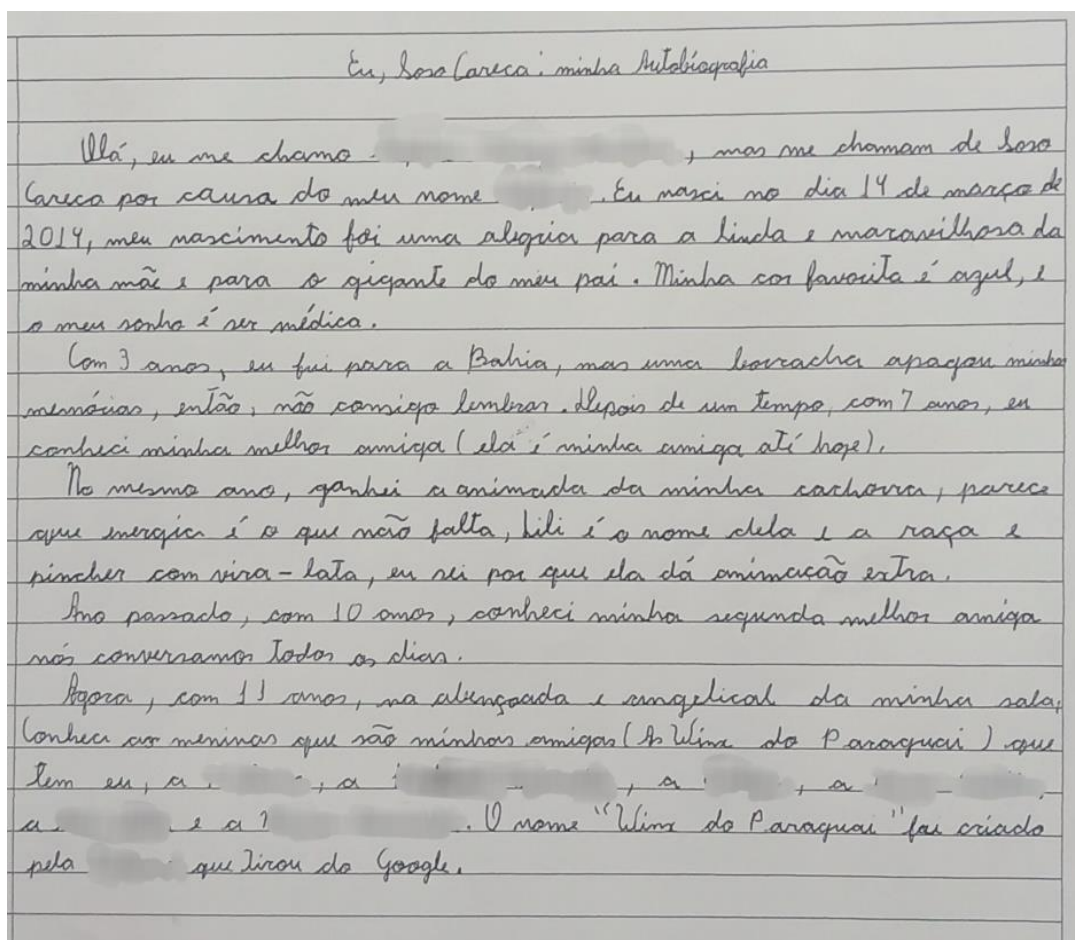
Você já foi à Bahia? Eu quero muito conhecer esse paraíso um dia. Na sua reescrita, você pode contar sobre outras viagens também.

Seu texto é cheio de felicidades e lembranças. Fiquei super curioso em saber mais sobre o grupo das "Winx do Paraguai" e de onde esse nome surgiu. Tem relação com aquele desenho animado das fadas? Você pode contar sobre isso na sua reescrita.

Parabéns pela escrita cheia de imaginação e criatividade!

Fonte: acervo pessoal.

Figura 21: Reescrita autobiográfica do sujeito E3



Fonte: acervo pessoal.

A seguir, apresento a transcrição da reescrita do sujeito E3:

“Eu, Soso Careca: minha autobiografia.

Olá, eu me chamo ..., mas me chamam de Soso Careca por causa do meu nome Eu nasci no dia 14 de março de 2014, meu nascimento foi uma alegria para a linda e maravilhosa da minha mãe e para o gigante do meu pai. Minha cor favorita é azul, e meu sonho é ser médica.

Com 3 anos, eu fui para a Bahia, mas uma borracha apagou minhas memórias, então, não consigo lembrar. Depois de um tempo, com 7 anos, eu conheci minha melhor amiga (ela é minha amiga até hoje).

No mesmo ano, ganhei a animada da minha cachorra, parece que energia é o que não falta, Lili é o nome dela e a raça é pincher com vira-lata, eu sei por que ela dá animação extra.

Ano passado, com 10 anos, conheci minha segunda melhor amiga nós conversamos todos os dias.

Agora, com 11 anos, na abençoada e angelical da minha sala, conheci as meninas que são minhas amigas (As Winx do Paraguai) que tem eu, a ..., a ..., a ..., a ..., a ... e a ... O nome “Winx do Paraguai” foi criado pela ... que tirou do Google.”

A produção textual de E3 tem como conteúdo temático a autorrepresentação identitária por meio do seu apelido (a forma que ela é notada por outras pessoas) e do grupo no qual E3 pertence. Na autobiografia, o estudante E3 elaborou uma narrativa com suas

memórias da infância, cujos personagens se entrelaçam à história com descrição de pessoas e lugares.

Do ponto de vista da construção composicional, a produção escrita de E3 se estrutura com o início, meio e fim, próximo a uma carta ou conversa com o leitor.

No que tange ao estilo, na produção final de E3, foram identificados indícios de autoria, segundo Possenti (2002), por meio de marcas linguísticas e discursivas. Consegui perceber, por meio da análise, que se trata de uma autobiografia que utiliza recursos muito criativos em relação ao uso da linguagem com a construção de um texto leve e bem-humorado. O título “Eu, Soso Careca: minha autobiografia” pode demonstrar ao leitor, de início, formas de compreender a identidade de E3 na relação do apelido com o nome real do estudante.

Na frase “(...) foi uma alegria para a linda e maravilhosa da minha mãe e para o gigante do meu pai”, detectei que foram utilizados adjetivos que expressam a subjetividade de E3 em relação à sua família, demonstrando bons sentimentos em relação a seus pais; também no trecho “abençoada e angelical da minha sala”, notei a subjetividade por meio do recurso da ironia como forma de perceber a sala de aula que o sujeito estuda.

É possível identificar uma marca de autoria muito expressiva no instante em que E3, em seu relato, escreve “(...) eu fui para a Bahia, mas uma borracha apagou minhas memórias, então, não consigo lembrar”. Há uma construção metafórica da relação do uso da borracha com o esquecimento dos fatos ocorridos na Bahia, assim, E3 elabora originalidade por meio da escrita.

Ao se referir à cachorra Lili nos trechos “(...) ganhei a animada da minha cachorra” e “(...) a raça é pincher com vira-lata, eu sei porque ela dá animação extra”, E3, na descrição, demonstra que seu animal de estimação tem muita energia, é muito dinâmico e agitado, esse comportamento pode ser justificado pela mistura de raças, isso é percebido e explicado pela opinião e juízo de valor que E3 tem sobre o animal.

Na denominação “As Winx do Paraguai”, E3 elabora seu conhecimento de mundo da cultura pop, cuja palavra Winx faz referência à animação “O Clube das Winx”, em que há personagens que se unem para salvar o universo; entretanto, E3 descreve o seu grupo de amigas com humor e autenticidade ao inserir o contexto ao Paraguai. A menção de que o nome surgiu de pesquisas do site Google demonstra também que a internet é uma das “vozes” que formam o discurso de E3.

A seguir, analiso as produções dos estudantes E4, E5 e E6, inseridos no Grupo B.

Figura 22: Escrita autobiográfica do sujeito E4

1 O Dia que eu fui pra Caldas
 2 novas
 3
 4 Oi! Eu sou a _____, nasci em 2013 tenho
 5 12 anos e faço aniversário no dia 19 de julho
 6 Vou falar sobre o dia que eu fui pra Caldas
 7 novas, eu estava na casa da minha mãe eu dormi lá
 8 de manhã saímos pra Caldas fomos com a casa
 9 da minha mãe
 10 Depois paramos no posto de gasolina
 11 e fomos al. depois, foi uma longa viagem
 12 por um tempo já tínhamos chegado ficamos no
 13 hotel logo quente lembro que chegou lá tinha doces
 14 e churros queria ter pegado um mais tinha que pagar
 15 Depois trocamos de roupa e fomos pra piscina
 16 fomos a piscina de andar de barco que estava tendo um show
 17 tinha pedrinha de bacia da água eu machuquei o pé
 18 depois a minha mãe e meus irmãos foram no taboão
 19 de um alto de a minha mãe fomos no estacionamento
 20 de língua de Serpa.
 21 Fomos comer pizza fora do hotel eu e meu
 22 irmão fomos numa loja lá eu vi uma camiseta do BTS
 23 meu grupo de Kpop preferido depois voltamos e fomos
 24 dormir eu fui a cama a minha mãe ficou tomar café
 25 eu fui a cama e depois fomos muito e no
 26 dia seguinte fomos em hora mais foi muito bom
 27 espero que volte de novo pra Caldas não me esqueça de
 28 nada.

Fonte: acervo pessoal.

Figura 23: bilhete dialógico dirigido ao sujeito E4

Oi,
 ! Seu texto é muito interessante!
 Quando você viajou a Caldas Novas, fiquei imaginando o quanto foram divertidas as suas aventuras, ainda mais você encontra a minha vizinha. Na sua reescrita, você pode nos contar mais sobre a sua família.
 Imaginei o tanto de água naquelas piscinas! O meu irmão e o meu avô devem ter gostado bastante. Você gosta do BTS, o grupo de Kpop? Conte mais sobre o seu gosto musical ou o que você assiste em filmes ou séries. Pode ficar ainda mais legal a sua reescrita. Aqui seguem alguns pontos para você revisar no seu texto:
 1- Utilize as vírgulas para indicar algumas pausas para dar mais clareza ao seu texto, como em "eu estava na casa da minha mãe, eu dormi lá, de manhã, saímos pra Caldas".
 2- Algumas palavras que merecem a atenção em relação à ortografia: manhã, viagem, passou, roupa, parque, lembro, show, pizza, último, comi, muito, seguinte, embora.
 Parabéns por sua escrita!

Fonte: acervo pessoal.

Figura 24: Primeira reescrita autobiográfica do sujeito E4

O Dia que eu fui pra Caldas
novas

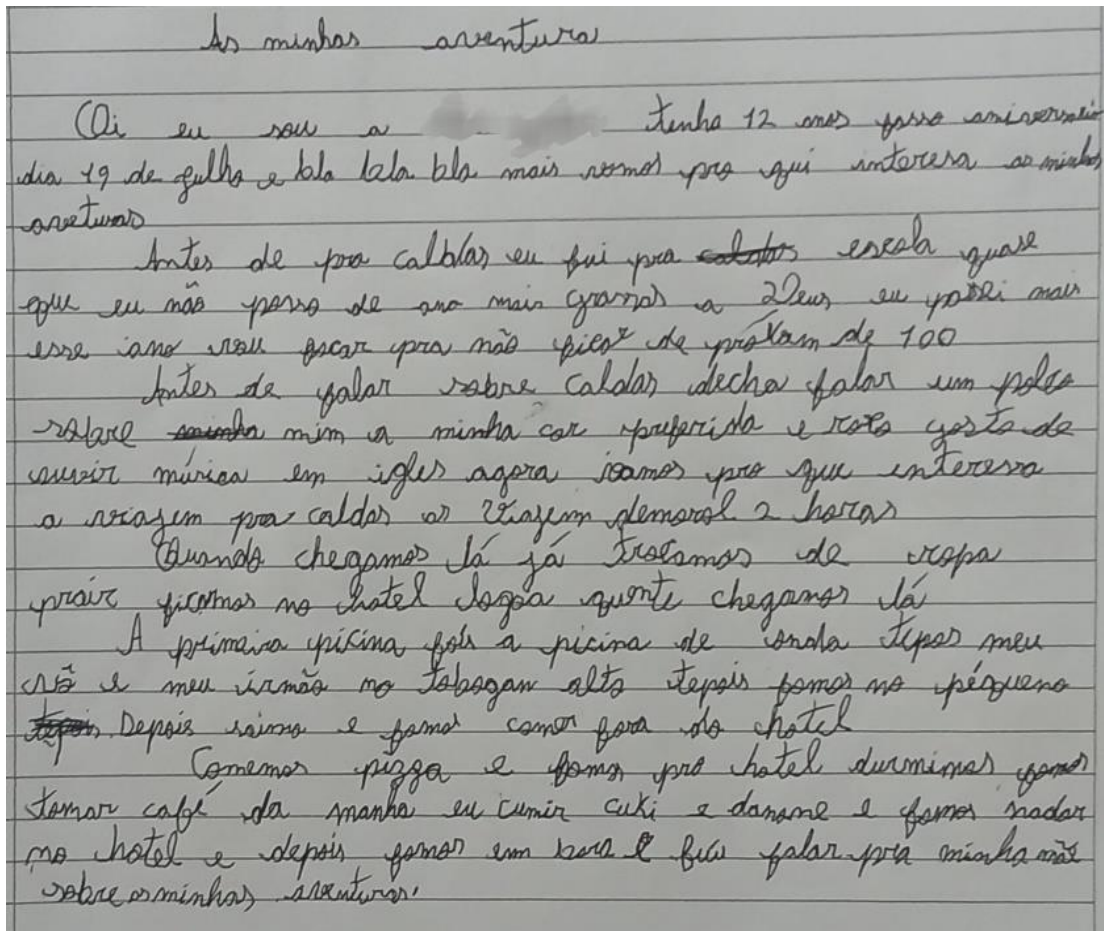
Oi! Eu sou a [redacted], nasci em 2013
tenho 12 anos e faço aniversário no dia 19 de julho
Vou falar sobre o dia que eu fui pra Caldas
novas, eu estava na casa da minha mãe eu dormia
lá de manhãzinha saímos pra Caldas fomos com a
carro do meu pai

Depois paramos no posto de gasolina e fomos
al lancharia depois de uma longa viagem por um tempo
já tínhamos chegado ficamos no hotel longa quente
lembro que ao chegar lá tinha doces e chicletes queria
ter pegado um mas tinha que pegar

Depois trocamos de roupa e fomos pra porque
aquela fomos a piscina de ondas, lá que estava tem chuveiro
tinha pedrinhas de bacho de água eu machuquei o Joelho
depois o meu pai e meu irmão foram no tobogã bem alto
eu e minha mãe fomos no encanador de língua de Sapo
Fomos comer pizza fora do hotel eu e meu irmão
fomos numa loja lá eu vi uma camiseta do BTS meu grupo
de Kpop preferido depois voltamos e fomos dormir eu fui
a última a acordar fomos tomar Café eu comi cuki e pão
depois buscamos muito bom espero que volte de lá pra Caldas
não me surpreenda de nada sei que vai a reversão (quando
eu viajar pra praia)

Fonte: acervo pessoal.

Figura 25: Segunda reescrita autobiográfica do sujeito E4



Fonte: acervo pessoal.

A seguir, apresento a transcrição da reescrita do sujeito E4:

“As minhas aventura

Oi eu sou a ..., tenho 12 anos fasso aniversário dia 19 de julho e bla bla bla mais vamos pro qui interessa as minhas aventuras

Antes de ir pra Caldas eu fui pra escola quase que eu não passo de ano mais grassas a Deus eu passei mais esse ano vou focar pra não ficar de provam de 100

Antes de falar sobre Caldas decha falar um polco sobre mim a minha cor preferida e roxo gosto de ouvir música em iglê agora vamos pro que interessa a viagem pra Caldas a viagem demorol 2 horas.

Quando chegamos lá já trocamos de roupa pra ir ficamos no hotel lagoa quente chegamos lá.

A primeira piscina fois a piscina de onda tipos meu vô e meu irmão no tobogan alto tepois fomos no péqueno. Depois saimo e fomos comer fora do hotel.

Comemos pizza e fomos pro hotel durmimos fomos tomar café da manha eu cumir cuki e danone e fomos nadar no hotel e depois fomos em bora e fúi falar pra minha mãe sobre as minhas aventuras.”

O conteúdo temático da produção textual de E4 é uma experiência marcante que foi a viagem aventureira para Caldas Novas, percorrida por meio de detalhes na descrição do lugar em que o estudante esteve, com ações sensoriais como a altura do tobogã, o gosto do cookie. Na análise da escrita do estudante E4, constatei que ele tem o conhecimento do gênero

do discurso autobiografia e ainda estabelece responsabilidade em seu dizer, tecendo marcas subjetivas.

Quando se trata da construção composicional do texto de E4, percebi que ela é semelhante a uma narrativa oral transposta para a escrita, como se o estudante estabelecesse uma conversa com o leitor. Apesar de E4 escrever sobre si e a escola, o foco da história é o relato de uma viagem com início, meio e fim da aventura com seu irmão e avô. Ao final da autobiografia, E4 demonstra o quanto aquelas aventuras foram importantes à sua história de vida, à sua representação de si mesmo pelo viés aventureiro na escrita, de acordo com o pensamento de Camargo (2010). O “contar à sua mãe” sobre aqueles eventos valida a experiência do viver em Caldas Novas, transformando o lugar em memória afetiva.

Sobre o estilo, a escrita de E4 tem traços da oralidade misturada com a espontaneidade no gênero do discurso estudado. No trecho “(...) tenho 12 anos, faço aniversário dia 19 de julho e bla bla bla, mas vamos pra o que interessa: as minhas aventuras”, há uma onomatopeia que promove uma quebra na narrativa por meio de uma leve ironia, isso demonstra um controle do dizer de E4: o que interessa para ele é narrar suas aventuras, bem como em “Antes de falar sobre Caldas deixa eu falar um pouco sobre mim”, em que percebo uma conversa com o leitor no fluxo da narração; essa conversa é informal e descontraída, como se o leitor já fosse alguém conhecido.

Em “(...) quase que eu não passo de ano, mas graças a Deus, eu passei (...)”, E4 deixa surgir suas dificuldades com as matérias escolares, reconhece a organização do sistema escolar no qual está inserido e seu papel enquanto aprendiz. “(...) mais esse ano vou focar pra não ficar de provam de 100”, esse é o último recurso para gerar nota e decidir se ele passa de ano. Observei, ainda, o uso das palavras “cuki” ao se referir a biscoitos ou bolachas, e “danone”, uma figura de linguagem que substitui a palavra iogurte, isso foi algo que o marcou na experiência do café da manhã.

A seguir, o processo de escrita e a análise do sujeito E5:

Figura 26: Escrita autobiográfica do sujeito E5

Eu, ~~Maquiagem~~, minha história
 Meu nome é ~~Maquiagem~~, eu nasci num hospi-
 tal muito estranho, só tem 3 letras!
 Eu nasci ~~em~~ inverno, ~~na~~ estação que eu mais
 gosto.
 No meu aniversário de 7 anos, eu escolhi
 um ~~Margarinho~~ bolo, eu ~~o~~ confitei com granu-
 lado colorido.
 Quando eu fiz ~~muitos~~ ^{amigadas} amigos no
 meu condomínio, ~~lá~~ ^{lá, que} eu conheci o meu melhor
 amigo, ele se chama Daniel.
 Eu já fui ~~lá~~ para Monte Alegre, eu fui
 fazer compras lá.
 Monte ~~é~~ ^{plano} muito lindo e muito ca-
 lorente foi muito legal e divertido

Fonte: acervo pessoal.

Figura 27: Bilhete dialógico dirigido ao sujeito E5

Oi, gostei bastante de ler a sua história!
 A sua memória é excelente, você lembra que o
 hospital do seu nascimento tinha apenas 3 letras?
 Como você descobriu isso? Conte mais sobre esse momen-
 to na sua reescrita.
 É muito bonito lembrar de um acontecimento co-
 mo o aniversário com direito a bolo confeitado com
 granulado.
 E sobre o seu amigo? Você pode nos contar mais
 sobre o porquê ele se tornou o seu best friend.
 Monte Alegre deve ser um lugar muito especial
 para você. Tem alguma história desse lugar pra
 nos contar?
 Estou curioso para saber mais das suas lem-
 branças de vida. Parabéns pela escrita!

Fonte: acervo pessoal.

Figura 28: Primeira reescrita autobiográfica do sujeito E5

Eu Maraquim e minha história

Meu nome é Maraquim, eu nasci num hospital muito estranho, só tem 3 letra esse hospital?

Eu nasci no inverno, a estação que eu mais gosto.

No meu aniversário de 7 anos foi quase toda minha família trazer eu ganhei muito brinquedo, e eu quis fazer a bola de massa de chocolate glasse com granulado.

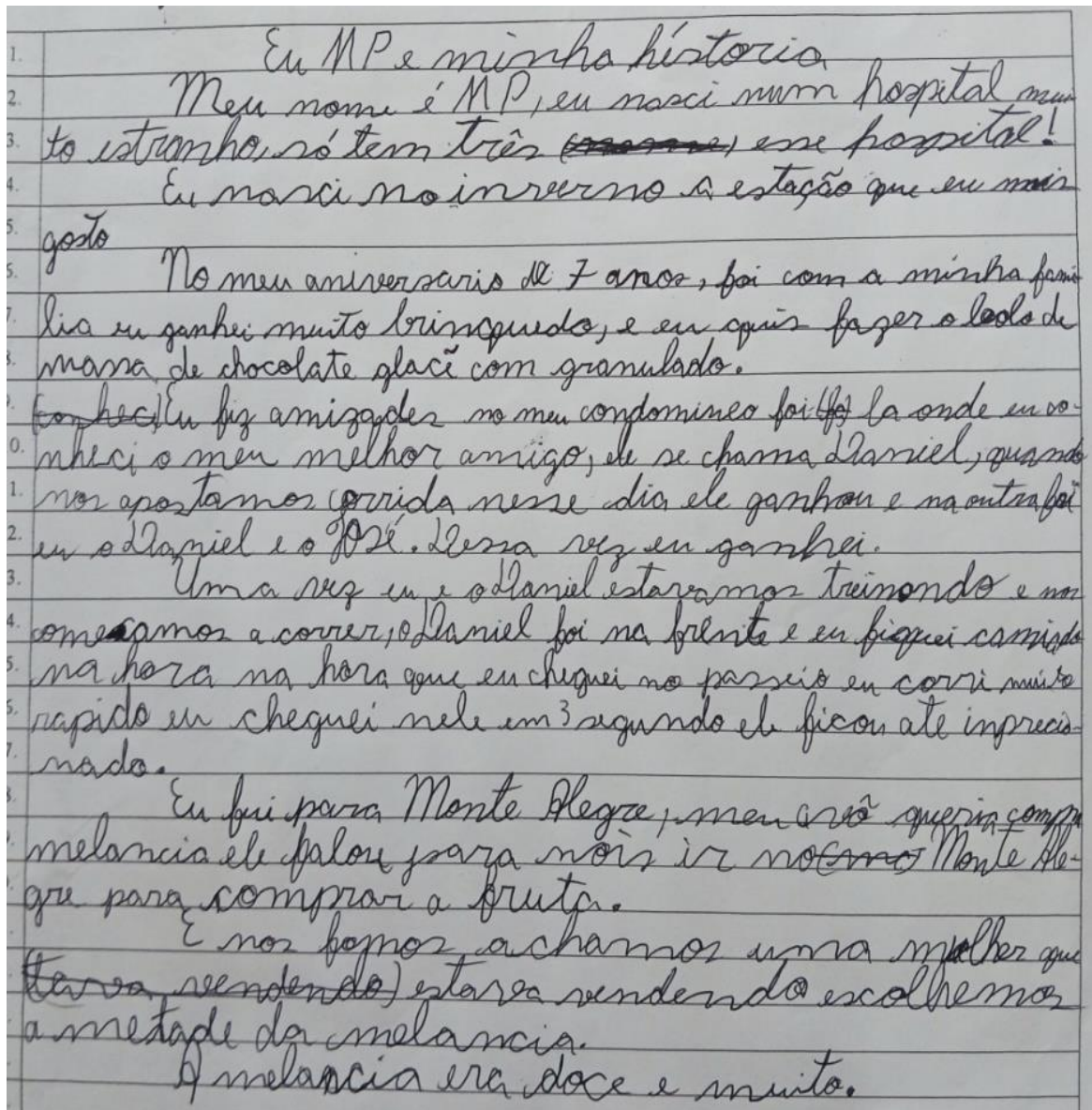
Eu fiz amigos no meu condomínio foi lá que eu conheci o meu melhor amigo ele se chama Daniel com o nome postamos corrida nesse dia ele ganhou, e na outra vez foi eu, Daniel e o José. ~~possivelmente~~ dessa vez eu ganhei. ~~Por~~ numa vez eu e o Daniel estava treinando e nos começamos a correr e Daniel foi na frente e eu fui ~~correndo~~ caminhando na hora que eu cheguei no passeio eu corri muito que só eu cheguei nele em 3 segundos ele até ficou impressionado.

Eu fui para Monte Alegre meu tio queria ir lá para fazer compras mas ele que nos estava chegando meu tio falou para o meu outro tio para esperar ele que ele ia comprar uma pinga na barra que ele voltou ele virou a pinga e começou a beber na hora que ele chegou na casa ele táva bêta.

A noite meu tio táva brigando com o meu mãe, meu avô táva falar para ele ficar na dele porque ele não tinha que não entrar na conversa dos outros, e aí ele ficou calado

Fonte: acervo pessoal.

Figura 29: Segunda reescrita autobiográfica do sujeito E5



Fonte: acervo pessoal.

A seguir, apresento a transcrição da reescrita do sujeito E5:

“Eu, MP e minha história

Meu nome é MP, eu nasci num hospital muito estranho, só tem três letras esse hospital!

Eu nasci no inverno a estação que eu mais gosto

No meu aniversário de 7 anos, foi com a minha família eu ganhei muito brinquedo, e eu quis fazer o bolo de massa de chocolate glacê com granulado.

Eu fiz amizade no meu condomínio foi lá onde eu conheci o meu melhor amigo, ele se chama Daniel, quando nos apostamos corrida nesse dia ele ganhou e na outra foi eu o Daniel e o José. Dessa vez eu ganhei.

Uma vez, eu e o Daniel estávamos treinando e começamos a correr, o Daniel foi na frente e eu fiquei caminhando na hora na hora que eu cheguei no passeio eu corri muito rápido eu cheguei nele em 3 segundo ele ficou até impressionado.

Eu fui para Monte Alegre, meu avô queria compra melancia ele falou para nós ir no Monte Alegre para comprar a fruta.

E nos fomos achamos uma mulher que estava vendendo escolhemos a metade da melancia.
A melancia era doce e muito.”

Em relação à produção textual de E5, notei que o estudante demonstra conhecimento do gênero do discurso autobiografia, pois conecta suas lembranças à narrativa, como seu nascimento, seu aniversário, suas brincadeiras com seu melhor amigo no cotidiano, uma viagem para outra cidade e suas relações familiares. Logo, os temas giram em torno da sua autorrepresentação identitária.

Apurei, na análise do texto, que E5 valoriza a observação atenta do mundo ao seu redor, o que leva o leitor a se prender a uma cena de sua história de vida com detalhes inusitados que dão sentido ao seu dizer, como na compra da melancia, especificamente, a “metade da melancia”, isso traz uma minúcia na descrição de seu mundo; no trecho “A melancia era doce e muito”, E5 enfatiza não apenas a qualidade do produto, mas a sensação, a valorização do gosto

Quando se trata da construção composicional do texto, E5 inicia a narrativa com seu nascimento, porém une esse instante a momentos diferentes de sua existência como aniversário, suas amizades e uma viagem: na introdução, o personagem se apresenta junto a uma intervenção “Meu nome é MP, eu nasci num hospital muito estranho, só tem três letras esse hospital!”, isso mostra que ele possui um olhar atento ao nome daquele lugar por notar ou analisar uma palavra curta que gera estranhamento, e isso é compartilhado com o leitor; o final do texto se encerra de modo abrupto e, dessa forma, E5 não segue a estrutura rígida de “início, meio e fim” de uma narrativa convencional.

No que se refere à seleção de recursos linguísticos, observei a valorização da oralidade e, com frequência, o uso de adjetivos ao narrar seu aniversário de sete anos em “(...) e eu quis fazer o bolo de massa de chocolate glacê com granulado”, que fortalece a descrição que provém de suas lembranças da infância por meio de detalhes. E5 detalha ainda o instante da corrida e do treinamento com efeito de surpresa sobre o personagem Daniel, seu melhor amigo.

A seguir, o processo de escrita e a análise do sujeito E6:

Figura 30: Escrita autobiográfica do sujeito E6

Apoiado? Neste momento estou falando sobre minha vida
 a meu respeito. Meu apelido é Mexicano, pelo nome do país de
 origem, é uma delícia estar pela primeira vez da minha vida de
 que estado eu tô, é claro que eu não de outras pessoas, que eu não
 de um dia que eu vou para o Sol. Eu simplesmente estou
 falando, e já vou para a praia três vezes, uma pra Rio de Janeiro
 pra Natal - a última que foi no Rio de Janeiro todos esses lugares são
 importantes para a vida que eu vivo. Eu não tenho medo de
 cachorros, por causa de uma cachorra que eu conheci quando eu
 era novo, ali hoje ele ainda vive no parque, mas não gosto de
 cachorros, eu não gosto também de uma cachorra eu conheci
 que eu não gosto muito de cachorros, ele ficou ali quando eu não
 tinha medo de cachorros, para ele, eu já não me importo eu não
 sou de 2014 né? 06 de 16.

Fonte: acervo pessoal.

Figura 31: Bilhete dialógico dirigido ao sujeito E6

Oi, seu texto escrito está incrível! Parabéns!
 Quanta criatividade; você tem um jeito único de
 escrever, essa forma de conversar com o seu leitor,
 é muito interessante.

Gostei demais da personagem que você se auto-
 nomeia: Mexicano. Qual a origem ou o motivo
 desse nome? Você tem mais aventuras dele? Estou cu-
 rioso.

É interessante também o modo poético que vo-
 cê elabora a sua história, deixando-a muito bonita.
 Gostaria de saber se você conseguiu não ter mais
 medo de cachorros, pois foi uma situação difícil
 que você passou. Mas, a sua cachorrinha é que dá
 alegria a mais pra você. Como você cuida dela?
 Você pode nos contar mais sobre isso em sua reser-
 va.

Seu texto está ficando brilhante!

Fonte: acervo pessoal.

Figura 32: Primeira reescrita autobiográfica do sujeito E6

Momentos que marcaram minha vida.

Tudo começa com um choro ecoando pelo corredor do hospital, era eu, nasci dia 10 de outubro. Moro em Minas Gerais - MG em Uberlândia. Logo que saí do hospital, fui para a casa com meu pai e minha mãe, foi um momento muito feliz para eles.

Quando fiz quatro anos, entrei na escola fiz uma amizade com a [redacted] e tivemos belas amigas. Eu faltava mais do que ia para a escola. Minhas atividades ficaram lindas e minha prof^a preferida era a Marilda.

No dia 02 de janeiro foi um dia muito especial para mim e minha família, foi o dia que meu irmão nasceu, eu queria muito uma menina, mas veio um menino. Depois eu pensei que era melhor um menino, eu fiquei muito feliz por ter um irmão.

Quando eu tinha 11 anos, fiz uma viagem no dia 25 de dezembro, foi muito legal, eu fui para a casa da minha tia na fazenda, peguei peixes, tinha um cavalo bem bonito, mas eu não sou de cavalo, eu tenho medo, mas não do cavalo, mas sim de andar em cima do cavalo e, também, foi o dia que eu ganhei meu cachorro Chase.

Agora, com 12 anos, fiz outra amiga, a [redacted] + agora tenho duas amigas que são muito especiais para mim todas nós conseguimos chegar ao 6º ano.

Fonte: acervo pessoal.

Figura 33: Segunda reescrita autobiográfica do sujeito E6

Mexicano e sua vida
 Opa, bão? Neste momento estarei contando sobre a minha vida a você leitor.
 Meu apelido é Mexicano, gosto muito de pão-de-queijo porque é uma delícia, é só eu te falado de pão-de-queijo dá pra saber de que estado eu sou, é o bom é velho Minas Gerais.
 Eu nasci no ano de 2014 do mês 06 do dia 16, eu gosto muito de nadar, criar brinquedos, já viajei três vezes na minha vida, uma foi para o RJ outra para Natal é a última foi a Bahia, todos esses lugares são encantadores como o céu que brilha a noite, Eu já tive um pequeno trauma por cachorro porque, quando eu era menor um cachorro me mordeu e rancou um ralo da minha perna, hoje em dia eu nem tenho tanto trauma eu acho os cachorros bem fofos e bonitinhos, Eu tenho uma calopsita bem mansinha e ela adora arroz.
 Minha vida sempre foi repleta de coisas boas, mas em 2024 eu comecei a ficar muito doente tive duas dengues e ainda tive uma bactéria no meu estômago mas nada que Deus e o tempo não resolva não é mesmo, porque na vida o importante não é ganhar, o importante é levantar da queda.
 E a vida.

Fonte: acervo pessoal.

A seguir, apresento a transcrição da reescrita do sujeito E6:

“Mexicano e sua vida.

Opa, bão? Neste momento estarei contando sobre a minha vida a você leitor.

Meu apelido é Mexicano, gosto muito de pão-de-queijo porque é uma delícia, é só eu te falado de pão-de-queijo que dá pra saber de que estado eu sou, é o bom é velho Minas Gerais.

Eu nasci no ano de 2014 do mês 06 do dia 16, eu gosto muito de nadar, criar brinquedos; já viajei três vezes na minha vida, uma foi para o RJ outra para Natal é a última foi a Bahia, todos esses lugares são encantadores como o céu que brilha a noite, Eu já tive um pequeno trauma por cachorro porque, quando eu era menor um cachorro me mordeu e rancou um ralo da minha perna, hoje em dia eu nem tenho tanto trauma eu acho os cachorros bem fofos e bonitinhos, Eu tenho uma calopsita bem mansinha e ela adora arroz.

Minha vida sempre foi repleta de coisas boas, mas em 2024 eu comecei a ficar muito doente tive duas dengues e ainda tive uma bactéria no meu estômago mas nada que Deus e o tempo não resolva não é mesmo, porque na vida o importante não é ganhar, o importante é levantar da queda.

E a vida.”

A reescrita do estudante E6 exemplifica a ideia da construção de autoria, conforme entende Possenti (2002), que pode ser definida a partir da forma como o sujeito elabora o seu dizer.

Os temas se expandem de sua vida particular, como viagens e traumas, à esfera social do estado em que ele reside. No início do texto, detectei uma saudação e o diálogo direto com o seu interlocutor (o leitor): “Opa, bô? Neste momento estarei contando sobre a minha vida a você leitor”, com traços da fala e com aspecto regional somado ao que vem depois: “(...) é só eu te falado de pão-de-queijo, dá pra saber de que estado eu sou, é o bom e velho Minas Gerais”. E6 brinca com o leitor ao construir um trajeto estratégico com elementos da cultura regional para que se chegue a um lugar ou a uma conclusão: a morada do personagem Mexicano é no estado de Minas Gerais.

Além disso, é notável a criatividade subjetiva de E6 em se referir a si mesmo como Mexicano. A autobiografia literária dá margem à construção de uma história que passeia pela ficção e pela realidade, como explica Camargo (2010), em que a escrita contém traços de ficcionalidade. Localizei também algumas questões como traumas e situações difíceis que E6 passou e quis trazer à sua produção escrita ao relatar com detalhes o momento que passou a ter medo de cachorro “(...) quando eu era menor um cachorro me mordeu e rancou um ralo da minha perna (...)”, entretanto, ele demonstra superação desse trauma ao dizer que ele acha os cachorros “fofos e bonitinhos”.

E6 percebe a sua história ligada a um contexto de saúde quando cita seu quadro de dengue contraída em 2024, faz, indiretamente, uma ligação da saúde no Brasil com a sua vida, o que torna uma leitura de mundo do seu país ou de sua região. O sujeito narra sobre momentos nada fáceis que passou, como o instante em que contraiu doenças, se curou e esse processo gerou reflexão. “(...) mas nada que Deus e o tempo não resolva, não e mesmo, porque na vida o importante não é ganhar, o importante é levantar da queda”.

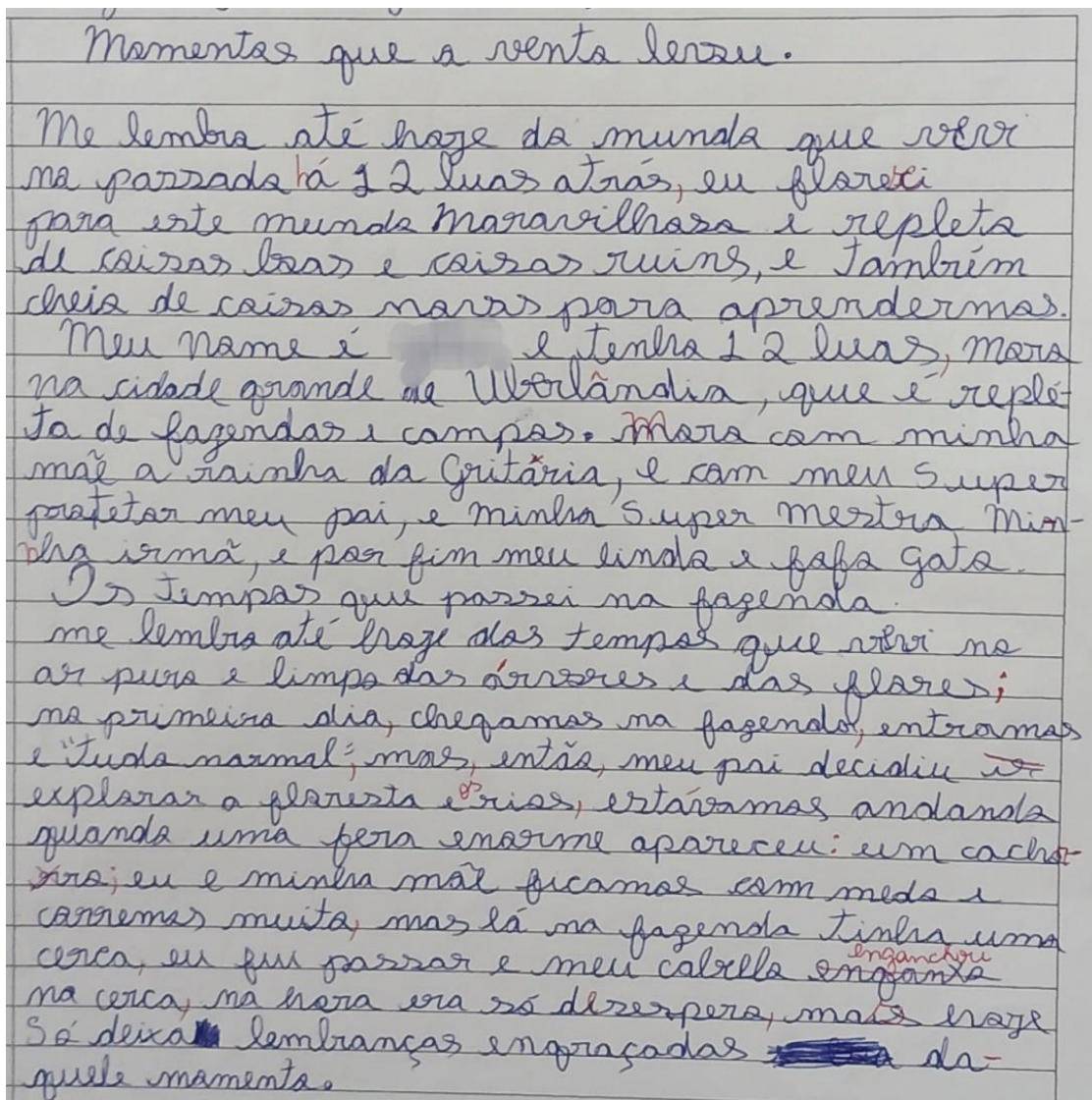
Por meio da construção composicional, E6 demonstra a convenção do “contar uma história” com início em seu nascimento em 2014 para o instante presente em 2024 e finaliza a sua narrativa com um aprendizado reflexivo de sua história de vida. “É a vida”.

Estilisticamente, E6 traça marcas de regionalismo e oralidade e ainda utiliza figuras de linguagem como a metáfora e a comparação percebidas no trecho no qual ele se refere ao Rio de Janeiro, Natal e Bahia: “(...) lugares são encantadores como o céu que brilha à noite”, esse recurso deixou o texto mais poético e literário. Há, também, um diálogo com o leitor como em “não é mesmo?”.

Além das produções dos grupos A e B, selecionei dois textos dos estudantes E7 e E8, inseridos do Grupo C, para análise. Esses dois textos demonstram como foi possível, por meio das oficinas, que as crianças elaborassem seus textos autobiográficos utilizando-se de recursos linguísticos sob a perspectiva literária.

A seguir, na figura 34, há a reescrita do estudante E7.

Figura 34: Reescrita autobiográfica do sujeito E7



Fonte: acervo pessoal.

A seguir, apresento a transcrição da reescrita do sujeito E7:

“Momentos que o vento levou.

Me lembro até hoje do mundo que vivi no passado a 12 luas atrás eu floreici para este mundo maravilhoso e repleto de coisas boas e coisas ruins, e também cheio de coisas novas para aprendermos.

Meu nome é ... e tenho 12 luas, moro na cidade grande de Uberlândia, que é repleta de fazendas e campos. moro com minha mãe a rainha da Gritaria, e com minha mestra, minha irmã, e meu Superprotetor meu pai, e por fim meu lindo e fofo gato.

Os tempos que passei na fazenda.

me lembro até hoje dos tempos que vevi no ar puro e limpo das árvores e das flores no primeiro dia, chegamos na fazenda entramos e "tudo normal" mas então meu pai decidiu explorar a floresta e rios estávamos andando quando uma fera enorme apareceu: um cachorro eu e minha mãe ficamos com medo e corremos muito mas lá na fazenda tinha uma cerca eu fui passar e meu cabelo enganxo na cerca na hora era só desespero mais hoje só deixa lembranças engraçadas daquele momento.”

E7 não apenas narra fatos, ele os modela de forma poética, o que valoriza a fruição da leitura, pois há uma sutil relação com a fantasia. No trecho inicial: “Me lembro até hoje do mundo que vivi no passado há 12 luas atrás, eu floresci para este mundo maravilhoso (...)”, E7 valoriza a criatividade no uso da metáfora a fim de causar um efeito estético ao leitor por meio de um estilo próprio, como o relato fosse um conto de fantasia; ao dizer que “floresceu”, o estudante imprime delicadeza em seu nascimento.

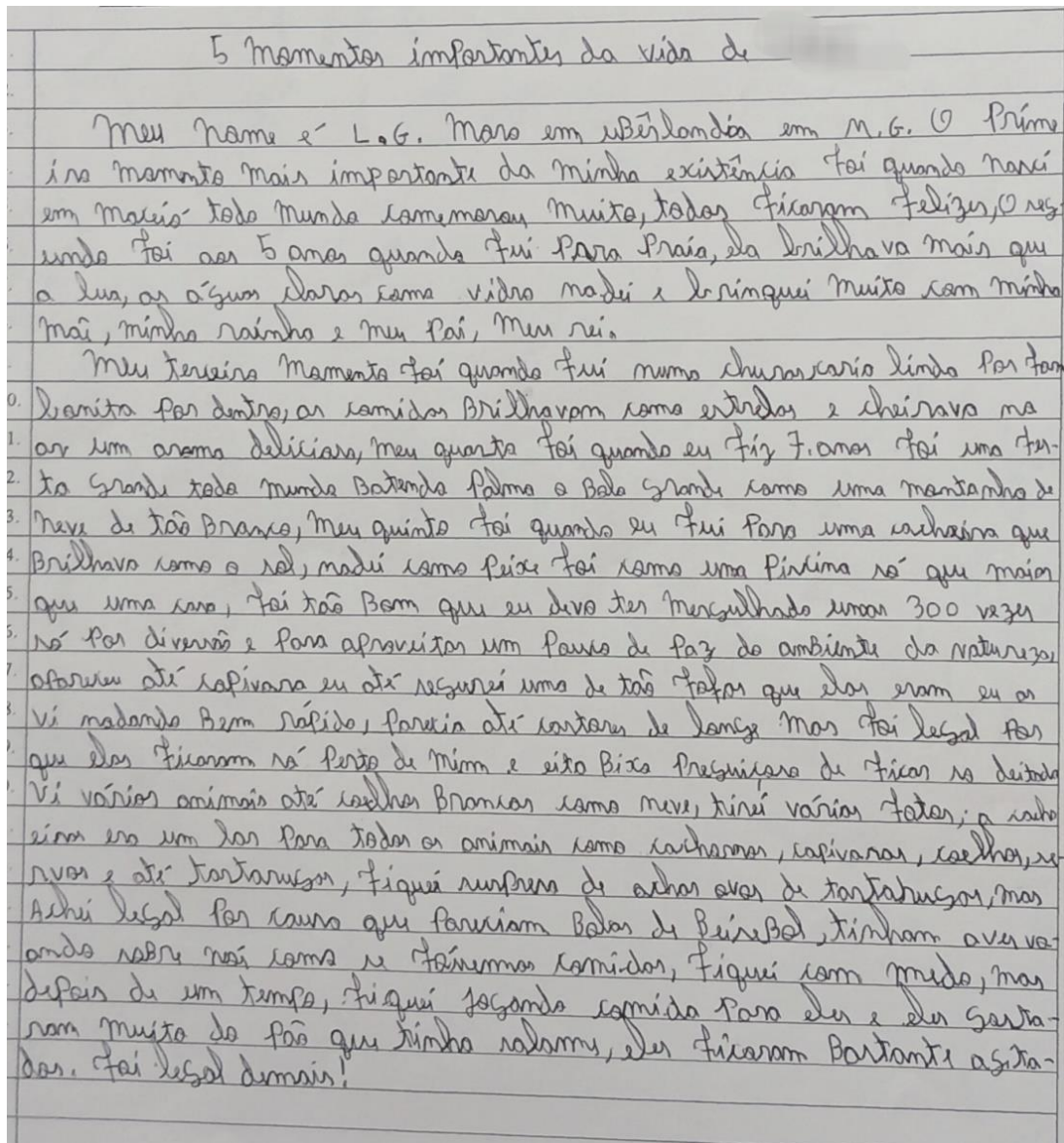
Bem como E7 morar com a rainha da gritaria (mãe) ou a que provavelmente dá ordens; a mestra (irmã) que possivelmente é aquela que é sábia, inteligente; e com o superprotetor (pai), ao imprimir seu olhar subjetivo com toques de humor ao se posicionar sobre sua família.

A descrição da cidade de Uberlândia como “repleta de fazendas e campos” faz um recorte poético da sua forma de ver o mundo por meio de sua vivência. E7 articula suas lembranças na fazenda com uma aventura na qual surge um momento de perigo quando aparece uma “fera enorme” que, neste caso, é um cachorro. E7 utiliza um recurso narrativo de suspense por meio de uma hipérbole para, em seguida, criar uma quebra de expectativa ao tornar a cena engraçada e, ao mesmo tempo, mais vívida.

Quando E7 escreve que o mundo é “maravilhoso e repleto de coisas boas e ruins, e também cheio de coisas novas para aprendermos”, ele já possui uma noção crítica da sua realidade, isso demonstra leitura de mundo atravessada pela infância. Logo, E7 mostra-se conhecedor da linguagem e a reinventa à sua maneira de dizer.

A seguir, na Figura 35, há a reescrita autobiográfica do sujeito E8.

Figura 35: Reescrita autobiográfica do sujeito E8



Fonte: acervo pessoal.

A seguir, apresento a transcrição da reescrita do sujeito E8:

“5 momentos importantes da vida de ...

Meu nome é L.G. Moro em uberlândia em M.G. O Primeiro momento mais importante da minha existência foi quando nasci em Maceió todo mundo comemorou muito, todos ficaram felizes, O segundo foi aos 5 anos quando fui para a praia, ela brilhava mais que a lua, as águas claras como vidro nadei e brinquei muito com minha mãe, minha rainha e meu pai, meu rei.

Meu terceiro momento foi quando fui numa churrascaria linda por fora bonita por dentro, as comidas brilhavam como estrelas e cheirava no ar um aroma delicioso, Meu quarto foi quando fiz 7 anos foi uma festa grande todo mundo batendo palma o bolo grande como uma montanha de neve de tão branco, Meu quinto foi quando eu fui para a cachoeira que brilhava como o sol, nadei como peixe foi como uma piscina só que maior que uma casa, foi tão bom que eu devia ter mergulhado umas 300 vezes só por diversão e para aproveitar um pouco de paz do ambiente da natureza, apareceu até capivara eu até segurei uma de tão fofas que elas eram eu as vi nadando bem rápido, parecia até castores de longe mas foi legal porque elas ficaram só perto de mim e eita bixo preguiçoso de ficar so deitado vi vários animais até coelhos brancos como neve, tirei várias fotos; a cachoeira era um lar para os animais como cachorros, capivaras, coelhos, servos e até tartarugas, fiquei surpreso de achar ovos de tartarugas, mas achei legal por causa que pareciam bolas de beisebol, tinham aves voando sobre

nós como se fôssemos comidas, fiquei com medo, mas depois de um tempo, fiquei jogando comida para elas e elas gostaram muito do pão que tinha salame, elas ficaram bastante agitadas. Foi legal demais!”

Na produção escrita de E8, também é possível observar que há criatividade no uso de recursos linguísticos sob o viés da literatura. Ele divide a narrativa em cinco momentos importantes da sua vida; inicia sua história com uma apresentação “formal”, porém, à medida que se dá a leitura do texto, E8 se lança em suas memórias e elabora imagens visuais autênticas que chamam a atenção de quem lê.

E8 utiliza o recurso da comparação nas descrições, como em “águas claras como vidro”, “as comidas brilhavam como estrelas e cheirava no ar um aroma delicioso”, “uma cachoeira que brilhava como o sol” e “bolo grande como uma montanha de neve de tão branco” que promove experiências analógicas ao leitor por meio das sinestésias.

E8 mostra a sua forma de ver a família como algo que vai além do trivial, com adjetivação, ele vê sua mãe como sua rainha e seu pai como seu rei, ou seja, ele constrói valores e afeto àqueles que cuidam dele influenciado por um imaginário de nobreza, típico de um tom solene. Além disso, E8 narra suas aventuras quando foi à cachoeira e viu diversos animais que o impressionaram, até quando ele mergulhou “umas 300 vezes”. Esse exagero por meio do uso de hipérboles oferece a ideia de intensidade de sua felicidade, é uma marca de autoria que serve a um propósito de expressão de sua subjetividade, segundo Possenti (2002).

Os textos da análise foram elaborados discursivamente a partir do instante em que os estudantes puderam construir um estilo, este é uma forma de se utilizar os recursos da língua para se obter efeitos de sentido no gênero discursivo autobiografia. Para Possenti (2002), a autoria na escola relaciona-se à capacidade do estudante assumir o seu dizer e, ao mesmo tempo, se distanciar de fórmulas prontas de modelos escolares.

Percebi, nessas produções escritas, que os sujeitos puderam fazer suas próprias escolhas linguísticas a fim de que o texto tenha a “sua cara”, seu jeito de falar ou de valorar o mundo e a sua história de vida autobiográfica.

No final da oficina, entreguei os textos aos estudantes para que eles pudessem comparar a escrita e a reescrita de seus textos.

Oficina 10: Janela para o meu Mundo

No dia 12/11/25, com 2 horas-aula, começamos a aula com a entrega de folhas de papel A4 à turma. Eu disse aos estudantes que essa era a oficina “Janela para o meu mundo”, na qual cada um produziria a capa do seu próprio livro imaginado. Expliquei que essa capa

significa o primeiro contato do leitor com o(a) escritor(a) e serve como convite à leitura. Entreguei duas folhas: uma para realizarem o planejamento da capa e outra para a capa propriamente dita, que deveria conter título, imagens e o nome do autor.

Quando a atividade finalizou, expliquei acerca do Sarau literário a ser realizado na escola; nesse dia, eles irão mostrar às famílias e à comunidade alguns trabalhos realizados nas oficinas e também será o dia do lançamento do livro de autobiografias. As crianças ficaram muito empolgadas com toda essa organização. Assim, finalizaram as atividades das oficinas.

Figura 36: Desenho das capas do livro imaginado dos estudantes



Fonte: acervo pessoal.

Nas aulas seguintes, organizamos as atividades do Sarau Literário que ocorreu no dia 04 de dezembro de 2025. Ao longo desse período, também foi produzido o livro de autobiografias dos participantes, sendo o produto final desta pesquisa. Os textos foram corrigidos, editados e organizados por mim. Entretanto, é importante frisar que o meu olhar à correção não foi especificamente sob o viés da gramática normativa.

Os aprendizes manejaram palavras feito artesãos. Assim, valorizei o dizer do estudante e seus traços de subjetividade que percorrem o nível discursivo da linguagem, e isso ainda fortalece a ideia de escrita como processo que está em andamento, isto é, as crianças ainda estão fortalecendo a sua escrita por meio do aprendizado na escola.

Devido aos procedimentos éticos da pesquisa, no livro foram utilizados nomes fictícios a fim de preservar a identidade e a privacidade das crianças e de suas famílias sem implicar a autenticidade dos fatos relatados. A Figura 37 reproduz o livro de autobiografias que documenta a escrita dos estudantes.

Figura 37: Livro de autobiografias elaborado pelas crianças do 6º ano.



Fonte: acervo pessoal.

O lançamento do livro se deu no dia do sarau literário em que pudemos reunir as crianças e seus familiares. Os estudantes leram poemas produzidos por eles mesmos e elaborados em equipes sobre quatro temas: 1– A criança é a esperança do hoje e do futuro; 2 –

Sonhar é a força para viver; 3 – O maior sentimento de todos é... ; e 4 – O que aprendi nesse ano / ano que vem? Esses momentos estão representados nas Figuras 38, 39 e 40.

Figura 38: Atividade do sarau literário



Fonte: acervo pessoal.

Figura 39: Leitura de poema sobre a vida no sarau literário



Fonte: acervo pessoal.

Figura 40: Leitura de poema sobre a vida no sarau literário



Fonte: acervo pessoal.

Além disso, apresentamos os trabalhos realizados ao longo das oficinas e as crianças cantaram a música “Era uma vez”, da cantora Kell Smith (Disponível em <https://www.letras.mus.br/kell-smith/era-uma-vez/>. Acesso em 25 nov 2025). Tivemos homenagens aos familiares que estiveram presentes no dia e, finalmente, apresentei o livro à comunidade escolar.

PALAVRAS FINAIS: A TRAVESSIA QUE NOS TRANSFORMA

Este trabalho, realizado por meio da pesquisa-ação de Thiollent (1947), permitiu elaborar um olhar científico ao meu campo de trabalho diário, que é o chão da escola. Por meio dele, uni as teorias estudadas na universidade à prática docente; eu não somente ensinei conteúdos, mas pude analisar minha própria realidade a fim de transformá-la e melhorá-la por meio de uma intervenção aplicada.

Se o nome dessa metodologia é *pesquisa-ação*, posso dizer que esse trabalho foi desenvolvido com fôlego, gana e esperança e, após analisar os resultados, notei que houve a construção de bastante conhecimento dos estudantes, tanto no que diz respeito à contribuição do fortalecimento da escrita, da leitura de mundo, do pensar sobre as questões da vida humana em sociedade, quanto do fazer em equipes ou mesmo em duplas por intermédio da concepção

sociointeracionista da linguagem, segundo Geraldi (1984), o que proporcionou um aprendizado mais significativo ao sujeito-criança.

Nesta pesquisa, com base no pensamento bakhtiniano, observei como o uso da língua se dá na forma de enunciados da esfera da atividade humana escolar por meio da aprendizagem de um determinado gênero do discurso que neste caso aqui é a autobiografia que, conectada à literatura, também pode se nutrir dos gêneros primários do cotidiano ao incorporar relatos, diálogos, confissões sentimentais, além de o sujeito escrevente poder exercitar a sua autenticidade e criatividade.

Entendo que este trabalho adquire maior sentido aos estudantes porque ele está diretamente ligado a prática social de leitura e escrita literária na escola e, apoiado em Bakhtin (2020), são nas esferas humanas que se constroem enunciados relativamente estáveis por meio dos gêneros discursivos; assim, essa proposta de ensino, formada por oficinas que englobam diversos gêneros, teve como produto a escrita de um livro de autobiografias que documenta a realização do texto que foi pensado, planejado, escrito, reescrito, materializado e, finalmente, apresentado à leitura de toda a comunidade escolar e de outras gerações que poderão notar um trabalho fecundo que, não foi fácil, mas foi desafiador e incrivelmente satisfatório à luz da aprendizagem.

Além disso, considero que deu certo a elaboração tanto da escrita quanto da reescrita do gênero autobiografia sob o enfoque literário, cujos moldes se dão a partir do entrelaçamento de personagens da vida cotidiana, nas descrições de paisagens, lugares, ambientes e pessoas e pelo uso criativo de recursos da língua na construção do discurso que se forma nas linhas de cada texto, mesmo que, às vezes, possam parecer escasso, mas é o conhecimento que está em movimento nas mãos de cada aprendiz, e eles estão no 6º ano do Ensino Fundamental, estão no processo escolar.

Sobre a construção da escrita autoral, cabe notar que a busca por uma marca própria pode soar estranho, mas quando se trata de uma escrita única elaborada pelas mãos de uma criança, observei que, por meio da autobiografia, pode ser possível desenvolver as marcas autorais no gênero autobiografia, o que permitiu elaborar uma visão singular sobre si próprio; de tantos eventos que fluem na vida, o sujeito selecionou os mais expressivos, cujo fio condutor foi a reconstrução memorialística do movimento pretérito e, para isso, a literatura foi um caminho da escrita que pôde projetar variações da vida com enlaces realistas, duros, tortuosos, ou, idealizados, apaixonantes, sublimes, engraçados.

Mesmo que a produção autobiográfica literária seja um trabalho complexo que possa mobilizar múltiplas habilidades de escrita e leitura, esta pesquisa tinha o intuito de

construir a escrita autoral de crianças do 6º ano e, com as amostras de texto escritas pelos sujeitos e analisadas pelo professor-pesquisador, foi possível verificar que os sujeitos conseguiram mobilizar os elementos linguísticos à tessitura do seu dizer discursivo: os estudantes conseguiram ver a sua vida com o olhar de narradores, ora julgando, ora criticando, ora ironizando eventos ou pessoas por meio da expressão de sua subjetividade; eles fizeram uma seleção lexical com vocabulário próprio, escolheram as palavras, termos ou expressões muitas vezes constituídas pela oralidade com o uso de gírias, metáforas ou comparações, o que torna mais autêntica a forma de dizer no discurso.

Além do mais, os sujeitos da pesquisa puderam elaborar o seu dizer por meio de seu próprio repertório cultural e com elementos do contexto histórico-social. Isso demonstra que as crianças têm acesso a fatos e eventos da realidade de seu tempo, seja por meio da internet, da TV, das situações cotidianas, interpretando-os, ou seja, a leitura de mundo aparece na forma como elas valorizam e dão significado às experiências da infância no mundo contemporâneo.

Por meio do trabalho com a escrita autobiográfica, especificamente, acredito que foi possível passear pelos momentos mais marcantes da história de vida dos discentes, o que os levou a uma “viagem” rumo à infância cheia de memórias que contêm textos, imagens, cores e eventos delineados por momentos, paisagens e personagens da vida cotidiana. Em síntese, a escrita passa a ser uma forma de autoconhecimento significativo. A linguagem é o que movimenta as interações e atividades humanas: as palavras, os modos de dizer, carregam tanto a comunicação entre os sujeitos, como também determinados valores do indivíduo, de uma comunidade ou de toda uma geração.

Esta pesquisa contribuiu para o fortalecimento da escrita dos aprendizes, pois eles desenvolveram um “exercício de autoria” por meio da escrita. Os estudantes estão, de certa forma, praticando a sua subjetividade com o uso da língua para produzir sentidos, no **como** contar uma história, de quais formas são selecionadas e organizadas as lembranças numa estrutura de ordem narrativa sob o viés da ficção e/ou da realidade. E, esse percurso foi árduo, pois, com base em Fiad (2006), escrever é uma estrada difícil, é trabalhoso, que demanda uma rede complexa de conhecimentos variados que vai tomando formas e significados no papel, na tela do celular ou em outro lugar que dela dispuser.

O fato das atividades constitutivas da proposta didática não estarem atreladas, exclusivamente, ao gênero autobiografia é justificável, pois, ao longo das oficinas, os aprendizes tiveram a oportunidade de praticar habilidades de leitura e de escrita por meio da prática de outros gêneros discursivos que compõem a proposta didática. Além disso, acredito

que as oficinas pedagógicas proporcionaram aos estudantes um espaço de diálogo e de construção de experiências, o que poderá tornar o aprender uma ação significativa. Acredito, também, que as oficinas ofereceram um aprendizado humano em que as trocas positivas contribuíram para que os sujeitos aprendizes se tornem leitores e autores autônomos, críticos e, portanto, mais conscientes do papel deles na sociedade onde vivem.

Ao escrever “Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se mostra pra gente é no meio da travessia” (ROSA, 2006, p. 64), o escritor Guimarães Rosa, por meio do personagem Riobaldo, compreendia que o sentido da vida está no processo, na escrita de cada página do dia a dia. Então, em cada amanhecer, o ser humano pode, de certa medida, contemplar a experiência da vida.

O trabalho deste professor de Língua Portuguesa teve como ponto de partida um projeto permeado de hipóteses, leituras, diálogos e planos; adquiriu “corpo” ao longo da travessia constituída pela aplicação, pelas dificuldades e dúvidas, pelas conquistas e descobertas, e chegou ao seu texto final com cansaço, mas cheio de realizações e memórias. O sentido da travessia está no fazer, no acontecer que se deu ao longo desse tempo de aprendizagem na universidade, na escola, em casa e outros lugares.

Não se aprende a escrever apenas lendo ou visualizando o texto pronto, acabado. Aprende-se a escrever, escrevendo, pensando, apagando, reescrevendo e sentindo o texto: na travessia das palavras que é a travessia das histórias de vida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: MENDONÇA, Márcia. BUNZEN, Clecio (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p.163-180.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Prefácio e introdução de Manuel Alexandre Júnior; Trad. e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 3.ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2006.

ASSUNÇÃO, Teodoro Rennó. “O que é um autor?”, de Foucault, e a questão homérica. (2010). **Nuntius Antiquus**, 6, 180-200. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/1983-3636.6..180-200>. Acesso em: 23 set. 2025. <https://doi.org/10.17851/1983-3636.6..180-200>

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2000.

BRAIT, Beth. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 13-30.

BALDINI, Lauro José Siqueira. A autoria é algo que se ensina? In: **Anais 16º Congresso de Leitura**, Unicamp/Campinas, 2007. Disponível em: < http://alb.com.br/arquivo-orto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss06_05.pdf>. Arquivo acessado em 08 de setembro de 2025.

BRASIL: **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Versão atualizada, 2018.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de (Org.); SANTOS, Vivian Carla Calixto dos Santos (Colab.). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Ed. UNESP, 2010. <https://doi.org/10.7476/9788579831263>

COSTA, Ricardo. A retórica na Antiguidade e na Idade Média. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 42, n. esp., p. 353-390, 2019. <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2019.v42esp.18.p353>

DALAI LAMA. **A semente da compaixão**: lições de vida e ensinamentos de Sua Santidade, o Dalai Lama. Ilustrações de Bao Luu. São Paulo: Caminho Suave Edições, 2020.

DINIZ LIRA, André Augusto; DA CONCEIÇÃO PASSEGGI, Maria. Aprendizagens do “tornar-se”, das experiências formadoras e da visibilidade: aproximações entre autobiografias e educação. **Educar em Revista**, [S.l.], abr. 2021. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75688/43506>>. Acesso em: 26 set. 2024. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75688>

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FAE-UFMG, 2006. E-book. 62 p. (Alfabetização e letramento). ISBN 8599372335

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor?. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III**: Estética: literatura e pintura, música e cinema. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. p. 264-298.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo Ática, 1999.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. e PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

SILVA, Shirley dos Santos. **Oficina pedagógica para docentes em formação: concepção de jogos educativos para alunos com dislexia**. Orientador: Marcos Monteiro Diniz. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle2011/12185>. Acesso em: 10 jun. 2025.

TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. Escrita autobiográfica e construção subjetiva. **Psicologia USP**, v. 14, n. 1, p. 37–64, 2003. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642003000100004>

THIOLLENT, Michel J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo (SP): Cortez, 1986.

ANEXOS

ANEXO A - LIVRO DE AUTOBIOGRAFIAS

Apresentação

A vivência humana é, por natureza e beleza, um meandro de narrativas. Somos tecidos das histórias que nos habitam, dos ensinamentos que aprendemos e das lembranças que escolhemos manter. Escrever sobre a própria vida é uma façanha fundamental de autodescoberta, um mergulho destemido no oceano da subjetividade, que permite ao ser humano se encontrar no tempo e no espaço. Com toques literários e, graças à **autobiografia**, uma paisagem fugaz se torna eterna e o já vivido pode alcançar forma e significado.

Contar histórias é uma arte nossa de cada dia. Abocanhar a vida e eternizá-la em narrativas escritas faz a criança se sentir mais viva, especialmente, quando esses passeios percorrem estradas de si mesmo. À medida que vivemos, levamos conosco uma imensidão de lembranças, algumas nos fazem sorrir, outras são parte de “um cair no chão” deixando o joelho ralado, têm aquelas que deixam saudades do cheiro de café ou de um acalanto suave de uma música...

Este livro é fruto do meu percurso acadêmico-profissional. Ao ingressar no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), decidi me debruçar sobre a pesquisa intitulada "Autobiografia: travessia pela escrita nas aulas de Língua Portuguesa".

Essa pesquisa, que deságua na escola, não é apenas um trabalho acadêmico, é uma manifestação da linguagem construída pelas vozes das crianças. É, portanto, do poder transformador da escrita na sala de aula que este livro desponta como o sol do amanhecer. Nele, percebemos a autoria enérgica dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Uberlândia-MG, que, com lápis, borracha, caneta e papel nas mãos, transformaram suas experiências pessoais em arte escrita. Estas páginas carregam a profundidade do olhar infantil sobre o mundo.

Nestas folhas, há o retrato da descoberta, das pequenas batalhas e grandes alegrias, do cotidiano marcado por desafios, das relações familiares, dos medos antigos e dos sonhos que preenchem a alma, tudo é interpretado e (re)escrito com honestidade na perspectiva única de cada ser.

Este livro demonstra que a autobiografia, quando incentivada no ambiente da sala de aula, torna-se um instrumento poderoso de fortalecimento da competência comunicativa escrita de jovens escreventes.

É uma leitura necessária para quem acredita no poder transformador da educação em nosso país, e serve de atenção para reconhecermos que existem histórias esperando para serem contadas por aqueles que estão começando sua jornada na travessia chamada Vida.

Aqui começa uma travessia de aprendizes, de seres-narrativas misturados de humanidade, que vislumbram a vida com olhares atentos às suas vivências cotidianas e... com toques de sentidos.

Convido você, leitor, a embarcar comigo nessas escritas autobiográficas instigadas pela potência imaginativa de crianças que ainda constroem o seu próprio livro, desde o nascer do sol à doçura de um céu adornado de estrelas.

Diego Mesquita de Souza



Eu, Antônio, e minha história.

Antônio.

Um dia, eu viajei para Santos, lá foi muito legal, eu comi caranguejo, peixe e etc. A gente viaja nos finais do ano; já viajei para Santos, Goiânia, Rio de Janeiro, Porto Seguro (BA), ilha da Bahia, já fui para Rio Verde, São Paulo e a minha próxima viagem vai ser para o Rio de Janeiro de novo. Lá no RJ é muito bom, têm muita gente de fora do Brasil e a maioria gringo, eles vêm para passear, lá tem muita coisa legal, eu fiz um monte de coisa, foi a melhor viagem que já fiz na minha vida; no Rio de Janeiro, vou ver o Vasco da Gama, meu time do coração, 8 de novembro.

Lá no Rio Verde é uma cidade que tem um monte de brinquedo e muita coisa legal, a minha família que eu amo já foi pro Rio de Janeiro todos amaram.



As minhas aventuras.

Amanda.

Oi, eu sou a Amanda, tenho 12 anos, faço aniversário dia 19 de julho e bla bla bla, mas vamos pra o que interessa: as minhas aventuras.

Antes de ir pra Caldas, eu fui pra escola, quase que eu não passo de ano, mas graças a Deus, eu passei, mas esse ano vou focar pra não ficar de provão de 100.

Antes de falar sobre Caldas deixa eu falar um pouco sobre mim, a minha cor preferida é roxo, gosto de ouvir música em inglês, agora vamos pro que interessa: a viagem pra Caldas.

A viagem demorou 2 horas. Quando chegamos lá, já trocamos de roupa para ficarmos no hotel Lagoa Quente, chegamos lá.

A primeira piscina foi a piscina de onda, depois fui com meu vô e meu irmão no tobogã alto, depois fomos no pequeno, depois saímos e fomos comer fora do hotel.

Comemos pizza fomos pro hotel, dormimos, em seguida, fomos tomar café da manhã, eu comi cookies e danone, fomos nadar na piscina

do hotel e depois fomos embora. Falei com minha mãe sobre as minhas aventuras.



Minha história de vida.

Arlete.

Oi, meu nome é Arlete, mas gosto que me chamem de Arletinha, esse ano eu tô no sexto ano, eu praticamente já passei de ano na escola, o ano já está acabando, já estamos no mês de novembro e meu aniversário é em dezembro.

Na minha sala, tenho várias amigas, mas tenho a minha preferida, minha melhor amiga é a Ramira.

Teve até uma vez que tínhamos um trabalho para fazer e fizemos na casa da Ramira, estava eu, a Silvana e a Paula, a mãe da Ramira fez até um bolo de cenoura com chocolate, estava uma delícia.

Uma coisa que eu gosto muito de fazer é viajar, já viajei várias vezes tanto para praia e Caldas Novas (GO), a minha penúltima viagem foi eu, meu pai, minha mãe, meu vô, a namorada dele e meus irmãos, não foi tão legal porque a namorada dele queria ficar fazendo bolsas e nem aproveitou a viagem, meu irmão foi quem mais aproveitou essa viagem, ele é ligado no 220, tem uma energia!!!

Quando estávamos em Ubatuba (SP), teve até uma luta de "mma" só que na piscina, meu irmão estava lutando contra minha irmã, e ela perdeu, mesmo sendo a mais velha, e a água estava muito gelada, e eu e minha mãe estávamos lá sentadas, rindo deles se jogando e lutando; e, outra coisa engraçada que aconteceu, foi quando meu pai escorregou e caiu no chão. Eu e meus irmãos rimos demais dele, mas, enfim, essa é a metade da minha história de vida.

Bem-vindos as minhas aventuras.

Alda.

Oi, meu nome é Alda. e eu tenho 11 anos. E eu moro na rua J. G. P., em Uberlândia. E era uma vez, que eu estava em minha casa e era dia 06/01/2025. Eu estava em casa, lembrei que eu tinha uma viagem para ir e logo, fui preparar a minha mala, e lembrei também que minhas amigas

iriam na viagem. E no outro dia fui eu, meu padrasto, minhas amigas e minha mãe e minha irmã e o namorado dela.

E chegando lá, fomos ao outro lado do rio que era muito fundo, tivemos que comprar uma boia, compramos e fomos lá do outro lado, demorou muito, mas conseguimos, chegando lá tinham vários macaquinhos lá e tinha uma lojinha de comidinhas para eles e brincamos com os macaquinhos e fomos embora, eu amei brincar com eles.

Bom, nas aulas de português é muito divertido e claro que o professor briga um pouco, mas é para mim melhorar.

Minha história.

Danilo.

Meu nome é Danilo, tenho 12 anos, sou de Uberlândia, Minas Gerais. Moro com meus pais e meus irmãos. Gosto de brincar de pega-pega, jogar bola e esconde-esconde.

Minha escola é legal, meus professores são legais, vou para estudar, aprendi a fazer contas de matemática. Tenho amigos também legais: Diego, Lucas, Kelvin, Marcelo, Miguel e Gesiel.

Viajei uma vez para a praia em São Paulo, foi no dia do meu aniversário, lá eu aprendi a jogar vôlei, fui ao shopping e fui comer no Burger King. Achei um mar lindo e grande, era azul claro e terminava azul escuro.

Eu, Diogo Matos.

Diogo.

Eu, Diogo Matos, nasci na bela cidade de Uberlândia, cidade de belas flores. Tenho 11 anos, daqui a alguns meses faço 12 anos moro com meus pais: minha mãe Érica Cristal, a melhor mãe do mundo, e meu pai Dionísio Matos, ele é guerreiro, eles são as pessoas mais importantes da minha vida. E, a coisa que eu mais gosto de fazer é brincar com minha cachorra chamada Mel, ela é muito brincalhona e gosta muito de carinho.

E, pra mim, tenho momentos marcantes que com certeza vou lembrar pra sempre, vou falar alguns: o primeiro foi quando eu tinha 6

anos, quando aprendi a andar de bicicleta, caí muitas vezes mas eu aprendi; enquanto estava aprendendo, fiquei machucado, mas valeu a pena.

O outro foi a minha festa de aniversário de 7 anos, foi especial pra mim porque reuni pessoas que eu gosto muito; e, o outro, foi quando conheci a praia, quando eu a vi pela primeira vez, me senti em um lugar único, lembro que, nesse dia, juntei conchas em uma sacola, juntei muitas, só que perdi tudo um tempo depois.



Meu aniversário.

Daniel.

Meu nome é Felipe Coutinho. Nasci em uma linda cidade que se chama Uberlândia. Minha mãe se chama Joana, ela é um anjo, meu pai, Romeu, é um guerreiro.

Nunca me esqueci do meu aniversário de 4 anos. Em uma bela tarde, depois da escola, eu estava triste, pois não tive uma festa de aniversário. Meu pai veio de carro me levar para casa. Ele falou para eu colocar minha roupa dos Minions e eu não entendi nada.

Quando eu cheguei em casa, minha família estava lá, pois era uma festa de aniversário surpresa. Fiquei muito feliz por isso, brinquei e comi muito na festa. Foi a melhor festa de aniversário que eu já tive em toda minha vida. Hoje, dia 23/10/25, tenho 11 anos e meu nome não é Felipe Coutinho, mas eu guardo segredos, não é?

Meu passado.

Edna.

Meu nome é Edna, tenho 10 anos, moro com minha mãe e o meu pai, eu estava no 4º ano com meus amigos e meu primo no bebedouro e meu amigo me cutucou, eu olhei e ele começou a rir de mim e, na hora de ir embora, minha tia veio me buscar nós fomos para a escolinha almoçar. Essas são algumas memórias da minha escola.

Eu moro em Uberlândia, tenho um cachorro e uma gata, eu gosto demais deles: a gatinha é grandona e o cãozinho é pequeno, ele vai sempre pra roça com meus avós queridos.

Fiz uma viagem para a praia em São Paulo com minha família e meus amigos, foi divertido porque eu vi o mar pela segunda vez.

Eu Regina, minha história.

Estefane.

Me chamo Estefane Regina, nasci do melhor dia: 25 de dezembro. Nasci na linda cidade de Uberlândia, moro em um bairro que se chama Guiana; eu tenho 11 anos e daqui a 2 meses faço 12 verões.

Aqui em Uberlândia é muito bom viver. Quando eu tinha meus 9 anos, minha mãe e meu pai me levaram pro Parque do Sabiá, fiquei muito feliz e vi vários animais; nesse mesmo ano, viajei para São Paulo. Nossa, que cidade legal! Pegamos muito trânsito.

Também tem outro lugar que eu amei ir que foi no Tangará, aqui mesmo na cidade, fui em quase todos os tobogãs, foi muito legal.

Uma vez viajei com a minha família para casa da minha vó. Um dia, fui brincar, tropecei e meti a minha cara no chão, machuquei o dedão do pé e o meu joelho. Nesse dia eu chorei bastante, fiquei o resto da viagem sem brincar.



4 elementos mágicos da minha vida.

Giovane.

Elementos mágicos são momentos importantes da minha vida.

Meu nascimento: eu nasci no dia quatorze do quatro de dois mil e quatorze.

Meu primeiro elemento mágico da minha vida foi quando andei de avião pela primeira vez. Foi muito legal! Vi o céu azul e as nuvens branquinhas, foi uma sensação ótima. Parecia que eu estava voando.

Meu segundo elemento mágico da minha vida foi quando fui pela primeira vez para Caldas Novas. Chegando lá vi os prédios muito grandes, por sinal tinha um campo enorme, tinha um rio, vi muitos barcos, foi incrível.

Meu terceiro elemento mágico da minha vida foi na chácara da minha vó, lá tinha um buraco enorme, eu, meu irmão e meu primo Nadilson fomos para lá e tinham coisas de obra como tijolo, cimento, entre outros. O meu primo empurrou minha testa no tijolo. E fui para minha mãe que viu minha testa, e ela começou a gritar "O que é isso? Que isso?!" Minha mãe apavorada começou a tirar o sangue da minha testa e no final deu tudo certo.

Meu quarto elemento mágico da minha vida foi quando fui pela primeira vez a praia na Bahia Porto Seguro, quando fui à praia, foi incrível. Mas eu não entrava na água, pois tinha medo dos tubarões. Depois percebi que não tinha e ficou tudo certo.



Minha vida: G.H.

Gesiel.

Meu nome é Gesiel Holiver, tenho 13 anos, moro no Guiana, na cidade de Uberlândia, moro com minha família é enorme.

Minha casa é grande, é preta com garagem, têm plantas no quintal como boldo, cebolinha e flores.

Uma vez fiz uma viagem para praia no Espírito Santo, pois minha irmã morava lá, ela foi para esse lugar com apenas 15 anos de idade. Foi a primeira vez que minha família viu o mar, minha mãe se emocionou quando viu o mar, a água era muito salgada, a cor da água era azul, passei de banana bolth, foi muito legal porque caí no mar, nem senti medo.

Sobre a escola, eu não gosto muito, mas tenho que ir para aprender a ler, escrever e outras coisas. Nesse ano, fiz muitos amigos como o Micael, o Leandro, o Dalison e o Messias. Já aprendi a ler, quando viajo, eu posso ler as placas e sobre escrever estou melhorando.

Essa é minha história.

Iasmim.

Meu nome é Iasmim, nasci numa bela manhã de quarta-feira no dia 25 de dezembro, em Minas Gerais – MG, sim, na cidade dos queijos maravilhosos.

Quando eu tinha 3 anos, conheci minha amiga Eliane. 12 meses se passarão voando, assim entrei na Escola e conheci minha outra amiga Riana: nós somos amigas até hoje.

Em 2022, ganhei o melhor brinquedo do mundo: um povinho do humor que eu dei o nome de "povinho de dormir", e eu durmo com ele toda noite.

Há 5 meses, aconteceu a melhor coisa da minha vida: descobri que minhas irmãs estavam grávidas. No dia 3, foi o chá revelação da minha irmã Rania e vamos ter um príncipe, na família, eu ainda não sei o sexo da outra irmã, mas, o importante é vir com saúde e estou ansiosa para o próximo chá.



A história da minha vida.

Ivone.

O dia do meu nascimento foi tenso, pois meus pais dona Karla e o senhor Wilker perceberam que eu tinha problema de coração. Fui para a escola aos 4 anos e não tinha amizades porque eu era diferente dos outros. Comecei a ser isolada dos outros, mas em 2022, estava na quarta série.

Um dia, na minha sala, uma menina, o nome dela era Elane, uma pessoa boa, gentil e alegre, ela se tornou minha amiga. Em 2023, estávamos na quinta série, eu repeti de ano e ela mudou de escola.

Em 2024, repeti de ano, mas passei na prova de 100; minha mãe, ela é dentista e meu pai é segurança na escola da minha irmã. Hoje estou aqui em 2025, trabalho para o meu futuro, quero ser escritora de mangás

como a Kinimoto, no Japão; quero fazer aulas de artes nos mangás, eu quero ser escritora aos 20 anos de idade.

Meu irmão não está mais aqui na terra, está nos céus; ele morreu nesse ano, era muito novo, aos 9 anos, nada é para sempre. Meu pai tem autismo, eu também tenho, mesmo assim, não desisto dos meus sonhos.

Momentos que o vento levou.

Juliana.

Me lembro até hoje do mundo que vivi no passado há 12 luas atrás, eu floresci para este mundo maravilhoso e repleto de coisas boas e coisas ruins, e também cheio de coisas novas para aprendermos. Meu nome é Juliana e tenho 12 luas, moro na cidade grande de Uberlândia, que é repleta de fazendas e campos. Moro com minha mãe, a rainha da Gritaria, e com minha mestra, minha irmã, e meu Superprotetor meu pai e, por fim, com meu lindo e fofo gato.

Os tempos que passei na fazenda.

Me lembro até hoje dos tempos que vivi no ar puro e limpo das árvores e das flores; no primeiro dia, chegamos à fazenda, entramos e "tudo normal", mas então, meu pai decidiu explorar a floresta e os rios, estávamos andando quando uma fera enorme apareceu: um cachorro; eu e minha mãe ficamos com medo e corremos muito, mas lá na fazenda tinha uma cerca, eu fui passar e meu cabelo enganchou na cerca, na hora era só desespero, mas hoje só deixa lembranças engraçadas daquele momento.

Jorge e minhas histórias.

Jorge.

Meu nome é Jorge e tenho 11 anos, mas o nome que as pessoas me chamam é Jorginho. Moro no bairro Guiana, meu lugar favorito é escola porque é onde eu tenho muitos amigos, meu melhor amigo é o Ricardo; na escola, eu tenho a matéria preferida que a educação física.

Teve um dia que eu fui no centro da cidade, uma coisa muito legal que aconteceu: tinha um torneio pela cidade, naquele ano era Copa do

Mundo, estava muito movimentado, até que fui ao shopping, tinham muitas lojas bonitas, todo lugar tinha tema da copa.

Em um dia de manhã, em um dia ensolarado de manhã, ainda fui andar de bicicleta até que uma hora numa descida eu levei um tombo, até que meus tios viram o meu cabelo cheio de tela terra, meus tios riram, voltei para casa, lavei a cabeça para sair a terra, até que um tempo depois queria saber se caí de bicicleta ou era um buraco? Uma pergunta que não sei responder.

Quando era muito pequeno eu viajava, eu viajei para São Paulo; nessa viagem, teve muitas coisas boas, fui na praia, fui também no restaurante, ganhei até chaveiros, fiz muitos amigos, planejo voltar lá!



A minha vida.

Kaique.

Meu nome é Pretinho do Grau, tenho 12 anos, moro com meu pai, minha madrasta e meu irmão, gosto muito deles, minha vida pra mim é muito boa, gosto muito de jogar bola e andar de bicicleta. Eu já viajei para vários lugares, mas o que eu mais gostei foi de viajar para Caldas Novas e também quando eu ganhei meu telefone.

Gosto muito de brincar com meus amigos, tenho vontade de viajar para o Rio de Janeiro, mas o lugar que eu mais quero viajar é para Bahia.

O meu maior sonho é conhecer o Messi, o Cristiano Ronaldo e o Neymar, quero realizar mais dois sonhos. Um deles é ser jogador profissional e ser rico, na verdade milionário, meus melhores amigos me apoiam pra isso. Quem sabe um dia eu consigo realizar esse sonho, mais o ruim é que eu sou obrigado a ir para a escola todos os dias, meus pais me obrigam a voltar lá no começo.

Meus pais são muito legais comigo mas tem vezes que eles pegam muito no meu pé, meus pais são separados, eu moro com meu pai, gosto muito da minha madrasta. Só pra lembrar: meu nome é Pretinho do Grau. Foi uma bela história.



5 momentos mais importantes da minha vida.

Kelvin

O momento mais importante da minha vida foi quando eu fiz 9 anos e na minha festa tinha muita gente e eu comi muito e foi muito legal.

O segundo momento mais importante da minha vida foi quando eu aprendi a andar de bicicleta e nesse dia eu caí muitas vezes, mas o melhor foi que eu consegui aprender.

O terceiro momento foi quando eu aprendi a fazer multiplicação e foi na aula de matemática e foi muito legal e eu tinha 10 anos.

O quarto momento foi quando eu estava jogando Free Fire e a luz da minha casa acabou, eu estava a partida e perdi kkkkk pelo dia estava eu e meu pai.

O quinto momento foi quando eu estava brincando de pique-esconde e meu amigo subiu no telhado e foi muito engraçado.

Kadu.

Na sala do hospital, simplesmente foi uma confusão. Loucura pra lá e pra cá. Um bebê que tinha acabado de nascer, ainda eram 23 horas em ponto, simplesmente, esse bebê era eu, chorei, berrei, gritei mas é normal, todo mundo é assim também.

Quando aprendi a andar de bicicleta foi muito bom, caí caí, mas valeu a pena, até hoje ando e agora tem a nova moda que é o grau manobra, isso significa empinar, mas a polícia não gosta, mas agora, não estou andando de bicicleta. Só tô no futebol.

Quando aprendi a andar de moto, fiquei com medo porque eu não queria, mas meus primos me incentivaram a andar de motocicleta, eu não queria porque sabia que era perigoso e, com o passar do tempo, aprendi a pilotar, agora já estou no "toque bom". Tomara que quando eu for fazer autoescola, já passo de primeira tentativa, seja o que Deus quiser. Amém.

Saudades dos meus aniversários quando era criancinha.



Kássia.

Meu nome é Kássia, nasci na cidade de Alagoas e mudei para Uberlândia com 9 anos, hoje tenho 14 anos, meu aniversário é dia 02 de abril.

Quando eu morava em Alagoas, me lembro de uma cidade muito linda, com lugares e praias lindas, lá não tinha muitos amigos, só os familiares, primos e tias; meus avós moram aqui em Uberlândia.

Quando mudei para Uberlândia, achei muito bom, aqui fiz alguns amigos.

Eu morava com minha mãe e irmãos, meu pai ficou na cidade que nasci; minha mãe é muito guerreira, ela cuidou de nós sozinha, trabalhou e nos garantiu o sustento. Gosto muito de dormir, isso é o que eu faço nas minhas horas vagas. Não tenho experiências de lugares e passeios.

Hoje já não moro com minha mãe, tenho minha própria casa e meu esposo. Temos vivido felizes. Acredito que no final do ano, viajaremos para visitar meus sogros e ter aventuras pra contar.

Rutinha de Ouro.

Lara Rute.

Era uma vez uma menina muito fofa e meus pais me chamavam de Rutinha e eu amava o apelido Rutinha de Ouro porque eu era muito linda e eu, pela primeira vez, ganhei uma boneca de porcelana. Eu nasci em dia 24/06/2012.

Quando eu fiz 12 anos, eu fiquei muito feliz, o meu irmão faz aniversário dia 24/09. A minha vovó Melissa ficou muito doente, mas mesmo assim ela estava lá no meu aniversário ajudando para a

decoração, era tudo muito Lindo. Eu agradeci por ela estar ajudando no meu aniversário eu ia fazer 12 anos.

Cuidando é uma virtude, é amor também. Eu voltei pro meu quarto e eu vi minha mãe me chamando, eu a confortei; ela falou: "Oi, minha filha, estou bem", disse ela. Eu disse: "Você não está feliz? Por que?" E ela falou: "Filha, a mãe está só cansada, mas feliz aniversário". Meus olhos se encheram de lágrimas. Eu era muito alegre porque a minha vó me deu de presente o aniversário de 12 anos, eu pulei de alegria, agradeci pelo presente, pois era dos meus sonhos.

Disse minha avó "Não precisa agradecer, minha netinha, vovó sempre vai estar com você, mesmo que a vovó esteja doente, mas a vovó te parabeniza, feliz aniversário, minha neta amada". Eu disse "Obrigada, vovó, por tudo. Eu te amo", disse a garotinha chamada Rutinha de Ouro.



Larissa

Meu nome é Larissa, tenho 11 anos, moro em Uberlândia, nasci em Tupaciguara.

Minha primeira viagem foi pra Bahia, fui com meus 4 irmãos, minha mãe, minha avó e meu avô. Lá eu aprendi a andar de bicicleta, conheci a praia, tinha muita conchinha e a água era muito clara, a onda batia e volta – não gostei!

Também lembro do dia que meu sobrinho Marcelino nasceu: dia 03/03/21. Minha família fomos em Tupaciguara visitar minha irmã no hospital, foi uma mistura de sentimentos, ao mesmo tempo que estava feliz pelo nascimento, ainda fiquei triste por conta que ele ficou internado.

Vou escrever agora sobre a minha escola: no 5º ano, eu fiquei com medo de não passar para outra série porque as minhas notas estavam muito baixas, fiz a recuperação delas e passei, fiquei muito feliz porque

se eu passasse, eu veria minha avó em outra cidade. Eu amo muito minha família: minha mãe e meus irmãos.

Eu passei uma temporada na roça, eu aprendi a andar a cavalo, de trator e foi a primeira vez que eu colhi pequi, parece um legume, mas não é doce, coloco ele no arroz. Em outro lugar (outra roça) eu comecei a brincar muito: lembro do Halloween, eu tinha uma máscara para assustar meu irmão, mas meu primo a pegou e correu atrás de mim. Fiquei assustada!



5 momentos importantes da vida de L..

Lionel.

Meu nome é Lionel. Moro em Uberlândia em M.G. O primeiro momento mais importante da minha existência foi quando nasci em Maceió todo mundo comemorou muito, todos ficaram felizes. O segundo foi aos 5 anos, quando fui para a praia, ela brilhava mais que a lua, as águas eram claras como vidro, nadei e brinquei muito com minha mãe, minha rainha, e meu pai, meu rei.

Meu terceiro momento foi quando fui numa churrascaria linda por fora e bonita por dentro, as comidas brilhavam como estrelas e cheirava no ar um aroma delicioso. Meu quarto, foi quando fiz 7 anos, foi uma festa grande, todo mundo batendo palma, o bolo era grande como uma montanha de neve de tão branco. Meu quinto, foi quando eu fui para a cachoeira que brilhava como o sol, nadei como peixe, foi como uma piscina só que maior que uma casa, foi tão bom que eu devia ter mergulhado umas 300 vezes só por diversão e para aproveitar um pouco de paz do ambiente da natureza; apareceu até capivara, eu até segurei uma de tão fofas que elas eram, eu as vi nadando bem rápido, pareciam até castores de longe, mas foi legal porque elas ficaram só perto de mim e... eita, bicho preguiçoso, de eficaz só deitado! Vi vários animais até coelhos brancos como neve, tirei várias fotos, a cachoeira era um lar para os animais como cachorros, capivaras, coelhos, servos e até tartarugas, fiquei surpreso de achar ovos de tartarugas, mas achei legal por causa que pareciam bolas de beisebol, tinham aves voando sobre nós como se fôssemos comidas, fiquei com medo, mas depois de um tempo, fiquei

jogando comida pra elas e elas gostaram muito do pão que tinha salame, elas ficaram bastante agitadas. Foi legal demais!



Laércio.

Meu nome é Laércio. nasci em Goiás, e os médicos falaram que eu não poderia mexer minhas pernas e coluna, por causa de complicações na minha gestação e nascimento.

Mas hoje em dia estou bem, tenho 12 anos, e apesar de andar de cadeira de rodas, consigo me movimentar e com muita saúde. Treino toda semana e meu objetivo é ser atleta.

Lembro de um dia que eu, meu pai, minha mãe e meu irmão fomos pescar, pescamos 20 peixes, mas, no retorno para casa perdemos os peixes na estrada, e só percebemos quando chegamos em casa. No outro dia fomos à casa da minha avó, chegando lá, eu e meu irmão fomos brincar com a cachorrinha dela que se chama "Bella", nós brincamos muito, depois do almoço, minha avó falou que eu e meu irmão podíamos comprar pipa, nós compramos a pipa e soltamos, esse dia foi muito legal.

Em um outro dia, eu e meu irmão fomos a um parque aquático e lá tinha muito tobogão, muito mesmo, lembro que eu e meu irmão vimos um tobogão muito grande. No outro dia era o aniversário da minha mãe, meu pai chamou todos para a festa e foi muito legal.

Eu, Misael e minha história.

Misael.

Meu nome é Misael, eu nasci no hospital muito estranho, só tem três letras esse hospital!

Eu nasci no inverno a estação que eu mais gosto.

No meu aniversário de 7 anos, foi com a minha família, eu ganhei muito brinquedo, e eu quis fazer o bolo de massa de chocolate glacê com granulado.

Eu fiz amizades no meu condomínio, foi lá onde eu conheci o meu melhor amigo, ele se chama Danilo. Quando nós apostamos corrida,

nesse dia ele ganhou; na outra vez, fui eu, o Danilo e o Jackson, mas dessa vez eu ganhei.

Uma vez, eu e o Danilo estávamos treinando e começamos a correr, o Danilo foi na frente e eu fiquei caminhando, na hora que eu cheguei no passeio, eu corri muito rápido, eu cheguei nele em 3 segundos, ele ficou até impressionado.

Eu fui para Monte Alegre, meu avô queria comprar melancia, ele falou para nós irmos a Monte Alegre para comprar a fruta.

E nós fomos. Achamos uma mulher que estava vendendo, escolhemos a metade da melancia.

A melancia era doce e muito.

Mário e minha vida.

Mário.

Meu nome é Mário Valentin, nasci em Uberlândia em Minas Gerais, tenho 12 anos, eu faço aniversário em julho no dia 20, eu moro no bairro Guiana junto com minha mãe, meu pai e meus irmãos, eu gosto muito da minha família.

Eu sou muito brincalhão, minha mãe fala que eu sou muito sapequinha, eu gosto muito de jogar bola e jogar videogame. Na minha casa, eu ajudo bastante a minha mãe, eu ajudo a limpar o banheiro, a lavar a louça e a limpar o quintal.

Quando eu fiz 5 anos, meu pai mim ensinou a andar de bicicleta sem rodinhas, eu caía muito, mas daí passou um tempo e eu aprendi; meu pai é um herói pra mim, ele me oferece proteção, abrigo e amor, eu amo ele.

Quando completei 8 anos, eu mudei para a escola, lá eu encontrei o Máximo e ele virou meu melhor amigo. Daquele dia até hoje fiz muitos amigos que se eu contar, vai demorar 100 anos.

Um dia, meu pai chegou na minha casa e falou que nós iríamos viajar para a casa da minha tia, lá em Santa Vitória, daí nós fomos. Foi uma hora e meia de viagem. Quando eu cheguei lá, eu fiz muitas coisas com meus primos. Eu passei 5 dias nesse lugar, eu brinquei, joguei bola com meus primos, fui ao parque aquático, soltei pipa e fiz muitas outras

coisas, mas a melhor brincadeira foi eu e meu primo jogar um balde de água gelada no meu outro primo quando ele foi dormir, ele ficou muito bravo e correu atrás de nós, mas eu sou mais rápido que ele e consegui fugir, quando a gente chegou em casa, eu fui para a escola e começou tudo de novo.

Minha autobiografia.

Pâmela.

Meu nome é Pâmela e minha história começa em 2014 quando eu nasci em Uberlândia MG.

Quando eu tinha 3 meses, minha mãe me entregou para o meu pai. Fui morar com minha avó em Pirapora – MG. Com 5 anos meu pai me buscou com a minha madrasta, a mãe que eu nunca tive, a rainha da minha vida.

Em 2019, me formei no segundo ano, eu chorei porque os sapatos estavam apertando os meus pés.

Eu ganhei um cachorro em 2022, o nome dele é Theo, ele veio de Catalão – GO. Quando meu pai saía para trabalhar, o Theo ia dormir comigo na cama, ele era tão gordinho que parecia uma bolinha.

Com 9 anos (em 2023), viajei para o Piauí com minha madrasta e minha irmã, fui para a praia, voltei queimada do sol, minha madrasta disse que eu tinha passado do ponto.

Ainda em 2023, meu sobrinho nasceu, a alegria da minha vida.

No início de 2024, minha madrasta se divorciou do meu pai. A partir daqui, meu pai me criou e mimou.

Em 2025, conheci o meu grupinho que se chama "Winx do Paraguai", lá tem a Samira, a Adelaide, a Amanda, a Rânia e eu, é muito legal. Nele nós falamos da vida dos outros.



Autobiografia.

Pedro.

Meu nome é Pedro, nasci na cidade de Uberlândia, no dia 16/06/2013; tenho 12 anos, mas já já farei 13 anos. Sou muito feliz, meu pai. O senhor anjo Gastor Silva de Jesus dá pra perceber pelo seu sobrenome "Jesus".

Na minha casa, ainda tem minha irmã Adma Alana de Jesus, ela tem 6 anos e é o anjo de menina e, também, uma senhora protetora, avó Ana quê, infelizmente, está acamada, não sei o porquê ela ficou assim, hoje já não conversa mais, e minha mãe cuida muito bem dela, do mesmo jeito que cuida de nós e somos muito felizes.

Gosto muito de futebol, torço para o Flamengo, o meu time do coração; no prédio onde moro, tem uma quadra que às vezes jogo com meus amigos.

Sempre que estou de férias ou recesso da escola, viajo para a Bahia, mais ainda não fui à praia, lá mora minha avó paterna e minha tia que agora esqueci o nome, que me leva para passear na cachoeira, que é muito grande e que cai de cima de uma montanha alta, um lugar muito bonito, o rio onde cai a água é um pouco fundo, as águas são cristalinas e com muitos peixinhos coloridos.

Sempre que vou para casa da minha avó na Bahia, brinco com meus primos de bola, conversamos e jogamos videogame, minha meta deste final de ano é ir à praia.

Eu sou a R: minha autobiografia.

Rosilene.

Oi! Meu nome é Rosilene, mas todos me chamam de Rose ou Lene. Nasci em 23/05/2013, atualmente tenho 12 anos, moro em Uberlândia, junto com minha rainha, mais conhecida como minha mãe, com o meu rei que é meu pai e, também, tenho duas irmãs.

Tenho várias amigas que são: Arlinda, eu conheço ela desde os 10 anos e ela é minha melhor amiga, ela é sempre bem carinhosa comigo; a Sebastiana, ela é uma das amigas que conheci este ano, ela é minha amiga mais alegre e minha parceira de conversas; a Paulina também conheci este ano, ela é a mais louca entre nós, ela sempre me ajuda quando eu preciso; e, por último, mais não menos importante, a Andréia, ela é bem doidinha, sempre topa tudo; juntas formamos o grupinho das "Winx do Paraguai".

Em 2022, fui pela primeira vez para Caldas Novas, foi bem inesperado, eu e minha família fomos para Goiânia para visitar o meu avô e, na volta para casa, passamos pela cidade de Caldas, paramos em um hotel para ver quanto estava a diária para todos os dias, somente meus pais entraram. Eu e minhas irmãs ficamos no carro esperando e, de repente, meus pais voltaram escondendo os braços. Logo, eu e minhas irmãs ficamos tristes porque achamos que tinha dado errado e, quando eles mostraram as pulseirinhas do hotel, ficamos muito felizes; no segundo dia, fomos até ao parque aquático. Foram os melhores dias da minha vida.

Momentos que marcaram minha vida.

Raquel

Tudo começa com um choro ecoando pelo corredor do hospital, era eu, Raquel, nasci dia 10 de outubro. Moro em Minas Gerais – MG – em Uberlândia. Logo que saí do hospital, fui para casa com meu pai e minha mãe, foi um momento muito feliz para eles.

Quando fiz quatro anos, entrei na escola, fiz uma amizade com a Ivana e viramos belas amigas, eu faltava mais do que ia para a escola. Minhas atividades ficavam lindas e minha professora preferida era Marilda.

No dia dois de janeiro foi um dia muito especial para mim e minha família, foi o dia que meu irmão nasceu, eu queria muito uma menina, mas veio um menino; depois eu pensei que era melhor um menino, eu fiquei muito feliz por ter um irmão.

Quando eu tinha 11 anos, fiz uma viagem no dia 25 de dezembro, foi muito legal, eu fui para casa da minha tia na fazenda, pesquei peixes,

tinha um cavalo bem bonito, mas eu não ando de cavalo, eu tenho medo, mas não do cavalo, mas sim de andar em cima do cavalo e, também, foi o dia que eu ganhei meu cachorro Chase.

Agora com 12 anos, fiz outra amiga, a Eva, agora tenho duas amigas que são muito especiais para mim, todas nós conseguimos chegar ao sexto ano.



Mexicano e sua vida.

Reinaldo.

Opa, bão? Neste momento estarei contando sobre a minha vida a você leitor.

Meu apelido é Mexicano, gosto muito de pão de queijo porque é uma delícia, é só eu ter falado de pão de queijo que dá pra saber de que estado eu sou, é o bom e velho Minas Gerais.

Eu nasci no ano de 2014 do mês 06 do dia 16, eu gosto muito de nadar, criar brinquedos; já viajei 3 vezes na minha vida, uma foi para o RJ, outra para Natal e a última foi a Bahia, todos esses lugares são encantadores como o céu que brilha à noite. Eu já tive um pequeno trauma de cachorro porque, quando eu era menor, um cachorro me mordeu e arrancou um ralo da minha perna, hoje em dia eu nem tenho tanto trauma, eu acho os cachorros bem fofos e bonitinhos. Eu tenho uma calopsita bem mansinha e ela adora arroz.

Minha vida sempre foi repleta de coisas boas, mas em 2024 eu comecei a ficar muito doente, tive duas dengues e ainda tive uma bactéria no meu estômago, mas nada que Deus e o tempo não resolva, não é mesmo? Porque na vida o importante não é ganhar, é levantar da queda.

É a vida.



Eu, Soso Careca: minha autobiografia.

Solange.

Olá, eu me chamo Solange, mas me chamam de Soso Careca por causa do meu nome Solange. Eu nasci no dia 14/03/2014, meu nascimento foi uma alegria para a linda e maravilhosa da minha mãe e para o gigante do meu pai, minha cor favorita é azul e meu sonho é ser médica.

Com 3 anos, eu fui para a Bahia, mas uma borracha apagou minhas memórias, então, não consigo lembrar. Depois de um tempo, com 7 anos, eu conheci minha melhor amiga (ela é minha amiga até hoje).

No mesmo ano, ganhei a animada da minha cachorra, parece que energia é o que não falta, Lili é o nome dela e a raça é pincher com vira-lata, eu sei porque ela dá animação extra.

Ano passado, com 10 anos, conheci minha segunda melhor amiga, nós conversamos todos os dias.

Agora com 11 anos, na abençoada e angelical da minha sala, conheci as meninas que são minhas amigas (As Winx do Paraguai) que tem eu, a Patrícia, a Ramira, a Elaine, a Amanda, a Arlete e a Melissa. O nome "Winx do Paraguai" foi criado pela Patrícia que tirou do Google.



Minha vida.

Wellington.

Meu nome é o Wellington, tenho 12 anos, nasci em 02/09/ 2013, sou filho da rainha mais linda e do rei mais forte.

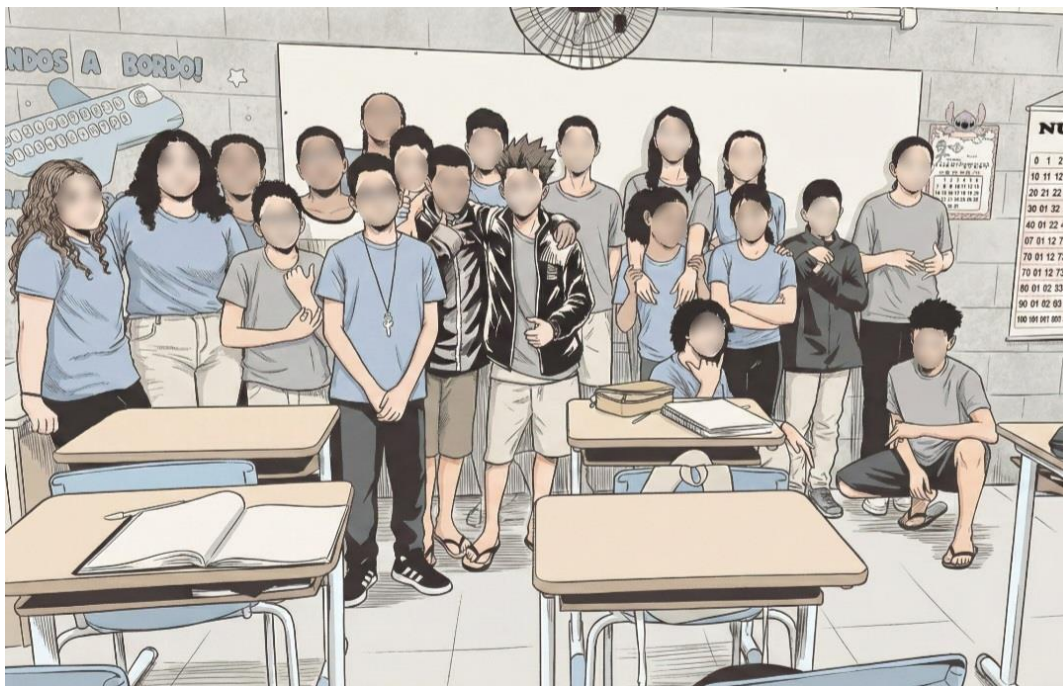
Aos meus 2 anos e alguns meses desenvolvi minha diabetes, aos 3 ganhei meu primeiro cachorrinho que é vivo até hoje, eu amo ele.

Aos 5, viajei para Caldas Novas pela primeira vez foi muito divertido. Aos 6, aconteceu algo triste: minha mãe e meu pai terminaram e foi horrível (até hoje é).

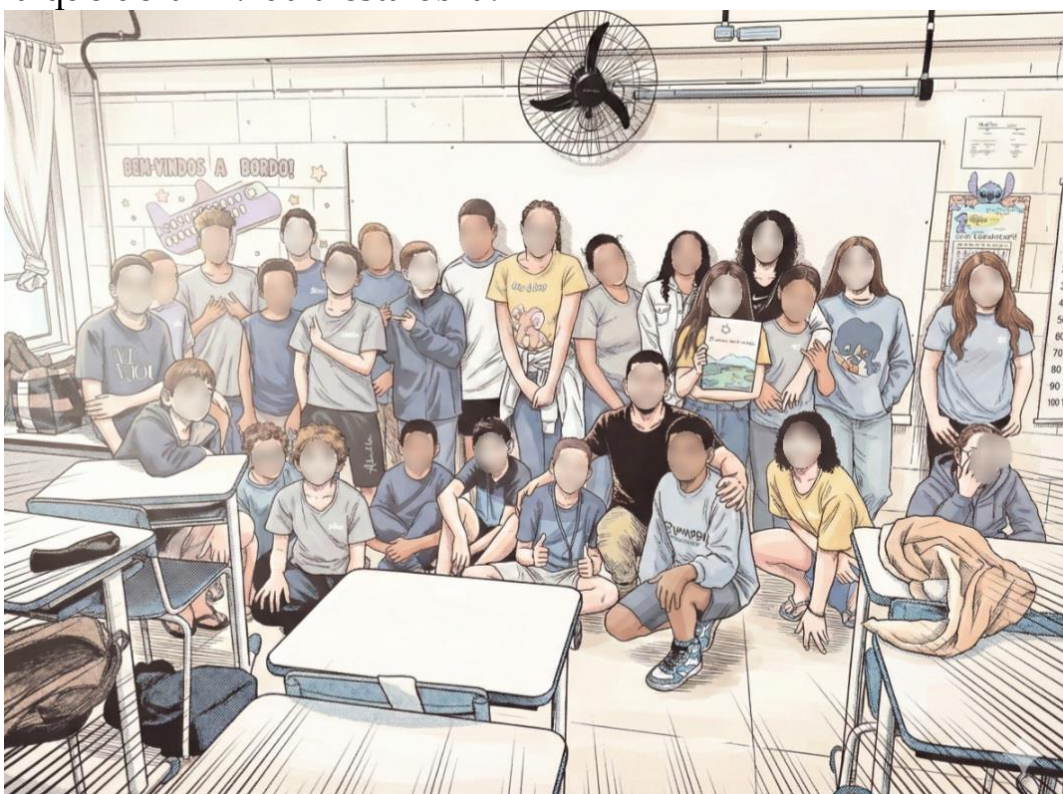
Quando eu tinha 8, em 2021, meu irmãozinho nasceu, eu amo muito ele. Por enquanto o que eu tenho para falar é isso mas ainda não terminei ela, todos os dias ela continua sendo escrita.



Quem são os autores?



Por trás de cada história deste livro, há uma mente criativa e um coração cheio de imaginação. Nas imagens, estão presentes algumas crianças da turma que deram vida a esta obra.



ANEXO B - PRIMEIRA PÁGINA DO PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (CEP/UFU)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Autobiografia: travessia pela escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Pesquisador: Elisete Maria de Carvalho Mesquita

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 86924625.2.0000.5152

Instituição Proponente: Instituto de Letras e Linguística

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.534.335

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº: :PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1767662.pdf e Projeto Detalhado Autobiografia: travessia pela escrita nas aulas de Língua Portuguesa, postados em 09/03/2025.

INTRODUÇÃO

Entendemos que a autobiografia é um gênero do discurso a partir do qual pode ser possível desenvolver não apenas a escrita autoral dos estudantes, mas também a comunicação, o conhecimento e a aprendizagem da Língua Portuguesa, de modo mais amplo. Entendemos, também, que escrever sobre o próprio curso de vida, levando em conta as experiências, as emoções e os pensamentos é narrar a jornada humana de autodescoberta. Considerando esse entendimento, esta pesquisa visa a compreender como o trabalho com o gênero autobiografia pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade escritora dos estudantes do 6º ano do ensino fundamental nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, objetivamos criar e aplicar uma proposta didática, a partir da qual desenvolveremos distintas atividades voltadas para a escrita autobiográfica, a fim de desenvolver a capacidade escritora dos aprendizes. Para isso, utilizaremos as contribuições teóricas de Bakhtin (2003), Brait (2016), Fiorin (2016), Possenti (2002) (2013) e Rezende (2012) e a base metodológica fornecida pela pesquisa-ação.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br