

AUTOBIOGRAFIA: PROTAGONISMO E AUTORIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES

Fabiana Cabral Tavares¹

Liliane Maria Santana²

Resumo

A escola contemporânea lida com diversos desafios na formação de crianças e adolescentes, especialmente no contexto pós-pandemia. As variadas³ demandas fomentam planos de ação de todo o corpo docente para atingir plenamente o objetivo de desenvolver habilidades e competências em nossos estudantes em um mundo fluido e midiático. Um dos desafios é a formação de leitores e escritores autônomos, protagonistas, críticos e éticos, que se apropriem dos conhecimentos necessários para ler o mundo, representá-lo e comunicá-lo com clareza de ideias e respeito às diversidades. Neste sentido, o trabalho interdisciplinar com habilidades de leitura e escrita e o uso de recursos digitais e colaborativos é primordial para o desenvolvimento e refinamento das competências leitoras e autoras. No 5º ano, a escrita de autoria acontece a partir de projetos e sequências didáticas com o objetivo principal de possibilitar o uso de diferentes linguagens para expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, conseqüentemente, a construção da noção de autoria e protagonismo. Por meio do projeto de leitura, da escrita de autoria e das autobiografias, os estudantes percorreram momentos da sua própria história que fazem parte da sua identidade e a compartilharam com a comunidade educativa, utilizando o *software Sway*. Embasadas pelo conceito de sujeito-autor de Assolini (2008), pelas análises sobre texto e autoria de Cagliari (2009), Carvalho e Baroukh (2018), e pelo uso de novas tecnologias e metodologias ativas de Berbel (2011) e Morán (2015), as professoras projetaram e analisaram as produções dos estudantes para mediar, intervir e avaliar o processo. Para além da escrita autobiográfica, o projeto e as sequências didáticas possibilitaram uma mudança de atitude das crianças, aumentando a frequência na biblioteca, a qualidade das produções de autoria de diversos materiais e o uso, ético e democrático, de recursos digitais e colaborativos.

Palavras-chave: escrita de autoria; metodologias ativas; ferramenta colaborativa.

O desafio da leitura e da escrita na escola

A necessidade de práticas de leitura e escrita na escola nunca nos pareceu tão evidente quanto na atual conjuntura. O contexto pós-pandêmico se descortina diante da rotina escolar com novas e desafiadoras demandas. Foram dois anos de ensino remoto e

¹ Professora do 5º ano no Colégio Emilie de Villeneuve, graduada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia. fabianatavares@colégioemilie.com.br

² Professora do 5º ano no Colégio Emilie de Villeneuve, graduada em Pedagogia, especialista em Neurociência e mestre em História da Educação. lilianeoliveira@colégioemilie.com.br

semipresencial, em que as crianças experimentaram diferentes rotinas de trabalho nunca vividas dentro da cultura escolar, o que proporcionou perdas e ganhos de difícil mensuração, mas de urgente ação. As práticas de leitura e escrita aconteceram com o suporte digital, desenvolvendo habilidades e competências voltadas ao uso das novas tecnologias, ao mesmo tempo em que as clássicas habilidades e competências para ler e escrever foram adaptadas e precisaram ser retomadas neste ano em que as escolas se encontram novamente no ensino presencial.

Este contexto mobilizou professores, coordenadores e direção a pensarem em planos de ação assumidos como compromissos exclusivos e emergentes da escola como espaço privilegiado de aprendizagem do ensino formal, capaz de potencializar a construção do conhecimento e as vivências essenciais para o desenvolvimento integral das crianças.

O Colégio Emilie de Villeneuve assumiu o compromisso coletivo de intensificar o trabalho com leitura e escrita, em todos os componentes curriculares, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse compromisso demandou um planejamento sistematizado, interdisciplinar e compartilhado, com o objetivo de ampliar as práticas de leitura e escrita, em diferentes meios e processos, ao longo do ano. No 5º ano, a escolha metodológica para o trabalho com leitura e escrita está conectada ao projeto de ano do curso de 2022, ao *Projeto Pequenas Escolhas, Grandes Decisões*, que têm como objetivo dar maior segurança e autonomia para as crianças em transição para o ensino fundamental II por meio da sistematização dos conhecimentos e da vivência de diversas situações de criação e autoria. Além disso, como compromisso coletivo, a escola proporcionou momentos de formação continuada em serviço específica para práticas de leitura e escrita, que contribuíssem com a construção de novas estratégias e sequências didáticas pertinentes para cada faixa etária.

Para a elaboração dos projetos, as professoras do 5º ano também buscaram referencial teórico para embasar as práticas da leitura e escrita a partir dos questionamentos levantados pela equipe: como estimular a leitura após o distanciamento físico dos livros e espaços de leitura, como bibliotecas e livrarias? E a produção textual, quais foram os reais impactos do distanciamento do suporte de escrita manuscrita? Até onde podemos caminhar com as crianças em suas produções de autoria? O que mais precisamos fazer para conseguir, efetivamente, contribuir com a formação de alunos e alunas leitores(as) e autores(as)?

Ler e escrever: a autoria como processo

A investigação teórica se iniciou com o questionamento trazido por diversos estudos sobre a escrita na escola: afinal, é possível que as crianças se tornem autoras?

Constituir a autoria da criança significa, em primeiro lugar, criar um espaço de segurança e de livre expressão ao longo do ensino fundamental, consolidado no 5º ano, com práticas cada vez mais amplas de criação das suas próprias histórias. Além disso, o domínio da norma padrão e dos diversos gêneros textuais estudados contribui para a construção de diferentes caminhos de escrita e de um repertório mais rico e interessante.

Neste sentido, o espaço de autoria também é um espaço de acolhida e escuta, aspectos essenciais para a produção textual. Para além de escrever, a criança precisa se expressar contando histórias, desenhando as personagens e cenários, interpretando de forma teatral seus textos e compartilhar, com a comunidade educativa, suas aprendizagens. Para Orlandi (1996):

Como autor, o sujeito ao mesmo tempo que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete à sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor. Trabalhando a articulação interioridade/exterioridade, ele “aprende” a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica. A esse processo chamei (1988) assunção de autoria. (ORLANDI, 1996, p. 76).

Perceber-se autor também significa se aproximar da compreensão da função social da escrita e dos diversos gêneros textuais estudados e compreender que a comunicação de ideias e criações fazem parte da construção do texto e implicam no cuidado com a sua produção, estilo e formato. Para isso, ler o texto do outro e ter seu texto lido por diferentes pessoas, leitoras e não corretoras, aumenta-lhe o impacto, como se estivesse imbuído de uma importância maior na comunicação.

Portanto, dada a forma como a interpretação é institucionalmente administrada, a autoria é afetada por ela, ou seja, para poder ocupar a posição-autor é necessário que o sujeito possa, primeiramente, ter o direito e a possibilidade de ocupar e de transitar por diferentes lugares de interpretação e posicionar-se como intérprete, ou seja, como um sujeito que produz e atribui sentidos (ASSOLINI, 2008, p.31).

Essa reflexão trouxe à tona a necessidade, já precedente ao trabalho, de cuidar da leitura, fonte de formação de sentidos, repertórios e leituras de mundo, essenciais para a real vivência de uma proposta criativa e autoral.

Ora na posição de autor, ora na posição de intérprete, o estudante assume e atribui sentido às suas leituras e criações, buscando espaços de interpretação do mundo e da sua própria vida. Para as crianças de 5º ano, que estão fechando um importante ciclo escolar e vivenciando a sua entrada na adolescência, as produções de autoria significam também a expressão das suas personalidades, ideias e valores em construção.

Concordamos com Orlandi (1996) que não podemos ensinar a interpretar, pois a interpretação não surge automaticamente da leitura, “[...] mas é efeito de um trabalho histórico-social com suas regras de funcionamento”. Ademais, entendemos que um trabalho pedagógico consistente, que proporcione condições para que os alunos e professores ocupem outros lugares, poderia iniciar-se com uma prática pedagógica reflexiva, que considerasse o caráter sócio-histórico (discursivo) da linguagem. A nosso ver, é urgente, portanto, uma pedagogia que ofereça práticas inovadoras de leitura, que exponham o olhar do educador e do educando à opacidade do texto, que os desloquem do ponto cego da transparência, do efeito de evidência de sentido; uma pedagogia, enfim, que investigue (e não apague) o efeito da literalidade da leitura, que permita diferentes movimentos dos sujeitos na construção dos sentidos.

Em outras palavras, para oferecer um processo de práticas de leitura e escrita inovadoras e arrojadas (BERBEL, 2011; MORÁN, 2015), era necessária a criação de um projeto específico de leitura e escrita, amplo o suficiente para abarcar os “movimentos dos sujeitos na construção de sentidos” e focado nas habilidades e competências da faixa etária e do planejamento realizado no ano de 2022.

À vista disso, o projeto específico de leitura aconteceu e consistiu em rodas de leitura semanais para a partilha de textos escolhidos pelas crianças, sistematização das leituras em tabelas, momentos de leitura individual garantidos na rotina escolar, a leitura de livros selecionados para leituras coletivas no bimestre e idas sistemáticas à biblioteca. A adesão das crianças ao projeto e seus impactos quantitativos puderam ser rapidamente mensurados a partir de dados levantados pela própria biblioteca da escola e analisados pelas professoras, conforme imagens a seguir.

No primeiro bimestre, percebemos pouco envolvimento com a leitura.

6. EMPRÉSTIMO DE LIVROS POR SÉRIE - ENSINO FUNDAMENTAL I

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	TOTAL
762	879	640	700	398	3.379

Figura 1 - tabela de livros retirados do 1º bimestre – o 1.º bimestre foi um período de adaptação, em que as crianças retornaram para a escola e foram apresentadas gradualmente às regras da biblioteca e ao estímulo à leitura e às diversas formas de ler.

Infantil	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	TOTAL
76	13	118	56	69	71	403

Figura 2 - tabela de aviso de atraso na entrega do 1º bimestre – foram necessários muitos avisos de entrega, demonstrando que as turmas estavam pouco envolvidas e responsáveis sobre suas próprias leituras.

Já no segundo bimestre, quando iniciamos o projeto, tivemos uma melhora significativa nos números.

6. EMPRÉSTIMO DE LIVROS POR SÉRIE - ENSINO FUNDAMENTAL I

1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	TOTAL
1.152	1.891	1.396	690	751	5.880

Figura 3 - tabela de livros retirados no 2.º bimestre – aumento significativo de retiradas de livros pelos alunos do 5.º ano.

Infantil	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	TOTAL
96	18	144	61	52	66	437

Figura 4 - tabela de aviso de atraso na entrega do 2º bimestre – diminuição dos avisos, mesmo com o aumento das retiradas.

Além dos dados quantitativos, a equipe pode analisar e avaliar também os avanços no processo de aprendizagem dos estudantes em habilidades leitoras e escritoras, considerando aspectos qualitativos alcançados a partir das diferentes intervenções

durante o processo, especialmente nas rodas de leitura e conversa, como ampliação do repertório de gêneros textuais e oralidade (CARVALHO; BAROUKH, 2018).

Compreendendo esse momento da formação escolar como constituinte de subjetividade, foi escolhido como foco do projeto de escrita a produção de autobiografias, gênero textual de sutileza singular para os processos de escuta, acolhida e produção de sentidos e significados, por se referir às histórias de vida dos alunos. As crianças foram convidadas, ao longo das propostas e sequências didáticas, a revisitarem suas trajetórias e momentos marcantes, entrevistando familiares, buscando fotos e objetos significativos, estudando a história da família e sua árvore genealógica. Partes dessas histórias foram recontadas para a turma em encontros e aulas específicas para a partilha dessas descobertas. Enfrentando alguns conflitos pessoais, como timidez, os estudantes expuseram formas de ver e pensar suas trajetórias de vida, escrevendo sobre quem eram e o que pretendem ser no futuro.

Outra etapa importante deste projeto foi o processo da revisão textual, em que os estudantes, além de considerarem as regras ortográficas, também organizaram com clareza e sequência lógica os acontecimentos da sua vida.

Como resultado, foi produzido um livro digital usando a plataforma colaborativa *Sway*, na qual as crianças compartilharam suas produções em diferentes linguagens: escrita das autobiografias, autorretratos com fotos, colagens e vídeos, compondo diferentes formas de autoria e expressão da sua individualidade como leitoras e intérpretes do mundo.

Conclusão

Cagliari (2009) afirma que: “A escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo [...]” (CAGLIARI, 2009, p. 86). Por isso, práticas de leitura e escrita inovadoras devem fazer parte do cotidiano escolar.

O trabalho realizado com o projeto de leitura e escrita na produção de autobiografias é um marco do 5º ano e dá sentido à produção na escola. As crianças, nesse contexto, superaram o mecanicismo presente nas produções escritas escolares e criticado por Cagliari (2009). Essa superação não acontece somente em um ano, mas é fruto de uma construção feita no ensino fundamental I que culmina, já no 5º ano, em uma escrita fluida e dinâmica, de acolhida das diversas expressões de si.

Além disso, as habilidades e competências de leitura e escrita foram amplamente exercitadas e o uso das novas tecnologias possibilitou explorações valiosas de formas diferentes de expressão e partilha das aprendizagens.

Referências

ASSOLINI, F. E. P. Discurso pedagógico escolar: condições de produção, interpretação e a emergência da autoria. In: TFOUNI, Leda V. Múltiplas faces da autoria. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./ jun. 2011.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e lingüística. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2009

CARVALHO, Lara Carolina; BAROUKH, Josca Ailine. Ler antes de saber ler: Oito mitos escolares sobre a leitura literária. 1. ed. São Paulo: Panda Books, 2018.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

ORLANDI, Eni. P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. SP: Pontes, 1996.