



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Luciano Carvalho Chirico

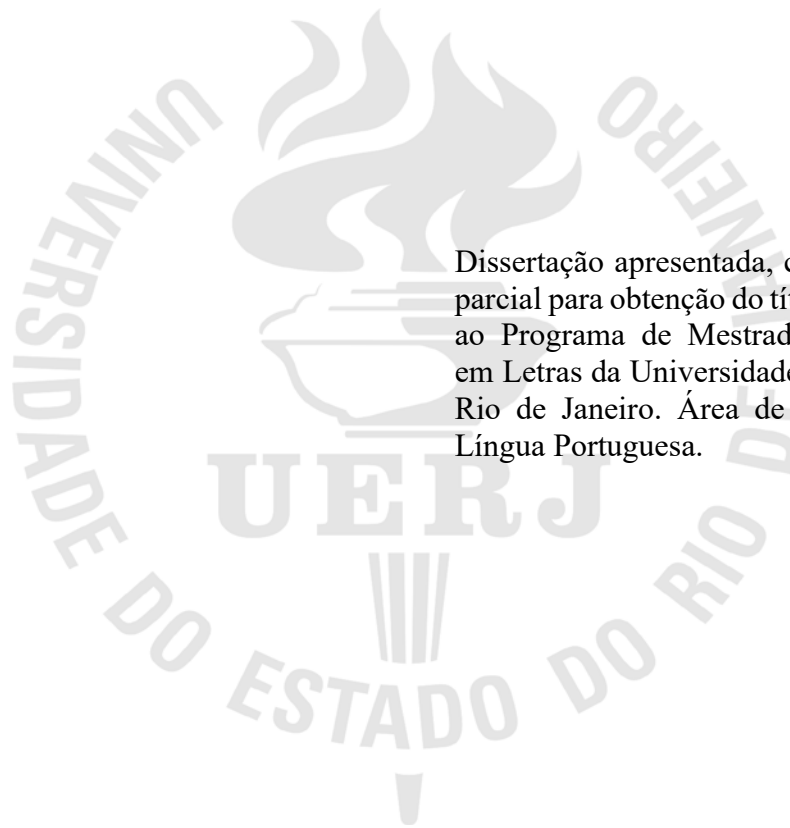
**Escritas de vivências: uma proposta de escrita autobiográfica com turmas
regulares de 9º ano do ensino fundamental**

São Gonçalo

2023

Luciano Carvalho Chirico

**Escritas de vivências: uma proposta de escrita autobiográfica com turmas regulares de
9º ano do ensino fundamental**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C541 TESE	<p>Chirico, Luciano Carvalho. Escritas de vivências : uma proposta de escrita autobiográfica com turmas regulares de 9º ano ensino fundamental / Luciano Carvalho Chirico. – 2023. 93f.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia Lisbôa Costa de Oliveira. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Escrita – Teses. 2. Autobiografia – Teses. 3. Língua Portuguesa – Estudo e ensino (Ensino fundamental) – Teses. I. Oliveira, Márcia Lisbôa Costa de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB/7 – 6150	CDU 372.45

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luciano Carvalho Chirico

**Escritas de vivências: uma proposta de escrita autobiográfica com turmas regulares de
9º ano do ensino fundamental**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Nadja Pattresi de Souza e Silva
Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dra. Madalena Simões de Almeida Vaz Pinto
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a todos os meus ex-alunos, em quase quinze anos de magistério, com os quais tive o prazer e o privilégio de trabalhar e também ter a oportunidade de poder aprender com as suas variadas vivências, que sempre contribuem para o meu engrandecimento tanto como profissional quanto como indivíduo.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Denise Corrêa Rocha, companheira de longa jornada, por sempre estar ao meu lado me apoiando em todos os bons e péssimos momentos da nossa história e por todo o amor, carinho, atenção e respeito que sempre me concedeu ao longo de quase três décadas de convivência.

Aos meus filhos Matheus Rocha Carvalho e Victor Rocha Carvalho pela existência e presença na minha vida, meus maiores orgulhos. E particularmente, ao Matheus, graduando em Letras (Português/Espanhol) pela UFRJ, pelas trocas e pelos incentivos nos momentos mais difíceis e peculiares da confecção desta pesquisa.

À Prof. Dra. Marcia Lisbôa Costa de Oliveira por ter me aceitado como seu orientando de mestrado, por toda a experiência dividida durante o processo de elaboração da minha pesquisa e também por ter conseguido conter, de maneira precisa, meus rompantes de ansiedade durante a execução do trabalho.

À Prof. Dra. Madalena Vaz Pinto e à Prof. Dra. Nadja Pattresi por terem aceitado prontamente o convite para participarem da banca examinadora da minha pesquisa de mestrado e pelos seus ensinamentos primorosos que contribuíram imensamente para enriquecer a minha dissertação.

Às professoras do PROFLETRAS da UERJ/FFP, da turma de 2021, pelo conhecimento compartilhado e pelo suporte nas aulas e nos trabalhos designados.

Às minhas colegas Érica Machado Mattos e Jéssica Accioly Lins Morgado, da turma de 2021 do PROFLETRAS, pela parceria, pelo apoio e pela extensa troca de experiências docentes durante o decorrer do curso.

Os alunos são crianças de carne e osso que sofrem, riem, gostam de brincar, têm o direito de ter alegrias no presente e não vão à escola para serem transformados em unidades produtivas no futuro.

Rubem Alves

RESUMO

CHIRICO, Luciano Carvalho. *Escritas de vivências: uma proposta de escrita autobiográfica com turmas regulares de 9º ano do ensino fundamental*. 2023. 93f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

O presente trabalho tem como objetivo refletir acerca da importância da prática da escrita na escola, com foco na escrita confessional, ou escrita de si. Nesse sentido, propõe-se o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos necessários para a produção de textos, a partir da construção de narrativas autobiográficas nas aulas de Língua Portuguesa. Pretende-se que os estudantes consigam interagir melhor socialmente, usando a modalidade escrita para expressarem ideias, pontos de vista, sensações e emoções, ao relatarem suas experiências. Tendo como referência as contribuições teóricas de Luiz Antônio Marcuschi (2008; 2010), Mikhail Bakhtin (1997; 2016), Irlandé Antunes (2003; 2009), Philippe Lejeune (2008), Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), entre outros, entende-se o gênero textual autobiográfico como elemento desencadeador de um trabalho diretamente conectado com a realidade imediata e globalizada dos educandos. Assim, pretendeu-se proporcionar-lhes oportunidades de aprimoramento dos seus conhecimentos sobre a escrita, na teoria e na prática, transcorrendo sobre suas vidas pessoais e acadêmicas, ao mesmo tempo em que se estimulou o desenvolvimento dos seus sentidos críticos, artísticos e das suas autonomias como escritores. A proposta de intervenção desta pesquisa teve como foco o desenvolvimento, com um grupo de alunos do 9º ano, de uma proposta que explorou as características do gênero textual autobiográfico. A sequência didática implementada baseou-se na orientação defendida por Schneuwly e Dolz (2004), levando em consideração a interação comunicativa, a prática social do intercâmbio e a cooperação ativa dos participantes na leitura e na elaboração de textos vivos e autênticos. Apresenta-se uma análise dos resultados, empregando-se processos de inferência e interpretação, com base em Bardin (1977).

Palavras-chave: Gênero autobiográfico. Escrita. Sequência didática.

ABSTRACT

CHIRICO, Luciano Carvalho. *Writing experiences: a proposal for autobiographical writing with regular classes of 9th grade of elementary school*. 2023. 93f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This work aims to reflect on the importance of the writing practice at school, focusing on confessional writing, or self-writing. In this sense, it proposes the development of skills and the necessary knowledge to produce texts, based on the construction of autobiographical narratives in Portuguese classes. It intends that students can interact better socially, using the written modality to express ideas, points of view, sensations, and emotions, when reporting their experiences. With reference to the theoretical contributions of Luiz Antônio Marcuschi (2008; 2010), Mikhail Bakhtin (1997; 2016), Irandé Antunes (2003; 2009), Philippe Lejeune (2008), Bernard Schneuwly and Joaquim Dolz (2004), among others, the autobiographical textual genre is understood as a triggering element of a work directly connected to the immediate and globalized reality of the students. Thus, it intended to provide them opportunities to improve their knowledge about writing, in theory and in practice, taking place in their personal and academic lives, while stimulating the development of their critical and artistic senses and their autonomy as writers as well. The intervention proposal of this research focused on the development, with a group of 9th grade students, of a proposal that explored the characteristics of the autobiographical textual genre. The didactic sequence implemented was based on the orientation defended by Schneuwly and Dolz (2004), considering the communicative interaction, the social practice of exchange and the active cooperation of the participants in reading and in the elaboration of living and authentic texts. An analysis of the results is presented, using processes of inference and interpretation, based on Bardin (1977).

Keywords: Autobiographical genre. Writing. Didactic sequence.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SD	Sequência Didática
UERJ/FFP	Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Faculdade de Formação de Professores

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	16
1.1	Considerações sobre o uso do termo “gênero textual/discursivo”	16
1.2	Gêneros textuais/discursivos: concepções	17
1.2.1	<u>Gêneros primários e secundários</u>	19
1.3	Tipo textual	20
1.3.1	<u>Os tipos textuais e seus exemplos</u>	21
1.4	Domínio discursivo	22
1.5	Suportes de gêneros textuais/discursivos	24
1.6	Os gêneros textuais/discursivos e o ensino da língua	25
1.7	Sequência didática	27
2	A ESCRITA NA ESCOLA	30
2.1	A atividade de produção textual na escola	30
2.2	Os materiais pedagógicos e a produção textual na escola	33
3	O GÊNERO AUTOBIOGRÁFICO	37
3.1	A autobiografia	37
3.2	O pacto autobiográfico	40
3.3	As narrativas autobiográficas no ensino de Língua Portuguesa	42
4	METODOLOGIA DA PESQUISA	45
4.1	Atividade diagnóstica	46
4.1.1	<u>Pré-análise</u>	47
4.1.2	<u>Análise de conteúdo</u>	47
4.1.3	<u>Análise de resultados</u>	48
4.2	Proposta de intervenção	50
4.2.1	<u>A sequência didática (SD)</u>	51
5	ANALISANDO A SD DESENVOLVIDA COM O ALUNATO	57
5.1	Encontro 1	57
5.2	Encontro 2	58
5.3	Encontro 3	58

5.4	Encontro 4	59
5.5	Encontro 5	59
5.6	Encontro 6	60
5.7	Encontro 7	61
6	INVESTIGANDO AS PRODUÇÕES AUTOBIOGRÁFICAS DOS ALUNOS	62
6.1	Seleção do <i>corpus</i>	62
6.2	Avaliando os relatos individuais	63
6.3	As narrativas autobiográficas dos estudantes	66
6.4	Atividade de culminância da SD em grupo	71
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
	REFERÊNCIAS	83
	APÊNDICE A – Atividade de produção textual	86
	APÊNDICE B – Autobiografia (atividade inicial)	87
	ANEXO A – Primeiros passos, texto de Ana Maria Machado	89
	ANEXO B – Letra da música “Dona de mim” de Iza	90
	ANEXO C – Pintando o caneco, texto de Ana Maria Machado	92

INTRODUÇÃO

Este trabalho se alinha, de forma crítica, ao proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, que está organizada por áreas de conhecimento, estando a Língua Portuguesa inserida em “Linguagens e suas tecnologias”, junto a Artes, Educação Física e, nos anos finais do Ensino Fundamental, a Língua Inglesa. O documento apresenta como finalidade para o componente curricular Língua Portuguesa:

possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 63).

Ao selecionar o foco da pesquisa aqui proposta, tomei como referência a minha experiência como docente de estudantes do Ensino Fundamental II¹, a qual vem mostrando regularmente que, ao programar e executar atividades que fogem, pelo menos um pouco, da rotina tradicional letiva à qual estão acostumados, o resultado tende a ser positivo e agradável.

São perceptíveis a satisfação e o empenho com que os educandos participam de experiências com diferentes linguagens que envolvem o desenvolvimento de suas múltiplas habilidades, como a criação de histórias com temas diversos e também propostas que incluem as artes plásticas e os meios audiovisuais, por exemplo.

Sempre que possível, no planejamento pedagógico da disciplina de Língua Portuguesa, tenho feito constar atividades que explorem a criatividade, o talento individual e as variadas habilidades dos educandos, normalmente aliadas ao tema norteador de cada bimestre, que é proposto pela coordenação da escola.

Procuro planejar as atividades de modo que sejam, para todos os alunos, essencialmente aprazíveis na execução. Nesse aspecto, Paula Sibilía (2012) ressalta que as tentativas de atualizar a educação formal, com a finalidade de torná-la mais eficaz e prazerosa, não são recentes e que, ao longo do século XX, por exemplo, a didática fez o uso pedagógico do lúdico “no intuito de aliviar certa carga associada ao fatigante trabalho escolar, potencializando a aprendizagem de um modo divertido.” (SIBILIA, 2012, p. 82). Em adição a isso, Sibilía (2012) complementa, em um trecho posterior, que “são infinitas as propostas didáticas que tentam

¹ O Ensino Fundamental I abrange do 1º até o 5º ano de escolarização. Já o Ensino Fundamental II compreende os anos finais dessa etapa, ou seja, inclui do 6º ao 9º ano.

atualizar a escola, incorporando não só as brincadeiras e a diversão, mas também as diversas mídias: desde o jornal e o cinema até a televisão e a internet.” (SIBILIA, 2012, p. 83)

Um exemplo de atividade com resultado surpreendente foi uma proposta, originalmente destinada à exposição e à declamação de poemas com algumas turmas do 9º.ano de 2021, nas quais atuei como regente, que se transformou em rodas de leitura muito interessantes e emocionantes para os grupos. Essa proposta acabou gerando, como culminância, uma apresentação com premiação para os melhores trabalhos autorais dos alunos, que ficou marcada como o evento de encerramento do ano letivo de 2021 para esses participantes.

Em paralelo às percepções acima relatadas, ressalto que o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) tem por objetivo a promoção da formação de professores de Língua Portuguesa para o pleno exercício da docência no Ensino Fundamental II, no sistema público de ensino, com o intuito primordial de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino básico no Brasil. Assim sendo, parece-me coerente, no âmbito do PROFLETRAS, a proposição de pesquisas e estudos que visem ao aprimoramento da competência escrita dos alunos, especialmente no que se refere à produção de textos narrativos.

No mundo globalizado da urgência em que vivemos atualmente, a leitura deve ser incentivada desde cedo entre as crianças, pois ela é um dos meios mais eficazes de acesso a diferentes conhecimentos sobre o mundo, que também poderão ser acionados na escrita, mesmo entendendo que a leitura e a escrita são competências diferentes e que demandam capacidades distintas. A prática da leitura e da escrita com os estudantes tem, entre seus propósitos, o estímulo dos processos cognitivos e da capacidade de argumentação, além da organização do pensamento lógico e da ampliação da capacidade de expressão individual. Consequentemente, os leitores acabam percebendo que são capazes de se transformar, enquanto escritores, e que a escrita se oferece como um espaço amplo e infinito de invenção. Segundo as considerações de Antunes (2009):

a escrita, como atividade de linguagem, tem que ser percebida na sua dimensão de texto. Tanto para quem escreve quanto para quem lê. [...] escrever é, simultaneamente, inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal (ANTUNES, 2009, p. 209).

Sendo assim, a produção escrita do aluno é a potencialidade de expressão dos seus conhecimentos, das suas sensações e das suas vivências prévias; o que se escreve fica registrado e ainda pode ser aproveitado, posteriormente, em outras circunstâncias apropriadas. Como reforça apropriadamente Marcuschi (2008, p. 72), “o texto é uma (re)construção do mundo e

não uma simples refração ou reflexo [...], ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói.”

No entanto, quando o assunto efetivamente é a escrita na escola, a associação com um modelo tradicional de “redação” é imediatamente despertada, trazendo à superfície das discussões um tipo de atividade de construção textual deveras estereotipado, sem traços de singularidade autoral, sem finalidade comunicativa, que preenche apenas a condição de prática escolar e, na maioria das vezes, tedioso e frustrante para a pluralidade dos educandos, que acabam manifestando uma dificuldade intensa de expressarem-se por meio desse modelo, não conseguindo assim fazer o devido uso da sua imaginação e da sua criatividade e autonomia. Assim sendo, Antunes (2003) também enfoca que:

possivelmente, a qualidade, por vezes pouco desejável, dos textos escritos por nossos alunos se deva também à falta de oportunidade para que eles planejem e revejam esses textos. A prática das “redações” escolares – normalmente realizada num limite escasso de tempo, frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever – leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca da melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar (ANTUNES, 2003, p. 59).

Por outro lado, em relação às mudanças sociais significativas que a tecnologia e a cultura digital vêm promovendo nas sociedades contemporâneas, a BNCC (2018) discorre que:

os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. [...] esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais (BNCC, 2018, p. 61).

E mais ainda, a BNCC (2018), no capítulo destinado aos anos do Ensino Fundamental II, atribui aos estudantes como uma das competências específicas de linguagem:

compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BNCC, 2018, p. 65).

Considerando o que foi exposto até agora, uma indagação a ser considerada é tentar entender o que faz com que os estudantes, muitas vezes, se sintam tão desestimulados,

entediados e inseguros ao serem instruídos a produzir um simples texto na escola, como atividade rotineira ou como instrumento de avaliação.

Associado a isso, é necessário questionar de que maneira se pode preparar uma sequência didática de atividades de produção textual com os alunos do 9º.ano do Ensino Fundamental, a fim de que consigam desenvolvê-la de maneira prazerosa e de que se permita que exibam as suas habilidades criativas e a autoexpressão, contribuindo fundamentalmente para o seu desenvolvimento como realizadores de textos autorais.

O ano de 2020 trouxe consigo uma crise global de saúde pública sem precedentes, causada pela pandemia da Covid-19, que acarretou inúmeras dificuldades no desenvolvimento de trabalhos presenciais com os estudantes, uma vez que as escolas estavam fechadas e tivemos, com isso, de reelaborar planejamentos e práticas, no intuito de nos adequar às novas normas sanitárias então vigentes e ao ensino remoto.

Nesse período, tive a oportunidade de realizar algumas atividades com alunos do 9º.ano, de forma remota, que enfocavam o gênero textual conto e que tinham como culminância a produção de contos que se passassem durante a pandemia, que acabaram não sendo finalizadas, devido a certos problemas gerados pelo distanciamento social. Entre esses problemas, destaco a perda de contato com alguns estudantes causada pela evasão escolar ou mudança de escola na época. Entretanto, o empenho e a dedicação dos participantes na elaboração de seus textos autorais, aliados à satisfação com os resultados provisórios alcançados com as suas produções, tornaram-se, de certa forma, estímulos contundentes para o desenvolvimento do presente trabalho de pesquisa.

Podemos afirmar que esta pesquisa pretende que os participantes venham a refletir acerca de novas formas de entendimento da realidade, apropriando-se cada vez mais da linguagem escrita, ao utilizá-la com maior propriedade, tanto nos meios sociais em que circulam quanto nas situações desafiadoras de comunicação com que vierem a se deparar diariamente, reconhecendo que o domínio da escrita irá influenciar positivamente nas demais áreas do conhecimento dos estudantes.

Ressalto aqui que a opção por trabalhar nesta pesquisa com alunos de turmas regulares² de 9º.ano do Ensino Fundamental se justifica pela experiência de mais de uma década como regente de turmas desse ano específico, além do fato de que, salvo casos realmente excepcionais, os estudantes que chegam ao 9º.ano dispõem de habilidades de leitura e de escrita

² Turmas regulares são aquelas em que seus alunos estão na faixa etária correspondente. No caso de turmas regulares de 9º.ano do Ensino Fundamental, estamos considerando que os estudantes apresentem idade entre 14 e 15 anos.

desenvolvidas nos anos anteriores de estudo, já que o trabalho em torno dos gêneros textuais/discursivos é uma tendência para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental II e, aos educandos, são comumente apresentados diversos gêneros ao longo dos anos letivos.

Por fim, destacamos que o objetivo geral desse estudo foi investigar teorias sobre a autobiografia para elaborar os fundamentos metodológicos de uma proposta de produção textual ancorada pelas concepções defendidas por Schneuwly e Dolz (2004) sobre os gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino, a ser realizada com turmas regulares do 9º.ano do Ensino Fundamental.

Os objetivos específicos, por sua vez, foram assim organizados:

- Discutir as teorias nas quais a pesquisa proposta se fundamenta, enfatizando o trabalho com os gêneros textuais/discursivos, especificamente com o gênero autobiográfico, evidenciando ainda as peculiaridades relativas aos tipos textuais, aos domínios discursivos e aos suportes dos gêneros textuais/discursivos;
- Problematizar a abordagem do ensino da escrita em materiais pedagógicos através de exemplos práticos como exercícios ou atividades de produção textual;
- Descrever os principais aspectos e características das autobiografias, destacando também peculiaridades que fomentam a relevância do pacto autobiográfico no estudo dos textos autobiográficos;
- Realizar um diagnóstico preliminar a partir das produções textuais concretizadas no momento inicial da sequência didática proposta, levantando dificuldades e potencialidades;
- Planejar e implementar uma sequência didática centrada no gênero textual/discursivo autobiografia;
- Analisar os resultados da sequência didática implementada e
- Proporcionar aos estudantes a oportunidade de elaborar seus dilemas e suas questões, cotidianamente enfrentados, na produção escrita de uma autobiografia.

1 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Abordam-se, neste capítulo, as discussões teóricas nas quais a pesquisa proposta se fundamenta, evidenciando as questões relativas aos gêneros textuais/discursivos, aos tipos textuais, aos domínios discursivos, aos suportes dos gêneros textuais/discursivos e às sequências didáticas.

Tem-se ainda o propósito de discorrer sobre alguns aspectos considerados imprescindíveis como, por exemplo, a problemática do trabalho que envolve a formação do aluno-escritor dentro da perspectiva da produção textual escrita enquanto parte essencial da sua aprendizagem na escola.

É importante salientar que optamos por não fazer a distinção, neste trabalho de pesquisa, entre gênero do discurso e gênero textual, pois estes podem ser considerados aspectos complementares da atividade enunciativa, empregando, por conseguinte, o termo “gênero textual/discursivo”, conforme explicitaremos no item a seguir.

1.1 Considerações sobre o uso do termo “gênero textual/discursivo”

Neste trabalho, seguimos a proposição de Marcuschi (2008), que não considera relevante a distinção entre os termos gênero do discurso e gênero textual, já que uma compreensão dicotômica da terminologia gêneros textuais e gêneros discursivos dificilmente traria alguma produtividade consistente a esta pesquisa. Em uma importante nota de rodapé, o pesquisador afirma que:

não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Além disso, Bezerra (2017) enfatiza que, nas concepções anglófonas, o termo corrente é simplesmente gênero e que é notório, nos trabalhos de autores representativos das tradições anglófonas de estudos de gêneros, o acréscimo da qualificação “textual” ou “discursivo” a

gênero, porém apenas em contextos em que seja realmente necessário fazer algum tipo de esclarecimento conceitual ou distinção. Isso acontece inclusive porque o termo gênero (*genre* em inglês) não sofre ambiguidade como na Língua Portuguesa, em que pode sinalizar também a identidade social das pessoas (*gender* em inglês), caso em que o conceito de gênero se constrói em associação estreita com os conceitos de sexo e sexualidade.

Bezerra (2017) ainda adiciona o fato de não existirem dois objetos distintos, gêneros discursivos e gêneros textuais, como objetos do mundo exterior à linguagem e que:

os gêneros efetivamente são tanto discursivos quanto textuais, decorrendo disso que a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhes são constitutivas. Abordar os gêneros, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista aplicado, apenas como discursivos ou apenas como textuais seria, portanto, abordar apenas um lado da questão (BEZERRA, 2017, p. 32).

1.2 Gêneros textuais/discursivos: concepções

Considerando-se que sua observação sistemática se iniciou em Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio, pela Idade Média, pelo Renascimento e chegando até os primórdios do século XX, o estudo dos gêneros no Ocidente já tem pelo menos vinte e cinco séculos, especialmente no que concerne aos gêneros literários.

Mikhail Bakhtin (1997) conceitua os gêneros do discurso a partir da concepção de que os enunciados são situados em esferas de comunicação. Nesse sentido, para o linguista russo:

o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só 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. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Os gêneros textuais/discursivos são compreendidos por Bakhtin (1997) como unidades formadoras de sentido, com propósitos determinados e intencionalidades discursivas, e que não são frutos de criações individuais. Entretanto, são considerados como modelos comunicativos altamente dinâmicos, maleáveis e plásticos, os quais contribuem favoravelmente para ordenar

e estabilizar as atividades rotineiras de comunicação, exercendo uma função social dentro do processo de comunicação e tornando-se, assim, um artefato cultural importante e integrante da estrutura da nossa sociedade.

Em suma, os gêneros textuais/discursivos estabelecem uma interconexão da linguagem com a vida social e, por isso, não devem ser tratados independentemente da sua realidade social e de seu vínculo com as atividades humanas. Assim sendo, Luiz Antônio Marcuschi (2010) contextualiza, em suas reflexões, que os gêneros textuais/discursivos:

surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Além disso, Marcuschi (2010) reforça que, atualmente, a noção de gênero, inicialmente discutida no campo dos estudos literários, ampliou-se a partir das teorizações desenvolvidas por Mikhail Bakhtin (1997). Logo, segundo lembra Swales (1990, p. 33, *apud* MARCUSCHI, 2010, p. 31):

gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias. É assim que se usa a noção de gênero em etnografia, sociologia, antropologia, folclore, retórica e, evidentemente, na linguística (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Os gêneros textuais/discursivos, por serem entidades dinâmicas com formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem, estão em permanente mudança. Sendo assim, José Luiz Fiorin (2008) ressalta que:

não só cada gênero está em incessante alteração; também está em contínua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido. Com o aparecimento da internet, novos gêneros surgem: o *chat*, o *blog*, o *e-mail* etc. (FIORIN, 2008, p. 65).

As novas tecnologias de informação e comunicação vêm propiciando o surgimento de formas inovadoras de gêneros textuais/discursivos, que não são inovações absolutas, contudo possuem ancoragem em outros gêneros pré-existentes. Frequentemente, é comum nos depararmos com o surgimento de novos gêneros em detrimento de outros, assim como o diálogo entre gêneros que apresentam características em comum. Nos dias atuais, as propostas didáticas

que tentam modernizar a escola são inúmeras, incorporando, na execução das suas atividades planejadas, numerosas mídias, desde as mais tradicionais como a televisão, o rádio, o jornal e a revista até as formas discursivas mais novas, inauguradas pela internet, cujo suporte material é uma tela de computador ou de outro dispositivo digital, como videoconferências, *chats*, aulas virtuais, *podcasts*, *e-mails*, *blogs* ou diários *on-line* e revistas digitais.

1.2.1 Gêneros primários e secundários

Os gêneros textuais/discursivos são meios de apreender a realidade, entretanto não são tipos de enunciados apenas da modalidade escrita, englobando a totalidade do uso da linguagem em todas as suas peculiaridades.

Bakhtin (2016) vincula a formação de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas da atividade humana, com finalidades discursivas específicas, realizando, então, uma classificação, ao dividir os gêneros em primários e secundários. Para Bakhtin (2016), a diferença entre os gêneros primários e secundários é extremamente grande; o que os diferencia é o nível de complexidade em que se apresentam.

Os gêneros primários são, em sua predominância, orais e abrangem todas as diversas modalidades de diálogo e comunicação da vida cotidiana na atividade concreta e cultural, assim como no simples convívio dos indivíduos. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 27), “os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem.”

Os gêneros primários podem ser descritos, conforme sustenta Bakhtin (2016, p. 158), como “a manifestação verbalizada concreta das formas múltiplas e vívidas da existência humana em seu dinamismo.” São exemplos de gêneros primários: a piada, a conversa telefônica, a carta, o bilhete e o diálogo cotidiano.

Já os gêneros secundários, normalmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e relativamente mais elaboradas, como no teatro, nos romances, nas pesquisas científicas de toda espécie e nas palestras. Bakhtin (2016) inclui ainda, nesta lista, os grandes gêneros publicísticos, voltados para a crônica política e cultural da atualidade.

Bakhtin (2016) também considera que há uma interdependência entre os gêneros e que os gêneros secundários são formados a partir das reelaborações dos primários, ou seja, os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários. A partir dessa

consideração, ele exemplifica que um diálogo cotidiano, relatado em um romance, acaba perdendo seu caráter imediato, passando a incorporar, em sua forma, as características do universo narrativo e complexo que lhe deu origem.

Nesta situação, o diálogo transforma-se em um acontecimento literário e deixa de ser cotidiano. No entanto, Fiorin (2008) destaca que “[...] existem casos em que os primários são influenciados pelos secundários: por exemplo, uma conversa entre amigos sobre um fato da vida pode adquirir a forma de uma dissertação filosófica.” (FIORIN, 2008, p. 70)

Portanto, os gêneros secundários, nos quais a escrita é priorizada por sua maior organização e desenvolvimento, devem ser considerados como objetos de ensino da escola, já que, nos gêneros estudados, as considerações giram em torno do estilo, da composição e da temática do texto em questão, no intuito de o aluno se apropriar do gênero trabalhado e ser capaz de utilizá-lo nas inúmeras situações cotidianas comunicativas com que venha a se deparar no futuro.

1.3 Tipo textual

Podemos dizer que a tipicidade de um gênero se origina de suas características funcionais e organização retórica, além do fato de que todos os textos realizam um gênero e que todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas. Tipo e gênero não caracterizam uma dicotomia, mas se complementam na produção textual.

Logo, um tipo de texto é o resultado de uma ou mais operações de linguagem efetuadas no decorrer do processo de produção. Como exemplo disso, Marcuschi (2008) menciona o caso do telefonema que, como gênero textual/discursivo:

trata-se de um evento falado muito claro e definido em suas rotinas, identificável pela maioria dos indivíduos que vivem em culturas em que telefonar é uma prática usual. Caracteriza-se como um diálogo mediado pelo telefone, sem a presença física dos falantes. Contudo, do ponto de vista textual, um telefonema pode envolver argumentações, narrativas e descrições, ou seja, ele é heterogêneo (MARCUSCHI, 2008, p. 161).

Segundo Marcuschi (2008), vemos que o termo “tipo textual” designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas e estilo). Assim sendo, o tipo textual caracteriza-se

muito mais como seqüências linguísticas ou retóricas do que como textos materializados. Com isso, o conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar, apresentando algumas bem conhecidas como: narração, argumentação, descrição, exposição e injunção.

1.3.1 Os tipos textuais e seus exemplos

Em adição às ponderações de Marcuschi (2008) sobre os tipos textuais, destacamos a colocação de Travaglia (2018) que afirma que “os tipos não são muito numerosos” e “o tipo é identificado e se caracteriza por instaurar um modo de interação [...]” (TRAVAGLIA, 2018, p. 1341). A seguir, usando os ensinamentos de Marcuschi (2008) e Travaglia (2018), faz-se a distinção entre os cinco tipos textuais e seus respectivos exemplos.

Primeiramente, temos o tipo textual narrativo que se caracteriza pela presença de um enredo em que podem aparecer acontecimentos reais ou ficcionais. Nesses textos, há a presença do narrador, de personagens, tempo e espaço. É pela perspectiva do narrador que a narrativa se desenrola e que os personagens e os acontecimentos são percebidos.

O narrador pode ser expresso na primeira pessoa do discurso ou na terceira. Quando aparece em primeira pessoa, é ele ou ela quem vivencia e narra os acontecimentos no texto. Agora, diferentemente, o narrador em terceira pessoa apenas relata o que acontece na narrativa, sem qualquer participação ou envolvimento nos acontecimentos da história contada. Como exemplos de textos narrativos, temos o romance, o conto, a crônica, a fábula, o mito, a biografia e a autobiografia.

O tipo textual argumentativo é aquele em que há o posicionamento do autor em defesa de um tema ou de um assunto. Para buscar persuadir o leitor, esse tipo textual depende da apresentação de argumentos, justificativas, conceitos, dados, exemplos, operadores argumentativos etc. Entre os exemplos de textos argumentativo, podemos enunciar: o artigo de opinião, o editorial, a resenha crítica, a dissertação argumentativa, a dissertação ou a tese acadêmica, a monografia e o artigo de divulgação científica.

Já o tipo textual descritivo vem expor as propriedades ou características de seres, locais, paisagens, produtos, sensações ou sentimentos, de forma bem detalhada, através de descrições objetivas ou subjetivas. Os anúncios de classificados, os relatórios e os currículos são alguns exemplos de textos descritivos.

Há ainda o tipo textual expositivo que busca apresentar, expor e explicar um tema por meio de recursos específicos, como a descrição, a conceituação, a definição, a enumeração e a comparação. Este tipo é caracterizado como informativo-expositivo, pois busca expor, sem qualquer juízo de valor, as informações a respeito de um tema específico. Como exemplos de textos expositivos, temos: a dissertação expositiva, o resumo expositivo, a entrevista, o verbete de dicionário, o seminário e a conferência.

E finalmente, apresenta-se o tipo textual injuntivo que expressa ordens, instruções ou pedidos, com o objetivo claro de que alguma ação ou atitude seja tomada pelo leitor do texto. Na sua estrutura, os textos injuntivos apresentam orações com o uso de verbos no modo imperativo, no intuito de evidenciar claramente uma atitude ou ação a ser tomada pelo seu receptor. Os exemplos de textos injuntivos são a receita culinária, a bula de remédio, o manual de instruções e o regulamento.

Com relação a esta pesquisa, adotamos como foco o estudo e o desenvolvimento de atividades envolvendo as narrativas autobiográficas, através do trabalho com o gênero textual/discursivo autobiografia e o tipo de texto narrativo.

1.4 Domínio discursivo

Na concepção de Luiz Antônio Marcuschi (2008), os domínios discursivos constituem “práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder.” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Posto isso, o domínio discursivo não abrange um gênero textual/discursivo em particular, contudo dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados.

Marcuschi (2008) ainda afirma que, como domínio discursivo, entende-se:

uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Assim, os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração para geração com propósitos e efeitos definidos e claros (MARCUSCHI, 2008, p. 194).

Em adição a isso, constatamos que os textos se situam em domínios discursivos que produzem situações e contextos para as práticas sociodiscursivas características e que muitos gêneros textuais/discursivos são comuns a vários domínios.

Por conseguinte, Marcuschi (2008) organiza uma relação dos gêneros textuais/discursivos, de acordo com seus respectivos domínios discursivos, apresentada de forma adaptada na tabela abaixo, referente à modalidade escrita³:

Tabela 1 – Domínios discursivos e gêneros textuais/discursivos na modalidade escrita de uso da língua

Domínios discursivos	Modalidade escrita de uso da língua
Instrucional (científico, acadêmico e educacional)	artigos científicos; relatórios científicos; notas de aula; notas de rodapé; teses; dissertações; monografias; glossário; resumos de livros; resenhas; biografias; autobiografias; cronograma de trabalho; ficha catalográfica; memorial; curriculum vitae; verbete; carta de apresentação; carta de recomendação; ata de reunião; sumário; índice remissivo; diploma; certificado de proficiência; certificado de especialização; atestado de participação; epígrafe.
Jornalístico	editoriais; notícias; reportagens; artigos de opinião; crônica policial; crônica esportiva; entrevistas jornalísticas; anúncios classificados; anúncios fúnebres; cartas do leitor; carta ao leitor; boletim do tempo; errata; palavras cruzadas; histórias em quadrinhos.
Religioso	orações; rezas; homilias; cânticos religiosos; missal; bulas papais; penitências; encíclicas papais.
Saúde	receita médica; bula de remédio; parecer médico.
Jurídico	contratos; leis; regimentos; estatutos; certidão negativa; certidão de bons antecedentes; normas; regras; pareceres; boletim de ocorrência; edital de convocação; aviso de licitação; requerimento; autorização de funcionamento; alvará de licença; alvará de soltura; alvará de prisão; sentença de condenação; citação criminal; mandado de busca; decreto-lei; medida provisória; editais; regulamentos; advertência.
Publicitário	propagandas; publicidades; anúncios; cartazes; folhetos; avisos; placas.
Interpessoal	cartas pessoais; cartas comerciais; cartas abertas; cartas oficiais; carta-convite; cartão de visita; bilhetes; e-mail; atas; telegramas; memorandos; boletins; relatos; agradecimentos; convites; advertências; informes; diário pessoal; lista de compras; formulários; catálogo; autobiografia ; aviso fúnebre.
Militar	ordem do dia; roteiro de cerimônia oficial; roteiro de formatura; lista de tarefas.
Ficcional	poemas; contos; peça de teatro; lenda; fábulas; histórias em quadrinhos; romances; crônicas; roteiro de filme.

Legenda: Elaborado com base em MARCUSCHI, 2008, p. 194-196.

Fonte: O autor, 2022.

³ Embora Marcuschi (2008) apresente, em seu livro, a relação entre os gêneros textuais/discursivos e seus respectivos domínios discursivos nas modalidades escrita e oral, optamos por listar apenas a parte referente à modalidade escrita, que é a modalidade enfocada por esta pesquisa.

1.5 Suportes de gêneros textuais/discursivos

Marcuschi (2008, p. 174) apresenta a sua definição de suporte de um gênero textual/discursivo como “um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto.” Em outras palavras, o suporte de um gênero é basicamente uma superfície física (um lugar) com formato específico, que suporta, fixa e mostra o texto.

Além disso, o fato de o suporte aparecer em algum formato específico como, por exemplo, um livro, uma revista ou um outdoor, significa que foi produzido, comunicativamente, para portar textos, não sendo assim um portador eventual. Então, o suporte é imprescindível para que o gênero textual/discursivo circule e atinja a sociedade.

Podemos considerar que todo gênero textual/discursivo tem um suporte, porém a distinção entre ambos não é simples e nem sempre é feita com precisão, já que a identificação do suporte exige cuidado. Até mesmo Marcuschi (2008) lança a seguinte consideração em uma passagem de seu livro:

eu mesmo, em trabalhos anteriores, havia identificado o *outdoor* como gênero, o que é feito por vários autores, mas hoje admito claramente que o *outdoor* é um suporte público para vários gêneros, com preferência para publicidades, anúncios, propagandas, comunicados, convites, declarações, editais. Não é qualquer gênero que aparece num *outdoor*, pois esse é um suporte para certos gêneros, preferencialmente na esfera discursiva comercial ou política. [...] Veja-se que o *jornalismo* é um domínio discursivo, ao passo que o *jornal* é seguramente um suporte, [...] sendo a *reportagem jornalística* o gênero textual em questão e as *sequências narrativas internas* seriam o tipo textual dominante no caso de uma *reportagem* sobre a Guerra no Iraque publicada no New York Times (MARCUSCHI, 2008, p. 176).

A princípio, toda superfície física pode, em alguma circunstância, funcionar como um suporte de um gênero textual/discursivo. Por exemplo, são suportes ocasionais um tronco de árvore que pode apresentar, em suas cascas, declarações de amor, poemas ou quaisquer outras mensagens e o corpo humano, através de múltiplas tatuagens, com imagens, desenhos e outros variados dizeres. No entanto, Marcuschi (2003) resolveu denominar de suportes convencionais aqueles:

que foram elaborados tendo em vista a sua função de portarem ou fixarem textos. [...] E outros que operam como suportes ocasionais ou eventuais, que poderiam ser chamados de suportes incidentais, com uma possibilidade ilimitada de realizações na relação com os textos escritos (MARCUSCHI, 2003, p. 20).

Logo, podemos classificar as duas categorias de suportes textuais: a dos suportes convencionais, que são produzidos justamente para essa finalidade e a dos suportes incidentais, que podem trazer textos, todavia não são efetivamente destinados a esse fim de modo sistemático e nem na atividade comunicativa regular. Com isso, podemos afirmar ainda que os suportes incidentais são apenas meios casuais, que surgem em situações especiais e diferenciadas ou até mesmo corriqueiras, entretanto não podem ser considerados convencionais, sendo um fato inegável, atualmente, que uma parte razoável dos textos em circulação rotineira pelos ambientes urbanos se encontram nesses suportes.

1.6 Os Gêneros textuais/discursivos e o ensino da língua

É legítimo afirmarmos que a escola é um ambiente autêntico de comunicação e as situações escolares, por conseguinte, podem ser tomadas como ocasiões genuínas de leitura e escrita de textos de gêneros textuais/discursivos variados. Como afirmou apropriadamente Bronckart (1999, p. 103, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 154), “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.”

Com isso, os documentos oficiais que orientam e norteiam a elaboração dos currículos escolares das redes públicas e privadas brasileiras, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do final da década de 1990 (BRASIL, 1997), até os dias atuais com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), têm consolidado os gêneros textuais/discursivos como referência para o estudo da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das competências na fala, na escrita, na escuta e na leitura dos atos comunicativos com que interagimos socialmente. Schneuwly e Dolz (2004, p. 64-65) consideram que “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *me gainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.”

Em relação ao trabalho escolar com textos distintos, Koch (2012, p. 61) pontua que “o ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos.” Em adição a isso, Antunes (2009) destaca que:

com o estudo dos gêneros, as dificuldades de produção e de recepção dos textos seriam mais facilmente atenuadas e, progressivamente, superadas. A familiaridade dos alunos com a diversidade dos gêneros os deixaria aptos a perceberem e a internalizarem as regularidades típicas de cada um desses gêneros, além de favorecer a capacidade de alterar os modelos e criar outros novos (ANTUNES, 2009, p. 60).

Posto isso, os gêneros textuais/discursivos configuram padrões comunicativos socialmente utilizados, cujas características particulares estão intrinsecamente condicionadas aos aspectos sociais determinados pelas convenções de uma certa comunidade cultural. Essa perspectiva sociocultural constitui um dos argumentos utilizados para se justificar a opção pelos gêneros textuais/discursivos como objeto de ensino e, conseqüentemente, de pesquisa, visto que são compreendidos como ferramentas comunicacionais que possibilitam a interiorização de experiências culturais e particulares e, portanto, não podem estar distantes e nem dissociados do cotidiano escolar.

Podemos então afirmar que o trabalho com os gêneros textuais/discursivos é uma oportunidade singular de lidar com a língua em seus diversos usos autênticos, diários e corriqueiros, pois tudo o que fizermos linguisticamente deve ser tratado em algum gênero. Mesmo diante da multiplicidade de gêneros textuais/discursivos existentes e da necessidade de escolha para tratamento na sala de aula, não podemos categorizar que há gêneros ideais para o ensino de língua, nem que existem gêneros mais importantes que outros, porém o que é incontestável é a existência de gêneros em que se observam dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal e/ou do mais privado ao mais público.

Luiz Antônio Marcuschi (2008) salienta, adequadamente, que, nos dias atuais, o estudo dos gêneros textuais/discursivos é uma área interdisciplinar muito fértil que apresenta uma atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as inúmeras atividades sociais e culturais, a partir do momento em que não entendamos os gêneros como modelos ou estruturas rígidas, mas sim como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos.

Marcuschi (2008, p. 207) ainda reforça que: “há muito mais gêneros na escrita do que na fala, o que é de certo modo surpreendente, mas explicável pela diversidade de ações linguísticas que praticamos no dia a dia na modalidade escrita.” Em adição a isso, Antunes (2009) reforça que “conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural.” (ANTUNES, 2009, p. 54).

Schneuwly e Dolz (2004), por outro lado, questionam o lugar efetivo dos gêneros no ensino fundamental, já que há um desdobramento articulado em que o gênero não é apenas um instrumento de comunicação, porém também é, simultaneamente, um objeto de ensino-aprendizagem e funda uma prática de linguagem que é fictícia, em parte, uma vez que é

instaurada com finalidade na aprendizagem. E considerando o desdobramento mencionado acima:

é produzida uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação, e o gênero torna-se *uma pura forma linguística, cujo domínio é o objetivo*. Em razão dessa inversão, o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. Nessa tradição, os gêneros escolares são os pontos de referência centrais para a construção, por meio dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65-66).

1.7 Sequência didática

Schneuwly e Dolz, pesquisadores oriundos da Escola de Genebra, que apresenta certa hegemonia e repercussão na educação brasileira, seguem a posição bakhtiniana de que: “para possibilitar a comunicação, toda sociedade elabora formas relativamente estáveis de texto que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, a saber, gêneros.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1998, p. 64, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 212).

Logo, com a finalidade de concretizar o domínio efetivo dos gêneros textuais/discursivos, os estudiosos do chamado grupo de Genebra⁴ propõem um modelo de sequência didática, que foi definido por Schneuwly e Dolz (2004, p. 82) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

Estruturada de acordo com os objetivos que o professor, que é o centro desencadeador das ações e mediador da aprendizagem, pretende alcançar junto com os seus educandos, a sequência didática é um trabalho pedagogicamente bem orientado que envolve atividades de aquisição e de avaliação.

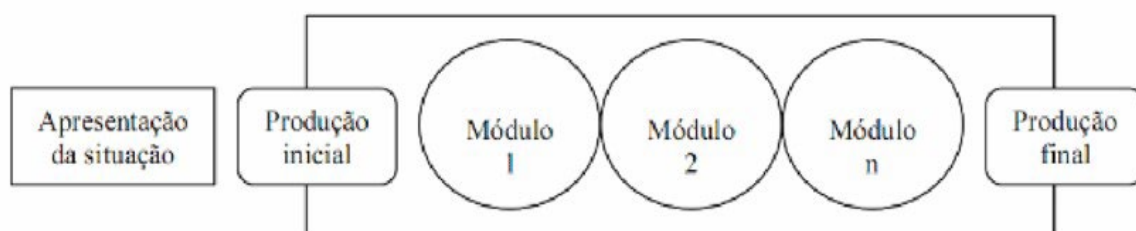
A sequência didática (doravante SD) tem como finalidade ajudar os estudantes a dominarem melhor um gênero textual/discursivo, permitindo-lhes, com isso, escrever ou falar

⁴ O grupo de Genebra é formado por pesquisadores da “Escola de Genebra” pertencentes ao Departamento de Didáticas de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, dentre os quais se destacam: Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Os resultados das pesquisas desse grupo levaram à elaboração e à aplicação de sequências didáticas, as quais visavam, principalmente, contribuir para a minimização de graves problemas na produção escrita dos alunos francófonos.

com mais propriedade em uma dada situação de comunicação. Em suma, a SD proporciona aos alunos o devido acesso às práticas de linguagem novas ou de domínio complexo.

Para a elaboração de uma SD, Schneuwly e Dolz (2004) destacam que devemos levar em consideração que: o objeto do trabalho escolar é a atividade de linguagem situada, relacionada a um gênero específico, em uma situação de comunicação própria; o ponto de partida da SD deve ser um diagnóstico realizado com os alunos envolvidos, a fim de observar quais as capacidades dominam ou não em relação à prática social desejada e os diferentes exercícios propostos devem levar em consideração as capacidades de linguagem relacionadas ao estudo do gênero em questão, por meio de atividades diversificadas e se abordando o gênero em diferentes aspectos, como o contexto de produção, a leitura, os mecanismos de textualização e as unidades linguísticas significativas.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 83) estabelecem a representação do processo envolvido na SD através do seguinte esquema:



Fonte: SCHNEUWLY; DOLZ, p. 83, 2004.

Inicialmente, a apresentação da situação tem como objetivo a descrição detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita que os estudantes terão que executar, expondo-lhes o projeto de comunicação que será realizado na produção final, além de prepará-los para a produção inicial na etapa seguinte. Nesta etapa, se decide qual o gênero a ser produzido, para quem ele será produzido e a forma que terá a produção: se para internet, rádio, televisão, papel, jornal etc.

Em seguida, a produção inicial apresenta-se como a etapa reguladora e motivadora da SD, tanto para o professor quanto para os alunos. Sendo o momento pioneiro de aprendizagem da sequência em questão, a produção inicial sintetiza-se na construção do primeiro texto oral ou escrito pelo alunato, no gênero textual/discursivo em estudo, que pode ser realizada de maneira bastante simplificada, permitindo assim que o professor avalie as capacidades já adquiridas pelos participantes e que possa também ajustar os exercícios e as atividades previamente previstos na sequência às dificuldades reais e às possibilidades do grupo. Essa

etapa é de suma importância, já que é a primeira atividade de produção em que o texto vai ser avaliado e revisado, por tantas vezes se julgarem necessárias, e, sucessivamente, passará pelos módulos, nos passos seguintes, até alcançar o estágio final de elaboração.

Nos módulos, o trabalho é desenvolvido de maneira aprofundada e sistemática, através de atividades variadas, envolvendo as três práticas linguísticas (leitura, produção e análise da língua), focando nos problemas que foram identificados na primeira produção e dando aos estudantes os instrumentos necessários para superá-los. É importante ressaltar que o número de módulos propostos na SD deve variar de acordo com o gênero textual/discursivo em estudo e com o conhecimento prévio que os educandos já têm sobre ele.

Já a produção final, pode ser considerada como uma produção satisfatória do gênero estudado, na medida em que todo o trabalho planejado seja desempenhado a contento. É classificada como o momento em que os educandos põem em prática as noções e os conhecimentos que adquiriram e conseguem fazer uma avaliação do tipo somativa, com a orientação do professor, dos progressos que vieram a alcançar ao longo do trabalho. Segundo observa precisamente Marcuschi (2008):

aqui o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido (MARCUSCHI, 2008, p. 216).

Em suma, devemos entender que a SD constitui uma estratégia qualificada para levar os estudantes a produzirem diferentes textos em sala de aula. Somando-se os procedimentos específicos da SD ao conhecimento e à habilidade do professor no trato das atividades propostas, é possível afirmar que os educandos terão em uma SD o contexto favorável para a produção de seus textos em um determinado gênero textual/discursivo.

Entretanto, é bom lembrar que, segundo apontam Schneuwly e Dolz (2004, p. 107-108), “as sequências não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. Para o professor, a responsabilidade é efetuar escolhas [...] As sequências devem funcionar como exemplos à disposição dos professores.”

2 A ESCRITA NA ESCOLA

O objetivo deste capítulo é discorrer sobre como a escrita é tratada, desenvolvida e implementada no âmbito escolar, descrevendo algumas estratégias positivas e negativas comumente utilizadas pelos docentes do Ensino Fundamental II, além de ressaltar certos pontos que necessitam de ajustes, no intuito de aprimorar a prática escrita dos estudantes, não somente nas aulas de Língua Portuguesa, mas também na execução das atividades cotidianas propostas pelas outras disciplinas do currículo escolar.

2.1 A atividade de produção textual na escola

O ensino da escrita na escola se caracteriza, entre outras coisas, como uma atividade socializante e inclusiva, e que contribui, acima de tudo, para o enriquecimento dos processos formativos, do conhecimento de mundo intrínseco do educando e da sua bagagem sociocultural. Em relação à produção dos textos escritos na escola, a BNCC (2018) destaca que:

da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana (BNCC, 2018, p. 78).

A escrita de textos na escola é uma atividade de intercâmbio e interação e não deve ser relevada a uma condição de uma escrita pontual e sem objetivos pré-determinados, pois seu processo se inicia muito antes de sua materialização gráfica, através da leitura prévia e da livre consulta a outros materiais que se relacionam, direta ou indiretamente, com os tópicos, objetivos e com os elementos que se pretendem explorar no texto a ser produzido. Logo, Irlandé Antunes (2009) coloca, apropriadamente, a noção que a escrita na escola:

[...] mesmo sendo exercício de aprendizagem, deve e pode ultrapassar o aspecto vazio e sem sentido da atividade escolar que começa com a proposta do instrutor e acaba no produto que é apresentado a seus olhos de mero avaliador (ANTUNES, 2009, p. 162).

Por meio da escrita de um texto, o autor se posiciona dentro dele, colocando-se a respeito das circunstâncias que envolvem o seu desenvolvimento, assim como há uma tomada de

posição em que o leitor é levado a assumir uma atitude de aceitação ou de repulsa das propostas que lhe foram colocadas pelo escritor. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 44-45) pondera que “a escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas. [...] a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala.”

Acima de tudo, a escrita na escola não deve ficar restrita ao conteúdo programático das aulas de Língua Portuguesa, uma vez que apresenta um cunho verdadeiramente interdisciplinar, ao perpassar por todas as disciplinas ministradas no ambiente estudantil, implicando, conseqüentemente, o desempenho dos estudantes em termos de ampliação de repertórios diversificados e a elaboração, aquisição e expressão dos seus conhecimentos individuais.

Sendo assim, quando, por exemplo, o professor de História solicita a produção de um texto aos seus educandos, ele está exercitando e estimulando o desenvolvimento de capacidades específicas de leitura e escrita na sua área de conhecimento, já que a escrita e a leitura assumem formas diferentes nos distintos campos disciplinares.

Entre as estratégias de produção textual proposta pela BNCC (2018) aos alunos do Ensino Fundamental II, salientamos:

desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BNCC, 2018, p. 78).

Na mediação do ensino de produção textual, a fundamentação teórica da presente pesquisa destaca a importância da criação de propostas de ensino que favoreçam aos estudantes a compreensão de que “quem escreve deve empenhar-se em assegurar, a seu leitor, as pistas necessárias, em cada contexto, para que ele possa reconhecer os sentidos e as intenções pretendidos, sem dificuldade.” (ANTUNES, 2009, p. 215)

Durante o processo de construção textual, destaca-se, ainda, a necessidade de valorizar o que está sendo produzido, ajudando o educando a progredir com satisfação, espontaneidade e liberdade, e incentivando-o também a alcançar patamares cada vez mais elevados na sua competência escrita. Logo, conforme estabelece Antunes (2003), podemos entender que:

a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões. [...] Ou seja, produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. [...] Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da reescrita. Cada etapa cumpre,

assim, uma função específica, e a condição final do texto vai depender de como se respeitou cada uma destas funções (ANTUNES, 2003, p. 54).

Ao finalizar uma produção textual, presume-se que o texto produzido não esteja totalmente pronto e que sempre pode vir a ter uma outra forma. Em vista disso, a importância da revisão de texto produzida pelos alunos é mais significativa do que possa parecer, por propiciar ao estudante a possibilidade de se colocar como revisor do seu próprio material, voltando assim sobre os próprios passos e recomeçando, no intuito de superar e aprimorar as eventuais “falhas” encontradas durante a elaboração da sua produção. Antunes (2003) aponta que nas aulas de produção textual:

o ideal é que se crie, com os alunos, a prática do planejamento, a prática do rascunho, a prática das revisões, de maneira que a primeira versão de seus textos tenha sempre um caráter de produção provisória, e os alunos possam viver, como coisa natural, a experiência de fazer e refazer seus textos, tantas vezes sejam necessárias, assim como fazem aqueles que se preocupam com a qualidade do que escrevem. Talvez seja preferível que os alunos escrevam menos, mas que possam revisar seus textos, até mais de uma vez, tornando-se essa revisão, assim, um hábito já previsto nas atividades escolares com a escrita (ANTUNES, 2003, p. 64-65).

A revisão e a reescrita bem executadas de um texto tendem a evitar que o leitor precise fazer uma releitura, por não entender o que lhe foi apresentado, ou afirmar que não entendeu o que foi lido porque o texto estava mal escrito ou mal corrigido. Em suma, Antunes (2003) explica que a etapa da revisão e da reescrita:

corresponde o momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica – conforme preveem as regras de estrutura da língua – se respeitou, enfim, aspectos da superfície do texto, como a ortografia, a pontuação e a divisão do texto em parágrafos (ANTUNES, 2003, p. 55-56).

É interessante destacar, como mostra o exemplo 1, na imagem a seguir, que no Material Rioeduca do 2º. semestre de 2022, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no módulo de Língua Portuguesa, referente ao 9º.ano, encontramos, em uma sugestão de produção textual de um artigo de opinião, na página 10, a colocação da revisão do texto escrito como o quarto passo (etapa) da atividade, reforçando, nas instruções para os alunos, a importância da adequação da linguagem usada no texto, dos elementos de coesão empregados, além da devida aplicação dos sinais de pontuação e acentuação correta das palavras utilizadas.

No exercício em questão, nota-se também a ênfase dada ao fato de que o autor de uma produção textual é, além de criador, o primeiro leitor e revisor do conteúdo que foi elaborado, ou seja, ele carrega a responsabilidade de entregar, aos seus interlocutores (leitores), o melhor e o mais preciso texto que consiga construir.

Outro fator que merece enfoque na proposta a seguir é o terceiro passo, que consiste na elaboração da primeira versão do texto, que acaba seguindo o mesmo esquema da SD de Schneuwly e Dolz, descrita no item 2.7, que tem como primeira etapa a elaboração de uma produção inicial.

Exemplo 1:

LÍNGUA PORTUGUESA · 2º SEMESTRE / 2022 · 9º ANO

MÃOS À OBRA

1º PASSO
Roda de conversa

- Após as leituras dos textos, escolha um tema para escrever um **artigo de opinião**. Converse com os(as) seus(as) colegas e professor(a). Você poderá resgatar as sensações positivas, como lembranças da infância, ou falar sobre a utilização e as consequências boas ou ruins proporcionadas pelas redes sociais em qualquer fase da vida.

2º PASSO
Planejando a escrita

- Estructure as ideias em começo, meio e fim na estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão.
- Organize seu texto em parágrafos. Isso é muito importante!
- Elabore de forma clara a ideia principal do texto, que expressará a sua opinião que será defendida de forma coerente.

3º PASSO
Escrita

- Escreva a primeira versão do texto em seu caderno. Aproveite para sempre caprichar na letra!

4º PASSO
Revisão

- Lembre-se de que você é o primeiro revisor e leitor do seu próprio texto. Por isso, verifique se:
- Usou a linguagem formal;
- Empregou adequadamente os sinais de pontuação, de acentuação gráfica e as regras de ortografia;
- Utilizou recursos coesivos articuladores de sentido (e – mas – talvez – no entanto – além disso);

5º PASSO
Reescrita

- Reescreva o seu texto, levando em conta o propósito da revisão textual.

6º PASSO
Compartilhe o seu texto!

Fonte: Material RioEduca – 2º.semestre – 9º.ano, p. 10, 2022.

2.2 Os materiais pedagógicos e a produção textual na escola

No decorrer da prática escolar, muitas vezes nos deparamos, tanto nos cadernos pedagógicos quanto nos livros didáticos adotados, com propostas de atividades normalmente

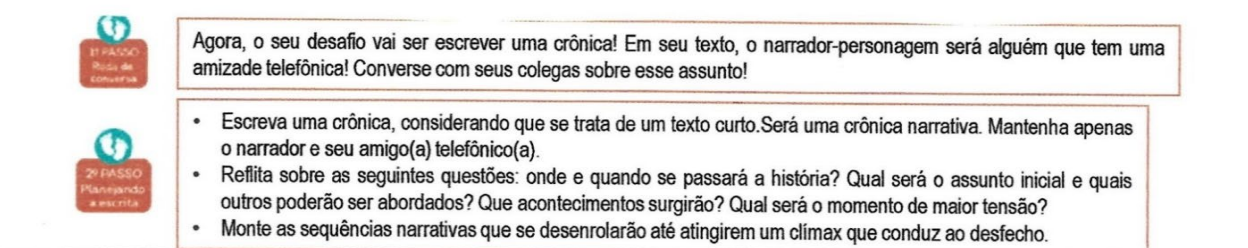
padronizadas, em que as construções textuais solicitadas aos estudantes não apresentam claramente a sua finalidade comunicativa.

Portanto, essas propostas se manifestam apenas como mais alguns eventos que vêm a preencher uma simples condição de exercício escolar e, na maioria das vezes, tornam-se deveras frustrantes e tediosas para a maior parte dos alunos. Em consequência disso, os educandos acabam manifestando uma dificuldade imensa de se expressarem através do que foi proposto pelas atividades em questão, não conseguindo assim fazer o uso apropriado da sua criatividade, imaginação e autonomia como escritores. Como bem descreve Antunes (2009):

as motivações para escrever na escola deveriam inspirar-se nas motivações que temos para escrever fora dela. [...] o trabalho escolar tem-se fixado na produção de um modelo de ‘redação’, um texto com uma cara só, engessado em uma forma rígida de desenvolvimento; na verdade numa ‘forma’ igual para todos. Sem traços da singularidade autoral. Nem mesmo o fato de alguns vestibulares terem pluralizado suas propostas de escrita tem sido suficiente para levar a escola a também diversificar suas solicitações de produção escrita (ANTUNES, 2009, p. 214).

Abaixo seguem dois exemplos retirados, respectivamente, das páginas 14 e 27, do módulo de Língua Portuguesa, referente ao 9º.ano, do Material Rioeduca do 1º. semestre de 2022, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em que os estudantes talvez possam se perder ou não entender satisfatoriamente o que as atividades realmente querem propor, dificultando assim o alcance dos objetivos propostos e, conseqüentemente, a realização adequada das produções em questão.

Exemplo 2:



1º PASSO
Lendo e ouvindo

Agora, o seu desafio vai ser escrever uma crônica! Em seu texto, o narrador-personagem será alguém que tem uma amizade telefônica! Converse com seus colegas sobre esse assunto!

2º PASSO
Planejando a escrita

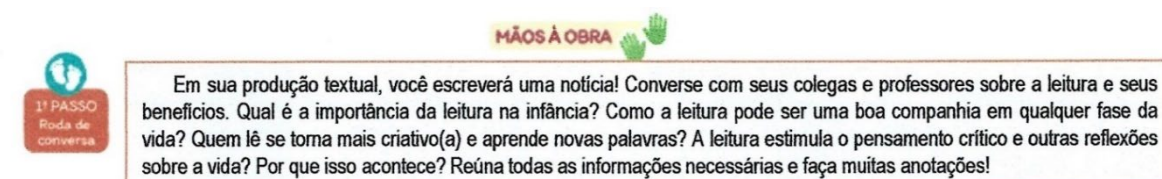
- Escreva uma crônica, considerando que se trata de um texto curto. Será uma crônica narrativa. Mantenha apenas o narrador e seu amigo(a) telefônico(a).
- Reflita sobre as seguintes questões: onde e quando se passará a história? Qual será o assunto inicial e quais outros poderão ser abordados? Que acontecimentos surgirão? Qual será o momento de maior tensão?
- Monte as sequências narrativas que se desenrolarão até atingirem um clímax que conduz ao desfecho.

Fonte: Material RioEduca – 1º.semestre – 9º.ano, p. 14, 2022.

Em relação ao exemplo 2, podemos destacar que a atividade de produção textual é colocada logo após a leitura da crônica “Amizade telefônica”, de Caio Fernando Abreu, publicada no jornal *O Estado de São Paulo* em 27 de maio de 1986. Levando-se em consideração que a “amizade telefônica” referida na crônica se dá através de conversas por telefone fixo ou residencial, algo bem comum na década de oitenta do século XX, a criação de

um texto por alunos entre 14 e 15 anos de idade sobre esse assunto torna-se bastante complicada pela completa falta de referências sobre o hábito de conversar através de telefone fixo, algo que atualmente quase não se pratica mais, nem mesmo através de telefone móvel, além da ausência de contextualização da atividade quanto a outros costumes da época explicitados pelo texto de Caio Fernando Abreu.

Exemplo 3:



1º PASSO
Roda de conversa

MÃOS À OBRA

Em sua produção textual, você escreverá uma notícia! Converse com seus colegas e professores sobre a leitura e seus benefícios. Qual é a importância da leitura na infância? Como a leitura pode ser uma boa companhia em qualquer fase da vida? Quem lê se torna mais criativo(a) e aprende novas palavras? A leitura estimula o pensamento crítico e outras reflexões sobre a vida? Por que isso acontece? Reúna todas as informações necessárias e faça muitas anotações!

Fonte: Material RioEduca – 1º.semestre – 9º.ano, p. 27, 2022.

Agora no exemplo 3, ao indicar a produção textual de uma notícia, a proposta acima pode levar os alunos a uma certa confusão, já que as instruções e os questionamentos apresentados direcionam à elaboração de um gênero textual/discursivo diferente como, por exemplo, um artigo de opinião, pois a notícia, que é o texto base do jornalismo e continua sendo um gênero textual/discursivo bastante relevante, tem como função primordial a informação sobre algum acontecimento ocorrido muito próximo à data da sua publicação.

Adicionado a isso, a atividade em questão foi colocada na parte inicial da unidade que se destina a trabalhar com o gênero textual/discursivo notícia, fator esse ainda mais dificultador para uma geração de estudantes com 14 ou 15 anos de idade, que, atualmente, não possui hábito regular de leitura de jornais, revistas ou de qualquer outro veículo de cunho jornalístico.

Acima de tudo, o educando deve ter plena consciência do real propósito das atividades que está executando, durante as aulas de que participa, para que não venha, posteriormente, a desprestigiá-las ou desconsiderá-las, mas que consiga perceber sua importância e sua devida finalidade no sentido primordial de aperfeiçoar o seu conhecimento e desenvolvimento individual.

E o professor, no seu papel de mediador coerente da aprendizagem em sala de aula, deve ter plena consciência de que o material utilizado para suas atividades letivas pode ser sempre parcialmente modificado e adaptado a fim de atender às necessidades individuais dos seus grupos de trabalho, já que nenhum material didático é, fundamentalmente, perfeito ou ideal, no entanto todos os livros e apostilas produzidos merecem a chance de serem aproveitados da

melhor maneira possível e devem contribuir intensamente para o desenvolvimento de um trabalho deveras satisfatório junto aos estudantes.

Assim sendo, Antunes (2009) propõe que, para que um ensino da escrita em Língua Portuguesa estimule a compreensão, a fluência, o intercâmbio e a atuação verbal como forma de participação na construção de um mundo mais solidário e libertador, inclusive linguisticamente, é importante que privilegiemos “o ensino de uma escrita socialmente relevante, não excludente, encorajadora, centrada em tudo que dá sentido à grandiosa aventura da vida humana.” (ANTUNES, 2009, p. 216).

3 O GÊNERO AUTOBIOGRÁFICO

É apresentado, neste capítulo, um estudo detalhado do gênero autobiográfico, relacionando e descrevendo seus principais aspectos e características, além da exposição de exemplos práticos de como as narrativas autobiográficas são tratadas e trabalhadas, durante os anos letivos do Ensino Fundamental II, através das produções textuais planejadas pelos docentes para o currículo de suas respectivas disciplinas.

3.1 A autobiografia

Gênero textual/discursivo centrado no sujeito que o cria, que é simultaneamente o ponto de partida e o objeto do texto, a autobiografia, a princípio, nasce basicamente do desejo que o sujeito-autor possui de contar sua história de vida baseada na sua memória vivida.

A autobiografia vem atraindo, cada vez mais, a atenção de pesquisadores e estudiosos de inúmeras áreas, começando a deixar de ser vista apenas como um objeto de estudo sociológico ou literário, passando a ganhar um espaço considerável nas pesquisas linguísticas e tornando-se um vasto aspecto do conhecimento a ser explorado. Caracteriza-se também como um instrumento de autoconsciência e ressignificação do indivíduo na sociedade, por se tratar de um relato histórico da vida de alguém, por meio do resgate de suas representações de mundo, dos seus modos de viver e conviver coletivamente, das suas relações com os seus grupos sociais e dos acontecimentos que vivencia.

Posto isto, um texto autobiográfico pode ser reconhecido como um produto da consciência da singularidade de um sujeito, que se percebe digno de relevância especial aos seus semelhantes. De acordo com Alberti (1991), um indivíduo manifesta a vontade e o interesse por escrever sua autobiografia porque:

tem em mente fixar um sentido em sua vida e dela operar uma síntese. Síntese que envolve omissões, seleção de acontecimentos a serem relatados e desequilíbrio entre os relatos (uns adquirem maior peso, são narrados mais longamente do que outros), operações que o autor só é capaz de fazer na medida em que se orienta pela busca de uma significação: busca essa que lhe dirá quais acontecimentos ou reflexões devem ser omitidos e quais (e como) devem ser narrados. É essa busca também que prevalece na estrutura do texto, os relatos ganhando sentido à medida que vão sendo narrados,

acumulando-se uns aos outros, de modo que a significação se constrói no momento mesmo em que o autor escreve a autobiografia (ALBERTI, 1991, p. 77).

Segundo a definição de Lejeune (1975, p. 14 *apud* PEREIRA, 2000, p. 123), denomina-se autobiografia: “o relato retrospectivo em prosa que alguém faz de sua própria existência, desde que ela coloque o acento principal sobre sua vida individual, em particular sobre a história de sua personalidade.” A essa definição, Pereira (2000) adiciona a sua percepção sobre o gênero autobiográfico, destacando que:

a perspectiva deve ser principalmente retrospectiva, mas isto não exclui seções de autorretrato e outras construções temporais complexas. O tema deve ser principalmente a vida individual, a gênese da personalidade, mas a crônica e a história social ou política podem ocupar algum lugar (PEREIRA, 2000, p. 123).

Em concordância com a definição de Pereira (2000), Bourdieu (2005), em seu escrito “A ilusão biográfica”, também traz destaque e caracteriza o gênero autobiográfico não como um mero registro frio dos acontecimentos, mas sim como:

essa vida organizada como uma história transcorre, segundo uma ordem cronológica que também é uma ordem lógica, desde um começo, uma origem, no duplo sentido de ponto de partida, de início, mas também de princípio, de razão de ser, de causa primeira, até seu término que também é um objetivo. O relato, seja ele biográfico ou autobiográfico, [...] propõe acontecimentos que, sem terem se desenrolado sempre em sua estrita sucessão cronológica [...], tendem ou pretendem organizar-se em seqüências ordenadas segundo relações inteligíveis (BOURDIEU, 2005, p. 184).

Ainda segundo a concepção de Bourdieu (2005), em outro trecho, a autobiografia é considerada como uma narrativa que:

se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito à causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário (BOURDIEU, 2005, p. 184).

No final do século XVIII, o desenvolvimento da autobiografia estava fortemente ligado aos primórdios da civilização industrial e à chegada da burguesia ao poder, além de corresponder à descoberta do valor do indivíduo, que se explica por sua história e, particularmente, por sua gênese na infância e na adolescência.

A autobiografia, cujo marco inicial fundamenta-se nas *Confissões de Rousseau*, de 1782, era então considerada um gênero nobre e merecedor de espaço grandioso na sociedade da época, principalmente entre os membros das classes dominantes, tanto na esfera religiosa,

através das narrativas de conversão, de confissões e de experiências místicas, como também no âmbito laico, sob a forma de memórias, diários e correspondências.

A escrita autobiográfica se fazia relevante através da contação de histórias de pessoas ilustres como reis, rainhas e outros nobres de valores expressivos, que despertavam enorme interesse por sua vida repleta de sucessos em uma área específica de atuação ou pelos cargos notórios que ocupavam. Como destaque da época e relato-chave para a constituição do gênero, aparecem as *Confissões de Santo Agostinho*, uma incontestável síntese autobiográfica de uma notória vida exemplar.

Com isso, Lejeune (1980, p. 252 *apud* PEREIRA, 2000, p. 121) ressalta uma função pedagógica de reprodução social nas narrativas autobiográficas ao afirmar que:

os relatos autobiográficos, evidentemente, não são escritos somente para ‘transmitir a memória’ (o que se faz pela palavra e pelo exemplo em todas as classes). Eles são o lugar onde se elabora, se reproduz e se transforma uma identidade coletiva, as formas de vida próprias às classes dominantes. Essa identidade se impõe a todos aqueles que pertencem ou que se assimilam a essas classes e rejeitam as outras numa espécie de insignificância. (PEREIRA, 2000, p. 121).

Alguns autores e pesquisadores chamam atenção para o fato de que as autobiografias, principalmente até o século XIX, ficavam restritas às classes dominantes. Por isso, os indivíduos das classes populares, praticamente, não tinham condições de terem suas vidas contadas por textos escritos e, muito menos, a chance de terem seus textos publicados e divulgados. Logo, o discurso sobre a vida do indivíduo de origem popular acabava ficando restrito à memória de seu grupo, na vila e no campo, e raramente ultrapassava esses territórios.

De acordo com Lejeune (1980, p. 252-254 *apud* PEREIRA, 2000, p. 125), “não há, portanto, autobiografia ‘popular’ no século XIX, porque para ela não existia nem público, nem circuito de difusão.” Apenas a partir dos anos de 1960 é que algumas áreas do conhecimento, como a História e a Sociologia, resolveram buscar as histórias de vida das camadas populares, contadas mediante respostas às questões propostas por sociólogos e historiadores.

O autor, ao escrever sua autobiografia, assume-se como criador e objeto, fruto de sua intenção individual, e efetua a reconstituição de suas vivências, ao invés de desencadear a dissipação do “eu” em inúmeros “outros”, reafirmando então a sua unidade. E é através do ato de contar e descrever os seus acontecimentos pessoais que o projeto autobiográfico se torna viável, na medida em que exige do escritor o esforço de tornar inteligível para os seus leitores a sua experiência fragmentada de vida.

Por ter um cunho íntimo e um caráter subjetivo, a escrita autobiográfica é um exercício de distanciamento que faz com que o narrador, através de uma reflexão interna, crie e, ao mesmo tempo, dialogue, observe e interfira no processo de contação de sua história pessoal; o trabalho de edição da autobiografia é desempenhado pelo próprio narrador, que seleciona, constrói seu texto, dá o encaminhamento que melhor lhe satisfaz e ainda detém o controle sobre os meios de registro e difusão da sua obra.

Além disso, segundo o entendimento de Delory-Momberger (2008, p.37 *apud* VASCONCELOS; CARDOSO, 2009, p. 656-657):

a representação biográfica toma, do tipo narrativo, seus princípios de organização, pois é a narrativa que confere papéis aos personagens de nossas vidas; é a narrativa que constrói as circunstâncias, as ações, as causas, o próprio enredo; enfim 'é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossas vidas' (VASCONCELOS; CARDOSO, 2009, p. 656-657).

Vasconcelos e Cardoso (2009) acrescentam ainda que, estruturalmente, a construção da narrativa autobiográfica dá-se da maneira a seguir:

temos um *autor-narrador-escritor*, um ser que possui experiência no mundo das práticas sociais, que narra, por meio de um processo de escrita, essa experiência do mundo para um *leitor-real* que recebe e compartilha a verossimilhança dos fatos e tenta estabelecer uma comparação com os fatos ocorridos em sua vida. A narratologia, por sua vez, não busca conhecer provas do que diz o sujeito e toma o relato como verdadeiro. (...) O centro do interesse é a compreensão das estratégias de construção do discurso autobiográfico, como relato de vida, as escolhas, os caminhos buscados pelo autor de seu texto no momento da criação e da escuta (VASCONCELOS; CARDOSO, 2009, p. 660).

3.2 O pacto autobiográfico

Philippe Lejeune (2008), em seus relatos, toma a autobiografia como um gênero literário, ou seja, como um conjunto variável e complexo, de um determinado número de traços distintivos que devem, fundamentalmente, ser apreendidos sincronicamente no sistema geral de leituras de uma época, e, de forma analítica, pela dissociação de fatores múltiplos, cuja hierarquização é variável.

Lejeune (2008) destaca que a autobiografia levanta interesse em pesquisas em História, Antropologia e Psicologia e caracteriza-a como “uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular

a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 14). Lejeune (2008) ainda ressalta que a autobiografia se define em contraste com outros tipos de escrita pessoal como: memórias, diários, autorretratos e correspondências, e igualmente em relação às narrativas ficcionais.

Assim sendo, o pacto autobiográfico, estabelecido com o leitor, surge como um traço definidor desse gênero e se aplica quando a identidade entre autor, narrador e personagem é assumida e explicitada pelo próprio autor. Em adição a isso, Alberti (1991) disserta que:

do ponto de vista do enunciado, o pacto autobiográfico prevê e admite falhas, erros, esquecimentos, omissões e deformações na história do personagem; possibilidades, aliás, que muitas vezes o autor mesmo – num movimento de sinceridade próprio à autobiografia – levanta: escreverá sobre sua vida aquilo que lhe é permitido, seja em função de sua memória, de sua posição social, ou mesmo de sua possibilidade de conhecimento (ALBERTI, 1991, p. 76).

O pacto autobiográfico assume-se como uma espécie de “declaração de princípios” que, de acordo com o que Lejeune (1975) enfatiza, faz parte do contrato autobiográfico com o leitor e “diferencia a autobiografia dos demais textos referenciais, uma vez que a exime da semelhança estrita ao referente, afastando assim a necessidade de uma prova de verificação do que foi enunciado.” (LEJEUNE, 1975, p. 36-37 *apud* ALBERTI, 1991, p. 76). Então, podemos assumir que o autor firma esse pacto com seu leitor, por meio do qual admite a responsabilidade de produzir um relato retrospectivo de sua vida, em primeira pessoa, de forma autêntica, atribuindo a sua própria identidade ao narrador e ao personagem principal.

Como parte desse vínculo, tanto o escritor quanto seu leitor dirigem-se ao texto em busca de um tipo de conexão, mesmo que distante, por conta da defasagem espacial e temporal entre a escrita e a leitura; da parte do interlocutor-leitor, existe a busca por uma resposta competente ao relato que lhe é concedido e, da parte do autobiógrafo, além de formular um pacto, expressa nele a intenção de que seja aceito plenamente pelo seu parceiro leitor.

Finalmente, é possível afirmar que esse “pacto de sinceridade”, condiciona a autobiografia a se posicionar como um relato verossímil, o mais próximo possível de uma dada realidade referencial, que reflete algo já preexistente na trajetória do sujeito-autor e que, de forma bem contundente, mostra-se como um reflexo de sua realidade e não apenas como uma simples narração de acontecimentos. Em adição a isso, Pereira (2000) ainda reforça que:

quanto aos textos autobiográficos, o fascínio que têm exercido nos pesquisadores reside, em boa parte, na crença na autenticidade de um discurso vindo diretamente do interessado, que reflete, a um só tempo, sua visão de mundo e sua maneira de se exprimir [...] (PEREIRA, 2000, p. 123).

3.3 As narrativas autobiográficas no ensino de Língua Portuguesa

As narrativas autobiográficas são resultantes de distintas experiências de vida de um autor, em um determinado tempo e espaço, sob o foco de vários fenômenos sociais; são relatos de como os indivíduos experimentam o mundo por meio daquilo que contam, ou seja, são possíveis reconstruções de vivências, permeadas por experiências, lembranças e esquecimentos, em constantes negociações.

O tempo em questão pode ser de um passado distante ou de um prazo curto, porém são sempre trazidos das memórias recentes ou há muito tempo conservadas; o narrador retoma as suas histórias pessoais, construindo e reconstruindo a realidade, visto que o presente deve refletir o passado.

Ao realizar uma narrativa autobiográfica, torna-se viável o movimento de repensar as ações antes e depois de suas execuções, permitindo ao escritor-narrador um reencontro consigo mesmo e a construção de um espaço para si no mundo, ao analisar-se intrinsecamente, reverenciando assim as suas subjetividades nas mais variadas dimensões.

O relato dos fatos e da história da própria personalidade, em um texto autobiográfico, corresponde a um vasto terreno de prática da expressão do “eu” e aparece, frequentemente, pontuado de um colorido emocional nas lembranças do autor, que não é demonstrado em outros gêneros de textos. Sendo assim, Pereira (2000) vem acrescentar que:

uma vez conhecidas as condições de produção de uma autobiografia e, principalmente, o quadro social de sua constituição, passa-se, então, a analisá-la como expressão da intenção de dar determinada imagem de si a certo público ou a determinada pessoa em particular. Só a partir daí se pode compreender a lógica dada pelo narrador ao desenrolar de fatos individuais, bem como o princípio de sua seleção: as zonas de sombras e de luz, a saliência de certos pontos da existência julgados fortes, e o esquecimento de certos outros considerados pouco lisonjeiros ou secundários (PEREIRA, 2000, p. 126).

De uma forma geral, aponta-se a maneira como Velho (1981) qualifica a produção autobiográfica “como sendo uma elaboração consciente, possível de ser comunicada, da tentativa ‘de dar um sentido ou uma coerência’ à ‘experiência fragmentadora’ do indivíduo nas sociedades complexas.” (VELHO, 1981, p. 31 *apud* ALBERTI, 1991, p. 78). Em adição a isso, de acordo com Pace (2012), a autobiografia apresenta:

tanto um sentido estrito – um relato de vida centrado na história da personalidade – como um sentido amplo – toda forma de escritos em que se fala de si diretamente

(tanto o diário íntimo ou as memórias como a autobiografia propriamente dita), ou mesmo todo escrito no qual o leitor supõe que o autor transpõe sua experiência pessoal. Logo, por autobiografia podemos nos referir a um tipo específico de texto (em seu sentido estrito), como a um conjunto de práticas de caráter variado (em seu sentido amplo) (PACE, 2012, p. 46).

Pereira (2000, p. 117) sustenta que “nos últimos anos, tem-se assistido a renomado interesse pelas trajetórias individuais em suas várias modalidades, no campo das ciências humanas e da literatura, no cenário nacional e internacional.” Assim sendo, no âmbito escolar, ao pensarmos em produções ou atividades autobiográficas, é recorrente a lembrança, principalmente quando nos referimos aos anos finais do Ensino Fundamental I e aos iniciais do Ensino Fundamental II⁵, da proposta de uma redação centralizada nas férias dos alunos, normalmente aplicada na semana inicial de um ano letivo.

O uso recorrente dessa atividade já originou inclusive a produção do livro *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo* (1999), de Christiane Gribel⁶, que conta a história de Guilherme, que ao retomar sua rotina escolar, recebe como tarefa inicial a produção de uma redação, com trinta linhas, sobre suas férias. Enquanto seus colegas se preparavam para iniciar a atividade, Guilherme estava se sentindo incomodado pela incerteza de conseguir descrever em palavras o que realmente vivera nos seus dias de recesso, mostrando, assim, a importância do reconhecimento e da aceitação, no cotidiano escolar, de um emaranhado de emoções distintas das crianças e dos jovens discentes que, em muitos casos, acabam se sentindo confusos e com receio de elaborar textos incoerentes com as propostas das atividades solicitadas.

Embora contestada e até um pouco estereotipada, essa produção textual sobre as férias escolares estimula a reflexão e a imersão na subjetividade do estudante, fazendo com que crie uma narrativa baseada em acontecimentos e vivências recentes, mas que também serve, apropriadamente, como uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos ortográficos, de escrita e de vocabulário que os alunos trazem do seu ano escolar anterior.

Observamos que tal proposta, assim como outras em que o narrador de primeira pessoa se manifesta, como, por exemplo, em cartas, bilhetes, mensagens em geral e cartões para datas comemorativas como o Dia das Mães e o Natal, apresentam, na maioria das ocorrências, um

⁵ Ao nos referir aos anos finais do Ensino Fundamental I, entendemos como o 4º. e o 5º. anos de escolarização. E os anos iniciais do Ensino Fundamental II, entendemos como o 6º. e o 7º. anos.

⁶ A escritora e publicitária Christiane Araújo Gribel, nascida no Rio de Janeiro, em 1968, escreve livros infantis desde 1996. Em 1997, publicou "Histórias de um Pequeno Astronauta", ilustrado por Orlando Pedrosa e ganhador, em 1988, do Prêmio Jabuti, que conta a história de um menino que descobre as estrelas. Fonte: <<http://www.globaleditora.com.br/Loader.aspx?ucontrol=bWVudUhbWUsYnVzY2FfYXV0b3I=&autorID=3512>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

desenvolvimento bem produtivo e receptivo por parte dos educandos envolvidos e, com isso, poderiam fazer parte, com mais frequência, do planejamento das atividades de Língua Portuguesa, devido ao resultado bastante eficiente que comumente atingem em sua execução.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

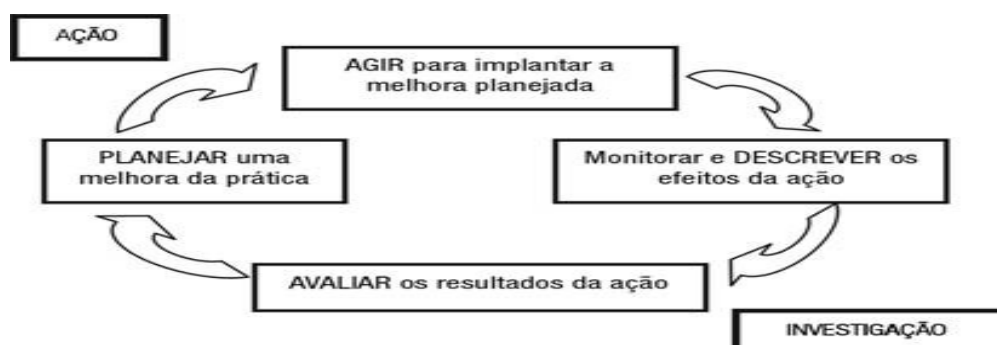
Esta pesquisa tem como elemento norteador a adoção de uma metodologia mista de trabalho, dividida conforme as proposições relatadas a seguir.

Nos capítulos iniciais deste projeto, através de pesquisa bibliográfica, apresentamos a formalização e a descrição das suas fundamentações teóricas, além de promovermos uma análise das características e peculiaridades dos gêneros textuais/discursivos, com enfoque no gênero autobiográfico, destacando também os aspectos singulares dos suportes de gêneros, dos tipos textuais e dos domínios discursivos.

Dentro de uma abordagem qualitativa, a pesquisa-ação foi o método que conduziu este trabalho, que considerou a sala de aula como campo de pesquisa. David Tripp (2005, p. 447) define pesquisa-ação como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática.” Tripp (2005) também reconhece a pesquisa-ação como um dos tipos de investigação-ação, que concebe o aprimoramento da prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela.

Logo, a pesquisa-ação altera o que está sendo pesquisado dentro dos limites do contexto e da ética da prática, em que a ação acontece tanto na prática quanto na pesquisa. Então, ao pensar sobre sua prática docente, o professor já intercede para a sua melhoria, uma vez que a alteração no modo como entende o ensino implica diretamente na mudança da dinâmica das atividades constantes nas suas aulas e, conseqüentemente, na modificação das estratégias de aprendizagem oferecidas aos seus educandos.

Segue abaixo o diagrama de Tripp (2005) com a representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação:



Fonte: TRIPP, p. 446, 2005.

Iniciamos a investigação por um diagnóstico que pudesse nos orientar em relação às concepções apresentadas pelos estudantes no que dizia respeito à escrita. Assim, analisamos as produções textuais de alguns alunos de 9º.ano, realizadas durante uma atividade letiva de 2021, que serviram como atividade diagnóstica, no intuito de reunir certas considerações marcantes sobre como esses participantes se posicionaram em relação à certas questões sobre a importância da escrita durante o percurso de aprendizagem escolar.

Na etapa seguinte, planejamos a proposta de intervenção desta pesquisa, que teve como objetivo desenvolver, com duas turmas regulares do 9º.ano, algumas atividades práticas que explorem as características do gênero textual/discursivo autobiografia, em sala de aula, norteadas por uma sequência didática (SD) baseada na orientação defendida por Schneuwly e Dolz (2004), levando em consideração a interação comunicativa, a prática social do intercâmbio e a cooperação ativa dos participantes na leitura e na elaboração de textos vivos e autênticos. Como conclusão da SD, os alunos entregaram uma narrativa autobiográfica individual que foi objeto de análise nesta pesquisa.

De acordo com as fases do diagrama de Tripp, podemos dizer que, em nossa pesquisa, o agir para implantar a melhora planejada se dá através da SD original (item 4.2.1) elaborada para ser trabalhada com as duas turmas regulares de 9º.ano escolhidas. A fase seguinte em que se monitoram e descrevem os efeitos da ação está detalhada no capítulo 5 (Analisando a SD desenvolvida com o alunato). E finalmente, a etapa em que se avaliam os resultados da ação está especificada no capítulo 6, em que as produções autobiográficas e os relatos individuais dos estudantes são analisados e seus resultados também servirão, entre outras coisas, como um planejamento futuro, a fim de melhorar a prática a ser implementada com outros grupos de alunos.

4.1 Atividade diagnóstica

A atividade que teve como propósito servir de instrumento de diagnóstico preliminar e coleta de dados inicial foi uma produção textual (Apêndice A), aplicada em duas turmas de 9º.ano, em que os estudantes foram instruídos a elaborar suas impressões em torno do tema “a importância da escrita”, comentando sobre seus gostos pessoais: se escrevem por prazer ou apenas por obrigação; seus gêneros de texto prediletos e assuntos preferidos; suas dificuldades

e facilidades na hora de escrever um texto e também sobre a sua relação com as tarefas escolares escritas regularmente, entre outras coisas.

A partir de uma análise inicial, os textos mais concordantes com a proposta da atividade diagnóstica foram selecionados e levados para a etapa de análise de conteúdo. Os resultados gerados nessa etapa, ou seja, as ações positivas e as negativas da escrita na escola identificadas nesses relatos, além de proporcionar uma compreensão mais aprofundada sobre o cenário em que realizamos a pesquisa ação, tiveram importância crucial no direcionamento e na elaboração das atividades da SD, descrita a seguir no item 4.2.1, a fim de que os tópicos contemplados na SD atendessem, na medida do possível, as necessidades e os questionamentos relatados nesses textos e que fossem realmente representativos para essa faixa etária de educandos.

É fundamental destacar que os alunos envolvidos nesta atividade diagnóstica não apresentaram, durante o processo de confecção de seus relatos, nenhuma dificuldade digna de registro e/ou consideração. Pelo contrário, manifestaram uma relativa facilidade e um envolvimento deveras satisfatório durante todo o período de execução da produção textual solicitada.

4.1.1 Pré-análise

Da totalidade de produções textuais coletadas, foram selecionadas as 24 em total concordância com a proposta da atividade diagnóstica. Apenas por uma questão de organização e praticidade na manipulação do *corpus*, as produções foram ordenadas alfabeticamente e numeradas de 1 a 24, e os trechos dessas produções, que aparecem como exemplos no item 4.1.3, estão numerados de acordo com essa ordenação.

4.1.2 Análise de conteúdo

Para a realização da pesquisa, na interpretação de resultados, é empregada a análise de conteúdo qualitativa, que Laurence Bardin (1977) definiu como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 38).

Constituído o levantamento preliminar do *corpus*, seguiremos a proposta de Bardin (1977), desenvolvendo três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 1977).

A pré-análise corresponde à organização do material, à definição do *corpus* e à preparação dos documentos a serem analisados, no nosso caso, as redações selecionadas dos alunos das turmas de 9º.ano, que serão catalogadas, organizadas em ordem alfabética e devidamente arquivadas. Na exploração do material, será desenvolvida a descrição analítica do *corpus*, conforme detalhamento no item “Análise de resultados”.

Na terceira fase, procederemos a análise dos resultados, empregando processos de inferência e interpretação, em que os resultados serão sistematizados, embasando a elaboração de interpretações inferenciais. Segundo Bardin (1977), nesse momento, articulam-se a intuição e a reflexão analítica e crítica.

4.1.3 Análise de resultados

Após a análise minuciosa de todos os escritos selecionados dos educandos (total de 24), alguns aspectos pertinentes se apresentaram e seguem destacados a seguir:

- Todos os alunos reconhecem a importância da escrita ou produção de textos para suas vidas (100%). Como exemplo, destacamos um interessante trecho de uma produção de uma aluna (número 5) que afirma: “Eu gosto bastante de escrever. Acho a escrita muito importante porque é uma ótima forma de explorar a nossa criatividade, falar sobre os sentimentos e sobre as nossas ideias em mente.”;
- 19 alunos responderam que gostam de escrever por prazer (79%), enquanto 5 alegaram não escrever por prazer (21%), mas que apenas desenvolvem as tarefas escolares de escrita por obrigação. Aqui, destacamos um trecho de um texto, como exemplo, em que uma aluna (número 17) afirma: “Em relação a escrever por prazer, confesso que não gosto, porém acho muito importante. Com certeza, é um hábito que eu gostaria de começar a praticar.”;

- Entre os 19 alunos que disseram escrevem por prazer, 12 atestaram a prática da escrita regularmente (63%), enquanto os outros 7 afirmaram que, apesar de sentirem prazer em escrever, não o fazem com frequência (37%);
- Dos 19 alunos que escrevem por prazer, 15 dizem preferir criar contos (80%), 2 preferem cartas (10%), 1 poemas (5%) e 1 resenhas de livros lidos (5%);
- Entre os 15 alunos que escrevem contos, 9 preferem histórias de amor (60%), 4 histórias fantásticas (27%) e 2 histórias de mistério e/ou terror (13%);
- Dos 5 alunos que não escrevem por prazer: 1 pontuou que o motivo disso acontecer é a preguiça (20%) e 4 apontaram ter problemas criativos (80%); 2 alunos responderam não apresentar dificuldades com as produções textuais escolares (40%) e 3 ressaltaram ter algum tipo de dificuldade com a escrita na escola (60%).

Das informações detalhadas acima, é relevante a constatação de que, mesmo os alunos participantes que apontaram não gostar ou ter prazer de escrever, reconhecem a importância da escrita nas suas vidas, nem que seja apenas com o intuito de cumprir as tarefas escolares requisitadas.

Outra informação importante e salutar é que mais da metade dos alunos que gostam de escrever (63%) desenvolvem a sua escrita regularmente, possibilitando assim um aprimoramento real dessa habilidade na prática.

Mesmo os estudantes que afirmaram gostar de escrever, porém não desenvolvem a escrita com assiduidade, reconhecem que as suas produções textuais vêm melhorando com a prática das atividades escolares regulares de escrita. Em um trecho da produção textual de uma aluna (número 7), evidenciamos o seguinte depoimento: “A minha relação com a escrita na escola é séria porque eu sei que os trabalhos, as pesquisas e as produções textuais que eu fiz valeram muito a pena para melhorar a minha escrita.”

Em relação aos alunos pesquisados que não escrevem por prazer, os motivos apontados para isso foram: a “preguiça”, a falta de criatividade e a dificuldade durante a execução das atividades de escrita na escola. Logo, podemos considerar esses dados como norteadores e essenciais para a inclusão de dinâmicas de intervenção, na SD, que possam minimizar essas ocorrências citadas pelos participantes e que venham a contribuir com a evolução dos educandos e que, de certa forma, possam vir a romper também com eventuais barreiras criativas na elaboração de seus textos. Em alguns casos, como discorrem Kastrup e Pantaleão (2015):

o aluno rejeita se expressar, não quer escrever, tenta fugir; contudo, ao deixar as palavras na folha de papel, essas se revelam instigantes e surpreendem o próprio escritor, que constata saber escrever. Eis um momento em que o aluno experimenta o

devir-consciente, pois algo que o habitava de modo implícito e pré-refletido agora se explicita (KASTRUP; PANTALEÃO, 2015, p. 46).

De acordo com o relato dos educandos que afirmam gostar de escrever, foram elencadas predileções por certos gêneros textuais/discursivos tais como: contos, cartas, poemas e resenhas, demonstrando assim o conhecimento prévio e o respectivo uso dos gêneros mencionados e também uma certa predisposição para o desenvolvimento de textos autorais conforme suas opções e adequações individuais, mesmo sem manifestar, em seus comentários, qualquer indisposição ou repulsa por alguma proposta de trabalho escrita apresentada pelos docentes durante o ano letivo.

Em virtude dos aspectos descritos acima, é possível inferir que, a partir de uma proposta de trabalho dinâmica e que seja capaz de envolver positivamente os alunos (SD descrita no item 4.2.1), no intuito de que venham a conseguir escrever textos em que a escrita autobiográfica seja predominante, sanando inclusive alguns obstáculos criativos, espera-se que esta pesquisa consiga apresentar, ao final do percurso, resultados apropriados e positivos e que o seu desenvolvimento, em todas as fases, seja satisfatório, extremamente prazeroso e agradável para todos os envolvidos.

4.2 Proposta de intervenção

A proposta de intervenção desta pesquisa tem como objetivo desenvolver, com duas turmas regulares do 9º.ano do Ensino Fundamental, algumas atividades práticas orientadas por uma SD, descrita a seguir, baseada nos ensinamentos de Schneuwly e Dolz (2004).

4.2.1 A sequência didática (SD)⁷

A SD em questão destina-se a ser executada, provavelmente, em oito encontros com duas turmas regulares de 9º.ano, sendo que cada encontro terá a duração máxima de 100 minutos, ou seja, dois tempos de aula seguidos, caso haja necessidade. É válido ressaltar que a SD é apresentada a seguir, em sua integralidade, da mesma forma como foi concebida originalmente, ficando então a cargo do professor, adaptá-la, caso sinta necessidade, da melhor forma conveniente para seus grupos.

A sequência didática (SD) foi assim organizada:

a) Encontro 1- Apresentação da proposta de trabalho e realização de atividades iniciais

Dando início aos trabalhos, é apresentada aos alunos a proposta de execução de um determinado número de atividades com o gênero textual/discursivo autobiografia, que terão como culminância a realização de produções individuais autorais, do mesmo gênero, desenvolvidas pelos envolvidos.

Primeiramente, a fim de dar início às atividades desse encontro, é introduzido um vídeo bem didático e pertinente do Youtube, do canal da Multirio (da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro), intitulado “Biografia: uma vida escrita – Rioeduca na TV – EJA I”, seguido por um debate curto, com todo o grupo, sobre o tema abordado pelo vídeo. Nesse debate, faz-se também menção e destaque ao prefixo “auto”, de origem grega que significa “a si próprio”, através de exemplos práticos do uso, que muitas vezes é confundido com o da palavra homófona “alto”.

Em seguida, é distribuído um texto para leitura, individual e silenciosa, intitulado “Primeiros passos” de Ana Maria Machado⁸ (ANEXO A), que conta um pouco da sua infância e pré-adolescência. Após a leitura, é sugerido que os alunos destaquem do texto e exponham para a turma alguns exemplos de verbos usados na primeira pessoa, a fim de que já seja marcado, no referido texto, o foco narrativo de uma autobiografia, ou seja, o narrador-

⁷ Neste item, optei por não usar os verbos no pretérito, por entender que a intervenção, apesar de realizada em turmas em que atuei como regente, está estruturada de modo a ser adaptada e implementada em outros contextos. Nesse sentido, a estruturação detalhada nesta parte configura uma contribuição para o campo do ensino pautado em gêneros textuais/discursivos e não se restringe, portanto, ao relato de uma experiência.

⁸ Ana Maria Machado nasceu em Santa Teresa, no Rio de Janeiro, a 24 de dezembro de 1941. Formou-se em Letras Neolatinas, em 1964, na então Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, e fez estudos de pós-graduação na UFRJ. Como jornalista, trabalhou no Correio da Manhã, no Jornal do Brasil e no O Globo. É a sexta ocupante da Cadeira nº 1 da Academia Brasileira de Letras (ABL), eleita em 24 de abril de 2003. Presidiu a ABL em 2012 e 2013. Publicou mais de cem livros no Brasil, muitos deles traduzidos em cerca de vinte países. Fonte: <<https://www.academia.org.br/academicos/ana-maria-machado/biografia>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

personagem que conta detalhes e nuances das suas experiências de vida.

Além disso, o uso deste texto também é uma oportunidade interessante para se ressaltar, junto aos educandos, a maneira bem informal, direta e subjetiva com que a autora vai colocando as passagens de sua vida, ainda bem jovem, desenvolvendo, no caso, uma descrição descontraída de eventos que também pode ser encarada como um “bate papo” despretensioso e divertido com o seu leitor-interlocutor.

b) Encontro 2 - Primeira produção

Visando a criação de uma primeira produção com o gênero textual autobiográfico, sugere-se aos alunos que relembrem alguns acontecimentos marcantes em suas vivências individuais, desde lembranças da infância até o período de isolamento social no biênio de 2020/2021, por exemplo, e registrem esses momentos, em seus cadernos, através de tópicos curtos.

A intenção nesse momento é estimular os educandos a desenvolverem suas habilidades criativas, tentando minimizar qualquer tipo de obstáculo ou dificuldade para iniciar um texto, valorizando ainda a importância de rascunhar e realizar suas ideias no papel.

Em seguida, usando algumas dessas ideias listadas, eles são incentivados a produzir um pequeno trecho narrativo de dois ou três parágrafos. É sugerido aos estudantes que esse primeiro texto, em sua parte introdutória, deve fazer referência ao local (cidade, bairro) em que cada autor nasceu e/ou reside, refletindo, por consequência, as suas particularidades e suas características originais.

Então, é pedido que se reúnam em grupos de três ou quatro elementos e que cada integrante possa ler para os seus colegas o que produziram, estimulando os outros alunos a comentarem os trechos lidos, apontando seus aspectos positivos e, se possível, alguns pontos ainda a serem lapidados. De acordo com Kastrup e Pantaleão (2015):

trabalhar leitura/escrita, descontraidamente, em grupos heterogêneos é habitar um espaço coletivo de construção de conhecimento, uma paisagem em que o conhecimento de si e de mundo se entrelaçam. [...] Pedir ao aluno que leia em voz alta é também importante para que ele possa verificar se está conseguindo atender à proposta da atividade e para perceber se existe alguma dúvida. [...] Ouvir a própria voz pode contribuir para avaliarmos se a organização do texto faz sentido e se estamos conseguindo expressar nossas ideias de forma coerente. (KASTRUP; PANTALEÃO, 2015, p. 32-33).

Depois desta etapa, os educandos são orientados a desenvolver, para uma discussão no encontro seguinte, uma pequena narrativa autobiográfica (primeira produção), em torno de

quinze linhas, a partir do trecho criado em sala, lembrando da importância de se usarem as características discutidas com o grupo e tendo ainda como “inspiração criativa” a maneira informal e descontraída com que Ana Maria Machado apresenta seu relato no texto “Primeiros passos”.

c) Encontro 3 - Refletindo sobre as produções iniciais

Nesta etapa, é pedido que os alunos leiam suas narrativas produzidas, abrindo, em seguida, a palavra para os comentários da turma. Com essa leitura em voz alta, os próprios autores são capazes de avaliar se o seu texto está bem organizado, além de perceber possíveis ocorrências de problemas gramaticais ou semânticos na sua produção inicial.

O objetivo dessa etapa consiste, basicamente, em verificar se cada produção textual apresentada já assume, em sua estrutura, o seu devido papel de uma narrativa autobiográfica devidamente coesa e coerente.

Para dar um fechamento ao encontro, introduz-se a música “Dona de mim” da cantora Iza (ANEXO B – letra da música), em que o eu-lírico, com muita propriedade, faz um relato, excessivamente pessoal, de situações difíceis e tensas que ocorreram em sua vida e que, de certa forma, acabaram tornando-a mais forte, experiente e combativa.

A apresentação da música é feita com a sua letra impressa, em folha separada, entregue para os alunos, ao mesmo tempo em que o vídeo oriundo do Youtube é projetado. Ao final, inicia-se um breve momento em conjunto para comentários adicionais sobre o vídeo ou sobre a letra da música.

d) Encontro 4 - A sequência tipológica narrativa

Durante este encontro, o objetivo é fazer o reconhecimento da estrutura do gênero narrativa autobiográfica. Com essa primeira produção, os alunos devem, individualmente, porém sob a supervisão e o monitoramento do professor, além do auxílio de seus colegas, caso necessário, dividir as suas criações em partes, localizando os parágrafos ou os trechos em que se encontram a situação inicial, a complicação (desenvolvimento) e o desfecho dos seus textos produzidos.

A seguir, reunidos em pares, os resultados dessa divisão são compartilhados e comentados pelos respectivos integrantes, a fim de auxiliar cada participante na construção e na sedimentação do seu processo de elaboração de um texto narrativo devidamente estruturado, pontuando também as ocasionais ausências de tópicos possivelmente relevantes em cada produção textual construída.

e) Encontro 5 - Trabalhando com aspectos linguísticos

É então apresentado o texto “Pintando o caneco”, também da autora Ana Maria Machado, em que aborda acontecimentos de sua adolescência e parte da fase adulta (ANEXO C), e propõe-se a sua leitura individual, com o objetivo de destacar, primeiramente, o foco narrativo do mesmo (narrador-personagem e autor). É importante ressaltar que Kastrup e Pantaleão (2015) apontam que:

a escrita em 1ª.pessoa é uma ferramenta potente para acionar movimentos de saída de si e processos de produção de subjetividade. [...] Além da compreensão do foco narrativo, é necessário que se perceba a função emotiva da linguagem que caracteriza o texto em 1ª. pessoa. [...] O narrador-personagem permite que sentimentos atravessem a tessitura verbal e criem uma atmosfera em que predomina a emoção. (KASTRUP; PANTALEÃO, 2015, p. 37).

A partir disso, é possível trabalhar com os verbos e pronomes determinantes de primeira pessoa, conforme o foco narrativo, através de uma atividade em que os educandos devem selecionar trechos do texto e sublinhar alguns pronomes e verbos que determinem o sujeito-narrador, o eu autobiográfico. Faz-se também o pedido para que tentem encontrar, no texto, palavras ou expressões com valor temporal, que é uma marca linguística bastante presente na construção de um texto em que se narra acontecimentos da vida de um indivíduo.

Durante a análise do texto em questão, é possível se chamar a atenção dos participantes para os tempos verbais usados, em predominância, na narrativa autobiográfica como o Pretérito Perfeito, o Pretérito Imperfeito e o Pretérito Mais-que-Perfeito, todos do modo Indicativo, pedindo ainda que destaquem do seu texto alguns exemplos, fazendo assim a classificação do tempo verbal de cada um deles e, posteriormente, que compartilhem seus resultados obtidos com o resto do grupo.

Ao final deste encontro, mostra-se, como fechamento das atividades do dia, o vídeo “Biografia, autobiografia e memórias”, do canal Brasil Escola, disponibilizado pelo Youtube, que, de certa forma, retoma alguns aspectos e características do gênero textual estudado até o momento, através de um enfoque diferenciado proposto por seus criadores. Ao final da exibição, abre-se a possibilidade para comentários sobre o conteúdo apresentado pelo vídeo.

f) Encontro 6 - Construindo sua narrativa autobiográfica

Usando a produção inicial individual como suporte, espera-se que os alunos consigam dar continuidade, neste encontro, à sua narrativa autobiográfica que deve ser apresentada, como produto final, manuscrita ou digitada, conforme a preferência e a disponibilidade dos

autores. No intuito de auxiliá-los em seus textos, é distribuída uma lista de sugestões de elementos coesivos, como conjunções, conectivos e expressões conectivas, a serem utilizados, a fim de que enriqueçam seu vocabulário e aprimorem a qualidade das suas produções em questão.

Além disso, é necessário e apropriado se chamar a atenção do alunato sobre o uso apropriado dos pronomes nos textos, pois devem fazer a devida referência ao que foi dito e o que se vai dizer, no interior do discurso, sendo assim peças fundamentais para o desenvolvimento de uma coesão e uma coerência apuradas nos relatos escritos.

Espera-se que, durante esta etapa, os estudantes avancem satisfatoriamente na confecção das suas narrativas, contando ainda com o auxílio de seus colegas, que devem atuar como leitores que venham contribuir com suas opiniões construtivas. Logicamente, os alunos participantes que não finalizarem a tarefa ao final deste encontro, terão a oportunidade de acabá-la em casa, trazendo-a completa para a reunião seguinte.

g) Encontro 7 - Capitalizando novos conhecimentos

No encontro em questão, os alunos são direcionados a elaborar individualmente uma lista de constatações ou considerações e pontuar, através de tópicos, tudo o que foi aprendido e assinalado como aspectos ou conteúdos substanciais, durante todas as atividades com o gênero autobiográfico, como, por exemplo, os conhecimentos estudados e discutidos, além do vocabulário específico utilizado durante o decorrer do processo.

Essa lista serve como uma autoavaliação sintética do que foi assimilado pelos educandos, durante os encontros em que o gênero em questão foi trabalhado, propiciando-lhes, assim, uma construção crítico-reflexiva realista, materializada e diferenciada de todo o conteúdo discutido e explorado, permitindo também que consigam refletir sobre seu desempenho em cada etapa do processo ensino-aprendizagem proposta pela SD.

Pede-se, ainda, que os alunos escrevam um pequeno texto, denominado aqui como relato avaliativo, em torno de oito linhas ou com dois parágrafos apenas, que será recolhido pelo professor ao final deste encontro, em que relatem, brevemente, as contribuições das atividades propostas para o seu desenvolvimento como escritores de Língua Portuguesa em formação, além da sinalização de aspectos positivos e negativos encontrados durante o desenvolvimento da sequência de atividades proposta.

h) Encontro 8 - Encerramento da SD (atividade final)

A atividade final é feita em grupos de quatro ou cinco integrantes. Cada grupo deverá,

nesta etapa, criar uma *persona* que represente um pouco das vivências de cada elemento participante. Para isso, cada integrante deverá selecionar um trecho de sua autobiografia concluída e as partes selecionadas deverão compor uma sequência lógica de acontecimentos que formará a narrativa autobiográfica dessa nova *persona*. Além disso, os alunos são instruídos a criarem, em conjunto, a identidade dessa *persona*, que deve ter nome, idade e gênero definidos, informações essas que constarão na introdução da sua autobiografia.

Sendo assim, cada grupo receberá uma folha de cartolina colorida que funcionará como o suporte da narrativa autobiográfica da sua *persona*. Além disso, os integrantes também recebem, cada um, uma folha colorida em que vão escrever a parte selecionada de sua narrativa autobiográfica. Após escreverem seus trechos individuais e a introdução, os estudantes montarão a sequência de acontecimentos que formarão a autobiografia da *persona* criada e as colarão na cartolina.

No final, é pedido ainda que desenvolvam um *avatar*⁹, desenhado na cartolina, que possa representar graficamente, da melhor maneira possível, como o grupo consegue retratar essa nova *persona* coletiva. Com os cartazes finalizados, é sugerido que esses trabalhos sejam expostos no mural da sala ou até em outro ambiente na escola, a fim de destacar e divulgar a culminância da atividade realizada.

As autobiografias individuais dos educandos devem ser entregues, no final desse encontro, ao professor e servirão como os objetos a serem analisados por esse trabalho de pesquisa, juntamente com o relato avaliativo de cada participante elaborado no encontro 7.

⁹ Definição de avatar: representação pictórica de si mesmo, geralmente em meios virtuais, para mostrar um tipo de personificação, uma autoimagem, em ambientes virtuais. Fonte: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso em: 14 nov. 2022.

5 ANALISANDO A SD DESENVOLVIDA COM O ALUNATO

Este capítulo tem como foco a análise do desenvolvimento das atividades constantes na SD original (item 4.2.1), em sua implementação com os estudantes do 9º.ano, apontando os aspectos positivos e negativos da sua concretização e pontuando também o que foi acrescentado ou removido, a fim de poder atender às necessidades dos grupos envolvidos durante o seu processo de execução. A seguir, se inicia o detalhamento dos acontecimentos ocorridos nos encontros com as duas turmas regulares de alunos do 9º.ano.

5.1 Encontro 1

Durante a apresentação da proposta de trabalho para os alunos, foi distribuída uma folha com um resumo teórico das características da autobiografia (APÊNDICE B), no intuito de auxiliar e nortear os estudantes em relação aos principais pontos a serem explorados e destacados nos futuros encontros. Esse material não fazia parte da SD inicial porque foi encontrado, posteriormente, em um grupo de professores que fazem trocas de atividades de Língua Portuguesa em uma rede social, da qual faço parte, e, conseqüentemente, adaptada com a finalidade de satisfazer as devidas necessidades dos participantes, tornando-se então uma adição bem proveitosa ao conteúdo da SD original.

Quanto ao vídeo do Youtube “Biografia: uma vida escrita – Rioeduca na TV – EJA I”, com duração aproximada de dezessete minutos, exibido na sequência, sua recepção pelos educandos foi muito positiva, já que o vídeo descreve, de maneira bem didática, trechos de biografias como a de Carolina Maria de Jesus¹⁰, em que destaca, entre outros aspectos, a presença do narrador em terceira pessoa, a apresentação de fatos marcantes da vida da biografada, em ordem cronológica, os marcadores de tempo e também o uso dos verbos predominantemente no passado. Depois da exibição desses trechos biográficos, o vídeo propõe o contraste entre biografias e autobiografias, colocando de maneira apropriada a

¹⁰ Carolina Maria de Jesus (1914-1977) é uma escritora brasileira de pouca instrução que se destacou por seus relatos, em forma de diários, sobre sua dura realidade na favela. É autora do livro *Quarto de Despejo*, livro-diário que retrata uma vida repleta de luta, superação e sofrimento, sendo uma mulher negra e favelada da primeira metade do século XX. Fonte: <<https://www.portugues.com.br/literatura/carolina-maria-de-jesus.html>>. Acesso em: 14 fev. 2023.

mudança do foco narrativo para a primeira pessoa, no caso da escrita autobiográfica.

O encontro se encerrou com a leitura do texto “Primeiros passos” de Ana Maria Machado, porém é importante ressaltar que, por uma questão de melhor aproveitamento do trabalho, essa atividade não se concluiu neste encontro, em ambas as turmas, e a devida exploração das peculiaridades do texto, como o destaque dos verbos em primeira pessoa, conforme a sugestão constante na SD, acabou ficando para o encontro seguinte.

5.2 Encontro 2

Inicialmente, a atividade do encontro anterior referente à exploração do texto “Primeiros passos”, de Ana Maria Machado, foi completada de forma bem rápida, objetiva e sem nenhuma ocorrência negativa.

Passou-se então para a realização da primeira produção. Notadamente, em ambas as turmas, havia alguns alunos que ainda se sentiam inseguros e um pouco desconfortáveis para darem início a atividade proposta. Sentindo essa dificuldade dos estudantes, alertei a todos que, naquele primeiro momento, o mais importante seria a elaboração objetiva das suas ideias em tópicos a serem desenvolvidos nos seus textos. Aliado a isso, a reunião dos participantes em pequenos grupos de trabalho se tornou também um fator preponderante para a execução da tarefa, na medida em que muitos buscaram o apoio que necessitavam em seus colegas, fazendo com que a atividade se tornasse bem produtiva e acabasse se estendendo por todo o tempo regulamentar do encontro, passando até uns dez minutos a mais dos tempos de aula em um dos dois grupos.

5.3 Encontro 3

Ao iniciar as atividades do dia, foi percebido que um número considerável de estudantes, no caso das duas turmas participantes, ainda necessitava de mais tempo para atingir o resultado desejado e conseguir finalizar suas produções iniciais. Sendo assim, foi solicitado que mantivessem a mesma organização em grupos do encontro passado, que já havia dado um bom resultado anteriormente, e dessem continuidade ao trabalho, incluindo os que estivessem

com a tarefa acabada, pois teriam também um tempo extra para fazer outra revisão no seu texto finalizado.

Passado esse momento, iniciou-se a apresentação da música “Dona de mim” da cantora Iza, com a exibição do seu vídeo do Youtube, com o devido acompanhamento da letra, entregue aos alunos em folha separada. É notória a recepção favorável e intensa que os educandos apresentam nas atividades relacionadas à exibição de vídeos, ainda mais quando são musicais e, principalmente, quando a música utilizada faz parte da obra de uma cantora atual muito famosa e diretamente conectada com a faixa etária e com o gosto musical dos envolvidos.

5.4 **Encontro 4**

Nesta etapa, os alunos tiveram a oportunidade de ter uma percepção mais acentuada em relação ao seu texto produzido, a partir da devida identificação das partes de sua produção inicial, além de poderem corrigir ou acrescentarem tópicos e informações ainda pendentes a essas partes, visando sempre a construção final de seu relato autobiográfico. Além disso, ao se reunirem em pares, a dinâmica do trabalho se tornou mais fértil, na medida em que os colegas que estavam mais adiantados puderam auxiliar efetivamente os seus companheiros que ainda estivessem com alguns problemas específicos em seus textos.

5.5 **Encontro 5**

Diferentemente da ordem proposta pela SD, de início, resolvi colocar para as turmas o vídeo do Youtube “Biografia, autobiografia e memórias”, do canal Brasil Escola, com duração aproximada de dez minutos, para tirar o foco, temporariamente, da construção dos textos e apresentar alguns aspectos ainda inéditos sobre o assunto, já que no vídeo, por exemplo, seus autores abordam, de maneira bem direta, algumas características que diferenciam os textos autobiográficos das memórias. Em seguida, ocorreu um curto debate sobre o conteúdo exposto para dar o devido fechamento à atividade.

Como tarefa seguinte, é então apresentado o texto “Pintando o caneco”, da autora Ana

Maria Machado, que aborda acontecimentos da sua adolescência e parte da sua fase adulta, propondo, nesse momento, a sua leitura individual e o destaque, do texto, de exemplos de pronomes, verbos e de palavras ou expressões com valor temporal, dando também a devida classificação aos tempos verbais dos verbos encontrados. Com o conhecimento adquirido através das atividades anteriores, incluindo ainda a leitura do primeiro texto da mesma autora, os educandos conseguiram, em geral, identificar esses elementos linguísticos requeridos com certa destreza e rapidez, compartilhando também com os seus pares os resultados obtidos em relação aos tempos verbais predominantes na narrativa autobiográfica que estava sendo trabalhada. Assim sendo, é coerente afirmarmos que, de certa forma, esses dois textos autobiográficos de Ana Maria Machado tornaram-se então as referências e os modelos para a construção definitiva da escrita autobiográfica dos estudantes.

5.6 Encontro 6

Por uma questão de tempo e de um calendário bimestral curto e congestionado, já que essa aplicação das atividades previstas na SD foi feita no quarto e último bimestre do ano letivo, este encontro 6, aqui descrito, acabou concentrando as propostas presentes nos encontros 6 e 7 da SD original. A preocupação maior, nessa etapa, era fazer com que os alunos conseguissem avançar consideravelmente na escrita de suas produções autobiográficas e, se possível, pudessem finalizá-las ainda em sala de aula.

Contando, mais uma vez, com o auxílio dos colegas que atuaram como leitores e auxiliares na confecção das produções de seus pares, divididos em duplas de trabalho ou até em trios, em alguns casos, os educandos puderam desenvolver, de maneira apropriada, as etapas de escrita, revisão e reescrita das suas narrativas autobiográficas, usando todo o tempo do encontro, conseguindo atingir, por consequência, níveis adequados de coesão e coerência em seus textos, que favorecem o encadeamento adequado das ideias e melhoram bastante a qualidade da escrita, permitindo, com isso, que o leitor consiga identificar a essência do texto, além de torná-los mais leves e mais fáceis de serem lidos.

Também por causa da escassez de tempo, a atividade de elaboração de uma lista individual de constatações sobre tudo o que foi aprendido durante o decorrer do trabalho com o gênero autobiográfico foi devidamente cancelada, restando apenas, como tarefa para casa, a criação de um pequeno texto (relato avaliativo), em torno de oito linhas, a ser entregue no encontro seguinte

junto com o texto autobiográfico final, em que os estudantes devem assinalar as contribuições das atividades propostas para o seu desenvolvimento como escritores de Língua Portuguesa, dando ainda a sua opinião sobre os aspectos positivos e negativos da sequência de atividades realizada.

5.7 Encontro 7

Neste encontro, foi posta em prática a atividade planejada para o encontro 8 da SD inicial.

Ao final desse encontro, as autobiografias individuais dos educandos junto com seus relatos avaliativos foram entregues ao professor e as ocorrências relevantes dessas produções textuais irão compor o conjunto de informações e resultados a serem detalhados no capítulo a seguir desta dissertação.

É possível afirmar que a atividade de criação da autobiografia da *persona* coletiva foi realmente um sucesso absoluto nas duas turmas participantes. Em uma delas, a atividade acabou se estendendo por todos os cinco tempos de aula do dia, pois a outra professora da turma havia faltado e eu pude ficar com os alunos em sala e, com isso, eles desenvolveram a criação da *persona* e do *avatar* com calma, paciência e extrema riqueza de cuidados e detalhes; a outra turma desenvolveu satisfatoriamente a mesma atividade por três tempos de aula seguidos.

Infelizmente, por ter ocorrido no último mês de aulas do ano letivo, não fez sentido realizar a exposição dos cartazes das *personas* finalizados, no mural da sala, até para não correrem o risco de serem danificados ao acaso, já que não havia tempo hábil nem propósito, naquele momento, em divulgar a culminância da atividade realizada.

6 INVESTIGANDO AS PRODUÇÕES AUTOBIOGRÁFICAS DOS ALUNOS

Neste capítulo, pratica-se a avaliação das produções autobiográficas finais dos alunos, juntamente com a análise dos seus relatos individuais, levando em conta, entre outras coisas, o encadeamento apropriado dos textos com o posicionamento adequado do foco narrativo em primeira pessoa e o devido uso dos elementos linguísticos propostos na SD inicial, além de destacarmos trechos importantes das narrativas em que os autores conseguiram relatar acontecimentos marcantes em suas trajetórias de vida que, de certa forma, influíram na sua formação como indivíduos, adolescentes e estudantes do Ensino Fundamental II.

Pretendemos também mostrar alguns exemplos de passagens de textos dos participantes em que eles ressaltam a relevância das atividades desenvolvidas, incluindo aspectos ocorridos durante a execução da SD que tenham marcado, positivamente ou até mesmo negativamente, o seu percurso como estudante de Língua Portuguesa.

6.1 Seleção do *corpus*

A partir deste momento, os dois grupos participantes recebem respectivamente a denominação de turma A e turma B. Para efeito de análise e contagem da pesquisa, consideramos apenas o universo de alunos que entregaram a narrativa autobiográfica junto com seu relato individual. Na turma A, tem-se 24 conjuntos de trabalhos, na turma B tem-se 23, totalizando um *corpus* de 47 conjuntos. Ficaram de fora da contabilidade, na turma A, 6 estudantes que entregaram apenas a narrativa autobiográfica e 5 que não entregaram nenhuma das duas; já na turma B, foram 8 participantes que apresentaram somente a narrativa autobiográfica e 3 que não apresentaram nenhuma tarefa.

Os trabalhos, em cada turma, foram sequenciados em ordem alfabética e cada escritor recebeu um número respectivo; no caso da turma A, de 1 a 24, na turma B, de 1 a 23. No intuito de manter a confidencialidade da identidade dos envolvidos, os trechos transcritos a seguir terão como referência o número correspondente a posição ocupada por cada participante, na sua respectiva turma, de acordo com a ordem alfabética. Por exemplo, o aluno denominado B8 é o oitavo elemento pela ordem alfabética da turma B.

6.2 Avaliando os relatos individuais

Dos 24 relatos individuais da turma A, apenas 2 participantes afirmaram não ter realmente gostado das atividades desenvolvidas com a SD proposta. Agora, nos 23 relatos dos educandos da turma B, 3 disseram que não gostaram das atividades autobiográficas trabalhadas nos encontros com a turma. Nesse caso, podemos dizer que o percentual de rejeição em relação às atividades propostas foi de aproximadamente 10% do *corpus* selecionado.

Colocamos, a seguir, alguns trechos de relatos individuais em que certos participantes se mostraram realmente satisfeitos com as atividades constituintes na SD e apresentaram justificativas convenientes para o seu uso, no intuito de engrandecer o conhecimento dos alunos-escritores de Língua Portuguesa:

- A 2: “Escrever a autobiografia foi bom para me fazer lembrar de coisas boas que aconteceram nesse ano de 2022.”

- B 4: “Essa atividade é importante para o desenvolvimento como escritor, pois se utiliza verbos no passado e no presente e também se pratica a escrita em primeira pessoa, que é muito importante para a criação de trabalhos do gênero. Além disso, tem o fato de nos fazer pensar em nossas vidas, nossos feitos, escolhas, acontecimentos, infância e coisas do tipo.”

- B 6: “Nesse trabalho, vi apenas aspectos positivos. Foi divertido e eu fiquei satisfeita com o resultado da redação. E também, eu nunca fiz esse gênero de redação. Então, pra mim, como escritora, é fundamental explorar várias maneiras e tipos de gêneros para escrever, tanto para escrever algo espontaneamente, quanto para trabalhos de Língua Portuguesa que eu recebo para fazer.”

Vários alunos afirmaram, no decorrer de toda a atividade, que tinham dificuldades reais em se expressar em primeira pessoa e alguns foram até categóricos ao reforçar que não gostavam de relatar acontecimentos de sua vida pessoal, por acreditar que não tinham nada de interessante para contar. No entanto, certos depoimentos dos educandos, em seguida, mostram que essa impressão inicial teve algum tipo de alteração significativa, a partir da sua participação nas atividades com autobiografia:

- A 6: “Bom, a autobiografia eu achei um tanto quanto desafiadora, pois eu acho minha vida desinteressante. Mas a proposta eu achei legal pelo fato de fazer nos conhecer mais um pouco. Eu senti como se estivesse desabafando com alguém.

- A 15: “Não foi nada fácil para mim falar sobre a minha vida. Não gosto nem um pouco de

falar disso. Confesso que me ajudou a desenvolver a escrita e fazer redação. Me destravou também a falar sobre algumas coisas que pra mim era um pouco difícil.”

- A 18: “Na minha autobiografia, foi muito difícil falar da minha vida ou lembrar de algo que aconteceu realmente. O aspecto positivo é que podemos escrever nossa autobiografia para mais alguém ler. Também foi bom escrever um pouco sobre mim porque lembrei de coisas que estavam no fundo do baú.”

- A 19: “Acho que o meu maior tormento dessa autobiografia foi lembrar do meu passado, por mais que eu tenha boas lembranças dele. Mas, enfim, tirando tudo isso, eu ainda continuo achando que desabafei nessa redação.”

- A 22: “Eu gostei muito, foi um trabalho super legal. No começo, eu fiquei confusa porque eu achei que eu não tinha algo interessante, mas depois que eu comecei eu escrevi 32 linhas.”

- A 23: “Eu gostei muito porque foi a primeira vez que falei da minha vida, porém não lembro muito do meu passado. Então, tive que perguntar aos meus pais para que não ficasse muito curta a autobiografia.”

- B 14: “Um dos pontos positivos sobre fazer a autobiografia é que nós fazemos um *flashback* da nossa vida e, no meu caso, alguns deles engraçados. Ficou até mais legal de escrever, eu fui lembrando da situação e escrevendo.”

- B 17: “Eu gostei de contar uma parte da minha vida e consegui dizer mais ou menos o que eu estava sentindo. Na verdade, não tenho muito o que falar, pois minha vida não é tão interessante, mas gostei de ter falado um pouco sobre mim.”

- B 20: “Eu fiquei indecisa no que iria falar, mas no final deu tudo certo. Foi uma experiência e tanto porque me fez relembrar muitas coisas que eu não gostava de lembrar antes.”

Uma etapa que teve grande aceitação com as turmas foi o trabalho com a canção “Dona de mim”, da cantora Iza, juntamente com a exibição do respectivo vídeo. O resultado foi tão marcante para os estudantes que alguns fizeram menções extremamente positivas sobre a música em seus relatos. A seguir, fazemos as transcrições de trechos em que os participantes valorizam a importância dessa atividade:

- B 10: “Me emocionei com o clipe. Ele me tocou de uma forma diferente, pois eu nunca tinha reparado muito na letra e esse trabalho me ajudou a entender de verdade o que ela queria passar para quem a ouvisse e me comovi muito com a história.”

- B 12: “O que eu vi durante esse tempo foi bem necessário para o meu aprendizado com redação e autobiografia. Gostei do dia que vimos o vídeo da Iza e do trabalho em grupo sobre autobiografia.”

- B 22: “Eu aprendi a me ver melhor, ainda mais com a música da Iza, e percebi que na minha

vida não foram só tragédias e coisas ruins. Percebi até que existe uma luz no fim do túnel.”

Outra etapa que foi muito bem sucedida em sua execução foi a parte final em que deveriam construir a *persona* em grupo, juntando partes da narrativa autobiográfica de cada integrante. Essa etapa, durante a sua própria execução, já foi um sucesso notório, em virtude da entrega intensa e aparente dos alunos na confecção da autobiografia coletiva e na preocupação com os detalhes, como o uso das cores, aparência, vestuário e outras características visuais na montagem da *persona* coletiva. A seguir, mostramos alguns trechos com os depoimentos dos alunos em relação a essa atividade:

- A 1: “Sobre a autobiografia, eu achei bem legal os alunos falarem um pouco de sua história de vida. O trabalho em grupo também foi divertido porque todos colocaram um pouco de sua vida no trabalho.”

- A 8: “Um aspecto positivo foi o segundo trabalho. Gostei muito da ideia de pegarmos frases de nossas autobiografias e misturar, como se tivéssemos criado uma pessoa.”

- A 9: “Depois o trabalho em grupo que tinha que fazer um personagem com pedaços de biografias de pessoas diferentes, com vidas diferentes. No começo pensei que iria dar errado e que o personagem ia ficar estranho, mas deu tudo certo. Graças a Deus!”

- A 12: “Sobre o segundo trabalho ou o trabalho em grupo, foi muito mais divertido. Achei a ideia de nós criarmos um personagem muito legal. Nós juntamos uma parte de cada um e ficou muito bom.”

- A 17: “Já o meu trabalho em grupo foi muito legal. Nós trocamos muitas ideias. Todo mundo se ajudou. Deu tudo certo.”

- A 24: “O trabalho que fiz em grupo eu gostei demais. O que foi ruim foi a demora para escolher o nome do personagem do trabalho. O desenho ficou engraçado porque ninguém sabia desenhar e acabou que saiu um boneco de palito.”

- B 2: “Adorei trabalhar sobre a *persona*. Também amei o jeito que minha *persona* ficou. Gostei bastante de fazer trabalho em grupo com meus amigos. Acho super divertido e me sinto bem.”

- B 9: “O trabalho em grupo da autobiografia foi um trabalho que fiz pela primeira vez, mas foi legal e inovador, por mais que eu não goste de trabalhos em grupo.”

- B 15: “Eu não gostei de fazer a minha autobiografia porque eu não gosto de falar sobre a minha vida. Por outro lado, eu acho que foi boa a experiência de fazer um personagem com todas as autobiografias.”

- B 21: “Tiveram bastantes aspectos positivos como o trabalho em grupo e ver que todos nós conseguimos compreender o ponto de vista do outro. Tudo bem que houve algumas

desavenças, mas no final nosso trabalho ficou lindo e deu tudo certo.”

Houve ainda alunos que souberam reconhecer a importância dos textos autobiográficos utilizados como leitura de apoio para o desenvolvimento das atividades propostas e também para a própria construção do seu texto autoral, e manifestaram isso em seus relatos, como os que veremos abaixo:

- B 8: “No dia em que foi apresentado o que era autobiografia, confesso que não entendi muito bem, mas com o texto “Primeiros passos” e mais algumas explicações, consegui captar e entender melhor sobre o assunto.”

- B 19: “As autobiografias apresentadas durante as aulas de português foram inesperadamente interessantes, visto que eu não estava tão animada com este trabalho. Esses textos fizeram uma ponte entre o narrador e o leitor, como se estivessem contando as suas origens para nós.”

Os relatos individuais dos participantes, além de também poderem ser considerados como narrativas autobiográficas mais compactas e específicas, servem como um *feedback* em relação a como os educandos se sentiram em relação ao material que foi proposto pela SD, marcando os seus pontos positivos e os negativos em relação ao que foi planejado, se tornando, com isso, uma ferramenta fundamental no auxílio para um possível replanejamento da atividade, caso se tenha a intenção de aplicá-la com turmas vindouras de 9º.ano. Nesse caso, conforme aponta Irandé Antunes (2003), se manifesta a visão interacionista da escrita, em que existe:

encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. [...] A visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o *tu*, com quem dividimos o momento da escrita (ANTUNES, 2003, p. 45-46).

6.3 As narrativas autobiográficas dos estudantes

Após a leitura dos textos dos participantes das duas turmas, podemos constatar que os educandos conseguiram utilizar nas suas narrativas autobiográficas, de maneira apropriada, os elementos linguísticos trabalhados na SD sem ocorrências discrepantes, não acontecendo, por exemplo, casos de troca do foco narrativo para um narrador-observador de terceira pessoa.

Além disso, é possível se chamar a atenção também para o uso adequado, na grande maioria dos textos, dos tempos verbais em predominância na escrita autobiográfica, assim

como a aplicação satisfatória dos pronomes determinantes de primeira pessoa, dos elementos de coesão e das expressões marcadoras de tempo, salvo exceções aceitáveis que não comprometeram o entendimento e o desenvolvimento das ideias presentes nas autobiografias.

A seguir, destacamos alguns trechos dos escritos dos estudantes que realmente chamaram atenção no sentido de esclarecer um pouco de suas personalidades, através de passagens e acontecimentos relatados que, de alguma forma, acabaram influenciando no desenvolvimento do caráter, no comportamento e nas suas atitudes corriqueiras de adolescentes.

Primeiramente, conforme alguns relatos apresentados, notamos a importância fundamental que os esportes e as atividades físicas apresentam na vida de certos alunos e que acabam se tornando uma “válvula de escape” e a fuga momentânea de uma vivência, muitas vezes, recheada por problemas, traumas de infância e uma existência conturbada. Entre os relatos que se destacaram, temos:

- A 21: “Eu sou atleta, pratico a arte marcial Jiu-Jitsu, o meu verdadeiro amor. Essa arte marcial me ajuda em diversos sentidos, tanto na questão física, quanto na questão mental. Estar dentro do tatame é literalmente uma terapia para mim.”

- A 22: “Eu sempre fui uma criança muito quieta e tímida. Nunca gostei de sair pra brincar com outras crianças. Eu sempre fui sozinha, então eu não me importava. O motivo pelo qual eu sempre fui sozinha é que eu sofria *bullying* desde que eu entrei na escola até o 8º.ano. O *bullying* vinha de pessoas que diziam ser meus amigos.

Conforme fui crescendo, eu passei a tirar notas baixas a partir do 6º.ano. Acho que era por causa das coisas que aconteciam na minha casa. Eu sofria com o abuso psicológico que minha avó fazia em mim. Agora, vou contar sobre o que eu gosto: eu amo treinar Muay Thai, que se tornou um refúgio pra mim de todos os meus problemas.”

- B 9: “Sempre fui estudiosa e exemplar na escola, por mais que eu odeie o ambiente escolar. Não sou boa em lidar com pessoas que eu acho patéticas e ignorantes. Não sou agradável à primeira vista, por mais que eu seja sincera.

Gosto muito de esportes, principalmente de lutas marciais. Já fiz de tudo: Muay Thai, Jiu Jitsu, Vôlei, Basquete, Tênis de mesa e Judô. Atualmente, eu só faço Judô, que foi o que eu mais me aperfeiçoei e o que eu mais gosto. Estou sempre competindo, pois sou federada. Eu vivo disso, é o que me dá forças e vontade de continuar, me dá oportunidades e ensinamentos para a vida. Pretendo prosseguir e fazer o meu futuro no Judô.”

- B 18: “A dança é o meu oxigênio, ou seja, não consigo viver sem ela. O tempo foi passando e fui desenvolvendo mais e mais as minhas habilidades no Balé. Por volta dos 9 anos, avancei

para a sapatilha de ponta e aos 12, ganhei um solo. Estava muito feliz em poder executá-lo. Este ano pude participar, pela primeira vez, de um festival de dança e ganhei o 2º. lugar. Foi muito especial!”

No decorrer da execução das atividades da SD, havia participantes que reclamavam ter dificuldades intensas para escrever um texto narrativo pessoal e em primeira pessoa, porém vários textos apresentaram trechos confessionais bem íntimos e profundos, abordando, em algumas partes, fatos e aspectos extremamente dolorosos e difíceis de serem discutidos e expostos, de uma maneira tão madura e contundente.

Ainda houve casos em que os autores se sentiram extremamante aliviados por terem compartilhado e escrito sobre certos assuntos penosos de sua vida. Os trechos selecionados abaixo demonstram exemplos dos percalços enfrentados pelos participantes, descritos em seus escritos, e que, de alguma maneira, acabaram afetando a sua integridade psicológica e também moldando a sua rotina como estudante:

- A 1: “Meu irmão nasceu e eu e ele éramos inseparáveis, mas infelizmente ele veio a falecer de câncer, essa doença maldita. Foi um baque muito grande pra minha família, mas com o tempo aprendemos a lidar com a dor.

Meu sonho é um dia poder dar uma vida boa pra minha família e principalmente pra minha avó, que trabalha duro pra me dar uma vida digna. Quero fazer uma faculdade, me formar, exercer profissionalmente a minha profissão e ter uma condição financeira boa.”

- A 4: “Tenho 14 anos e vivo dos estudos, buscando um dia mudar a minha realidade e o meu destino anteposto pela desigualdade.

Nunca fui o aluno que amava estudar, mas desde pequeno andava atrás dos professores e de absorver tudo o que era passado, porque um dia alguém me falou que para ter sucesso, iria precisar de conhecimento. Sempre soube que o conceito de igualdade é uma mentira e eu sabia que se não me sobressaísse, iria ficar para trás.”

- A 12: “Quando eu tinha 12 anos, meu pai morreu de AVC um mês antes do meu aniversário e isso me abalou muito. Quando ele morreu, a minha depressão piorou muito e até hoje isso me afeta, pois mesmo com tudo que ele me causou, eu amava muito ele, mas já estou aprendendo a superar isso.

A minha mãe é a mulher mais incrível do mundo, com um coração enorme. Eu amo muito ela e espero nunca perdê-la. Acho que não conseguiria viver sem ela, apesar dos desentendimentos que nós temos. Outra pessoa que eu amo é a minha prima M. Ela é a pessoa em quem eu mais confio no mundo. Agora, nós estamos um pouco afastados, mas isso não muda o tamanho do amor que sinto por ela.”

- A 13: “Teve uma fase da minha vida, quando eu era criança, que me marcou bastante. Foi quando eu tive que tirar a vesícula, com 7 anos de idade, e tenho marcas e cicatrizes no corpo até hoje. Fiquei internada e a operação foi feita a laser, mas mesmo assim foi muito doloroso para mim e para a minha família.”

- A 15: “Aprendi a ler com meu irmão com quem hoje em dia não tenho um bom convívio por conta da minha sexualidade. Sempre fui uma boa irmã, sempre me esforcei para ser uma boa filha, o que eu sinto é que não adiantou muita coisa.

Sempre fui uma boa aluna, mas não tive um bom convívio com meus colegas de turma até ir para o 8º.ano e conhecer o J e a L, que são ótimos amigos e me ajudam até hoje a me enturmar. Hoje em dia, eu sou mais solta e tenho mais facilidade em falar com as pessoas graças a eles e isso é uma coisa que nem eles sabem.”

- A 19: “Minha infância não foi das melhores. Desde pequena, eu era obrigada a escutar brigas e ameaças do meu pai com a minha mãe. Sempre tive medo dele quando ele começava a beber. Tinha medo dele fazer alguma coisa comigo, me bater ou me ameaçar. Eu só queria que meu pai fosse um pai de verdade para mim e não um covarde que batia na minha mãe. Minha mãe sempre foi mãe e pai para mim. Ela é a minha heroína. Eu amo ela demais!”

- B 1: “Desde pequena, sempre morei com a minha avó por parte de pai. Meu pai, antigamente, só ligava pra cachaça, mas agora que estou maior, eu comecei a ter uma relação melhor com ele. Nunca tive uma boa relação com a minha mãe. Nunca soube o que é amor de mãe, mas também nunca fiz questão de ter. Já sofri muito na mão dela, principalmente quando ela falava que não me considerava como filha. Hoje em dia, ela vem me procurar, mas nem tudo são flores. O sentimento não vai surgir da noite para o dia.

Eu gosto de ficar em lugares fechados, escuros e calmos. Minha terapia atual é me maquiar. Melhora 99 por cento das minhas madrugadas, que é quando eu tenho as minhas crises.”

- B 2: “Tenho um irmão chamado B que, infelizmente, tem autismo. Ele é muito inteligente, sinto muito orgulho dele e sempre tento dar a máxima atenção e carinho para ele.”

- B 12: “Fui uma criança bem agitada, mas aconteceram umas turbulências na minha vida e eu mudei minhas formas de pensar e agir. Quando eu tinha 4 anos, meu pai faleceu por uma situação bem sem lógica. Acabei me acostumando com a sua ausência e sei também que nunca mais as coisas serão as mesmas e está tudo bem.

Sou uma pessoa bem extrovertida, odeio ver pessoas muito quietas. Tenho um problema seríssimo com concentração e isso me prejudica bastante. Sou bem impaciente, um pouco agressiva e não consigo me controlar.”

- B 15: “Aos meus 6 anos de idade, eu perdi meu pai. Ele morreu trabalhando na casa de uma amiga dele. Ele tinha me dito que a gente iria tomar sorvete quando ele voltasse, mas ele mexeu num poste de luz e morreu eletrocutado. Acho que foi a pior fase da minha vida, porque quando chegava o dia dos pais, eu só chorava porque sabia que não tinha mais pai.

A partir daí, minha mãe teve que sustentar 4 filhos sozinha. Eu acho que não posso reclamar de nada. Nunca passei fome, nunca andei sem o que vestir. Apesar das lutas, sempre vivi bem. Hoje, eu sou quem sou por conta da minha mãe. Sou filha de uma guerreira, grata por tudo na minha vida.”

- B 17: “Quando cheguei na adolescência, comecei a me fechar. Parei de tentar fazer amizades e de sair para lugares, mas ninguém entendia o porquê daquilo. Então, eu descobri que eu tinha ansiedade e minha vida só piorou. Parei de sair e me sentia sozinha, mesmo tendo meus pais por perto, até porque para eles tudo não passava de drama. Só Deus me entende e sabe o que eu passo.”

- B 19: “Penso que deveria ter continuado no Balé, mesmo que tivesse a possibilidade de que não iria me levar a lugar algum. Mas é sempre assim: me esforço ao máximo para no final estar sem ânimo e interesse. Aconteceu com todas as atividades que eu fazia, desde desenhar até estudar. Acredito que todo esse desânimo vem depois que alguém critica o que eu faço ou quando não me acho boa o suficiente para continuar. Entretanto, uma das coisas que eu mais quero mudar antes desse ano acabar é isso.”

Outro tópico relevante presente nos textos foi a pandemia do Covid-19, mencionada por uma aluna, que manifestou a dificuldade passada no período de isolamento social e, conseqüentemente, o prejuízo que sofreu como estudante no retorno presencial e na readaptação ao cotidiano escolar, especificado no trecho abaixo:

- B 10: “Sempre fui uma aluna de tirar notas altas, minha única dificuldade sempre foi a conversa. Só que com essa onda de pandemia, tudo mudou. Quando as aulas voltaram, eu já não lembrava mais como é que estudava. Tive muita dificuldade, minhas notas caíram demais, porém estou me recompondo.”

E, curiosamente, ainda foi evidenciada uma situação em que, de uma maneira muito despojada, um estudante estabeleceu um diálogo bem humorado com seu interlocutor-leitor, em um trecho da conclusão de sua narrativa autobiográfica:

- B 22: “Acho que finalmente irei para o Ceará. Um novo lugar para chamar de lar. Os motivos que fizeram eu ter que ir para lá, um dia serão revelados. Mas até lá, caro leitor, fique sabendo que eu amei cada dia desse ano. Foi difícilimo, mas tentei. Até a próxima!”

Através dos trechos dos textos, apresentados acima, é fácil perceber que o objetivo de proporcionar aos alunos a oportunidade de elaborar suas questões e dilemas, cotidianamente enfrentados, na produção escrita de uma narrativa autobiográfica foi alcançado apropriadamente.

Em adição a isso, podemos também pontuar que o receio inicial de muitos estudantes em escrever um texto em primeira pessoa foi devidamente ultrapassado e as produções textuais apresentadas evidenciaram a sensibilidade apurada dos participantes na coordenação dos seus pensamentos e na descrição de acontecimentos e fatos pessoais, muitas vezes, extremamente marcantes e dolorosos para esses autores.

6.4 Atividade de culminância da SD em grupo

A atividade idealizada com o propósito de criar a *persona* coletiva, envolvendo trechos autobiográficos de seus integrantes, foi a etapa de culminância da SD desenvolvida para esta pesquisa. Essa atividade proporcionou um fechamento bastante interessante e totalmente agradável para os envolvidos, ou seja, um encerramento extremamente bem sucedido em ambas as turmas.

Por uma questão de organização do texto da dissertação, as imagens dos cartazes se encontram agrupadas de acordo com suas turmas correspondentes e a numeração dos grupos foi feita apenas pró-forma, ressaltando ainda que, durante a execução da atividade, não houve numeração dos grupos participantes.

Através da exibição das imagens dos cartazes dos grupos, é possível constatar a beleza das criações e a riqueza de detalhes e minúcias empregados na confecção dos *avatares*, que acabaram assim externando todo o empenho e a dedicação empregados por seus idealizadores na tarefa requisitada.

Reproduzimos então 10 imagens com fotos dos cartazes, apresentadas a seguir, de 10 grupos distintos, sendo 5 oriundas de cada turma envolvida.

Turma A – Grupo 5:

Maitê

Olá, me chamo Maitê, tenho 16 anos, vivo no Estado do Rio no Rio de Janeiro, desde 2006, vivo no Rio de Janeiro. Gosto de jogar, mas não com todos os problemas, depois, nunca via de Brasil mas gosto muito de assistir os canais e filmes.

Quando eu não quero acostumar-me ao rio, todo final de semana brinco com meus amigos lá eu moro em uma cidade que era pequena, não havia muitas casas, comércios, bares, e nem sei quem muitas pessoas, lá se moravam famílias. O nome da minha cidade é Princesa do Rio.

Aprendi a ler e a escrever com meu irmão com quem hoje em dia não tenho uma boa convivência. Sempre fui uma boa irmã e sempre me esforço para ser uma boa filha, o que eu sinto que não adiantou muito coisa.

Gosto de andar a cavalo, ir para o cachoeira com os amigos, ouvir música, assistir filmes e ir para o shopping, sou uma adolescente feliz, mas também tenho momentos tristes na minha vida, mas continuo feliz.

Eu sou muito de bico. Desde minha infância até hoje, eu fico com meus trabalhos, e não vou ao trabalho. Também gosto de quando eu vou ao trabalho, sou a melhor amiga de arte, música, dança, teatro, e outros de mais coisas. Também gosto de aprender, mas de aprender com eles, dependendo que eu sei coisas aprendo com eles.

Sempre fui alérgica. No ano de 2010, eu fui para o Rio de Janeiro e não pude ir com meu irmão. Onde ele sempre vive nos domingos. Mas ele mora lá também. TV que eu não gosto. Não sei se ele se mudou, porque de lá não tem mais ninguém. Quando soube a notícia, eu fiquei muito triste. Quando soube a notícia, eu fiquei muito triste. Quando soube a notícia, eu fiquei muito triste.



Turma B – Grupo 1:

Cecília


Me chamo Cecília, nasci em Santa Catarina em 2010, comoch a cidade tem
 sido, há três anos, me identifico com alguns valores e by alguns
 inclusive, ainda com alguns até hoje.

No momento eu tenho 12 anos, já passei por 12 aniversá-
 rios, extremamente, mas se de 3 foi o que eu
 mais gostei.

Sempre fui uma criança bem agitada, mas
 em algumas fases da minha vida aconteciam
 coisas extraordinárias e eu nunca me comportava
 muito e em muitas fases de pessoas e agir.

Tenho três irmãos, minha mãe sempre criou os três iguais, nunca teve ope-
 do meu pai, até a separação quando eu era bem pequena.

Também com vontade desde os meus 10 anos, até antes
 disso, mas era para "apenas" ir, eu já tenho vontade
 pois sempre tenho um grande objetivo em minha vida
 desde então até hoje.



Turma B – Grupo 2:

NATANAEL


Seu Natanael Soares
Nascimento, nasceu no dia 27
de Fevereiro de 2004 na
Cidade do Rio de Janeiro onde
vive até hoje.

QUANDO PEQUENO COLO-
QUEI NA CABEÇA QUE EU VOU
SERVIR AO EXÉRCITO E DEPOIS
IR PARA O BOPE, POR ISSO NÃO
POSSO REPROVAR DE ANO.

Aprendi a escrever a ler sozinho
com 5 anos de idade. Eu vou es-
tudando e pesquisando sobre concursos
Públicos e como ficar forte igual ao
Goku. Eu já trabalhei em áreas
de informática e também com pintura,
quando eu era criança eu costumava
passar as minhas férias em sítios em
Niterói.

QUANDO FUI CRESCENDO ACABEI FICANDO MEIO TÍPIDO
E TENHO DIFICULDADE PARA SOCIABILIZAR, MAS NA MAIORIA DAS VEZES
CONSIGO FAZER AMIGOS E ACABO ME SOLTANDO, ÀS VEZES
PENSO PARA MIM QUE EU VOU OUTRA VEZ QUANDO ENTÃO INTEN-
DIDO.

Sempre fui bom aluno
e pensava alto, pensando no
meu futuro e coisas que
pretendia realizar.



Turma B – Grupo 3:

ATREUS

meu nome é Atreus, tenho 15 anos,
nasci no dia 12 de abril no Rio
de Janeiro


Eu faço o 1º ano na Escola Municipal Rio das Pedras, e faço parte de um projeto chamado Preparatório construindo Saberes que prepara os estudantes para melhores escolas de ensino médio.

Eu gosto muito de cantar. Quando eu tinha 4 anos eu comecei a cantar com meu pai e depois de alguns anos comecei a cantar sozinho com 8 anos comecei a cantar em ~~duas~~ shows.

para eu passar o tempo, eu faço calistenia, jogo, treino um pouco de Biquinho e saio para passar com meu cachorro.

Gosto de ler, meu gênero preferido de livros e filmes é Drama. Também de ouvir músicas principalmente Rap e de jogos como Call of Duty e Harry Potter.

Eu gosto de lutar desde 4 anos de idade lutava capoeira mas um dia eu fui brigar e não 5 minutos e quando meu tio me levou no Tatellendo e com 14 anos fui para a academia Taekwondo



Turma B – Grupo 4:

Meu nome é Inês! Sou Luísa na Cidade de Rio de Janeiro e atualmente tenho 14 anos.

Minha infância foi muito boa, apesar de ter sofrido bullying de 1^a ou 4^a série escolar. Eu amava ir à escola, mesmo com paqu岸simos amigos para brincar.

Nas férias escolares, viajava com a família para casa da minha avó, ^{paterna} que fica em uma cidadezinha chamada ^{Apiaia} ~~Boa Ventura~~ muito longe da duração.

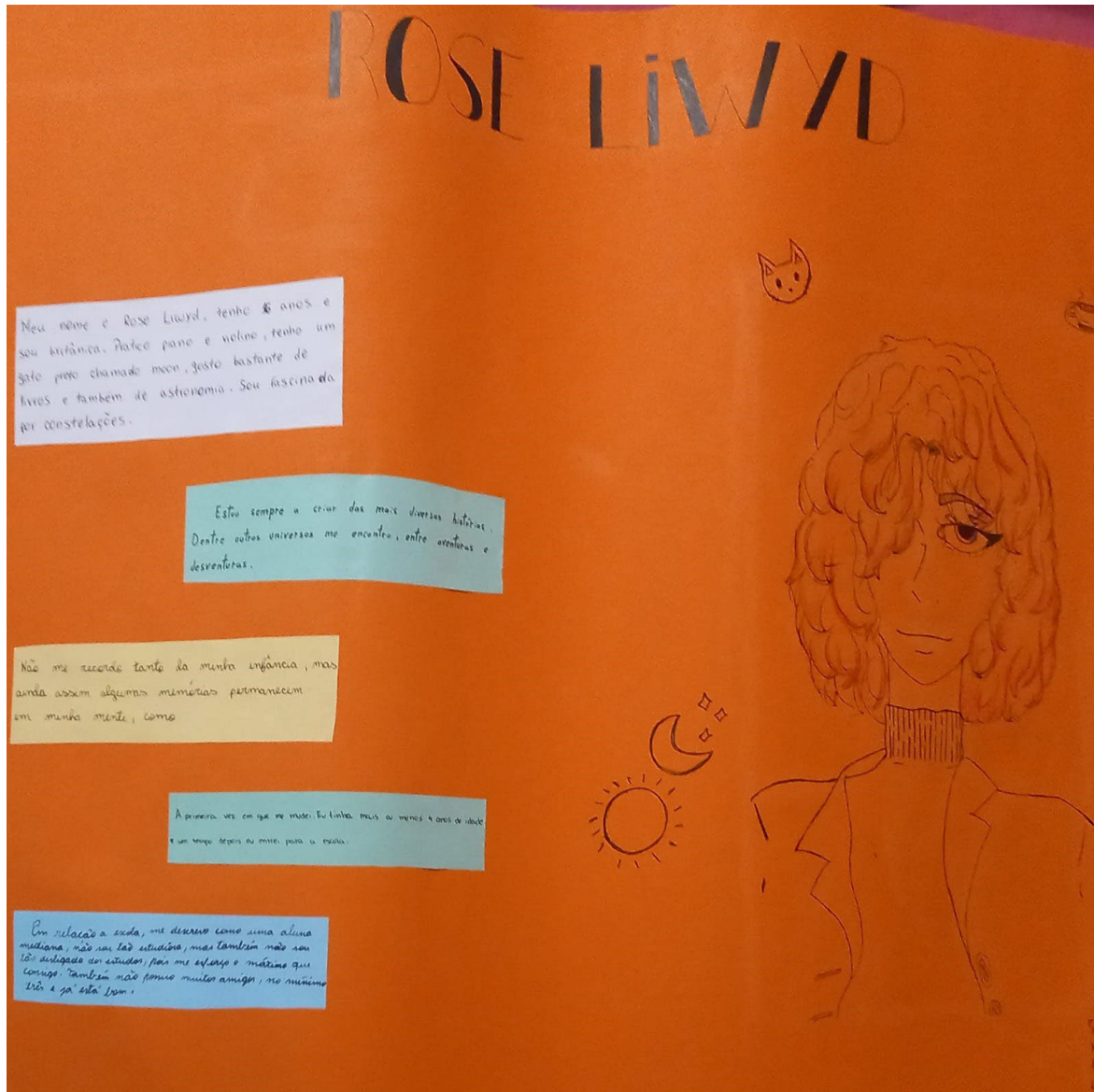
MAS PESTE ANO QUANDO EU VOLTAR DE VIAGEM, EU VOLTAR NA ALDEIA DE QUE O FURIAL E QUANDO EU VOLTAR EU TER UMA ESCOLA PESSO

Onde decidi a minha carreira, fiz amigos, amadureci muito mais do que esperava, aprendi a lidar com os meus amigos, evolui muito em todos os áreas da minha vida e isso que estou construindo a realidade que escolhi para mim.

ENEAS



Turma B – Grupo 5:



CONSIDERAÇÕES FINAIS

É legítimo afirmarmos que as aulas de Língua Portuguesa são extremamente significativas para os estudantes e podem levá-los a ampliar seu repertório linguístico e a se apropriarem dos domínios de linguagem, no que tange às competências de leitura e de escrita.

Sendo assim, ao optar por trabalhar com os gêneros textuais/discursivos, no caso específico desta pesquisa, o gênero autobiográfico, a intenção é valorizar o conhecimento intrínseco dos educandos e o relato de suas experiências individuais, utilizando, com isso, o princípio de que o aluno, inserido em um ambiente socialmente interativo, é o verdadeiro sujeito da sua aprendizagem. De acordo com as ponderações de Antunes (2003):

a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja individual e socialmente produtivo e relevante (ANTUNES, 2003, p. 41).

É válido também ressaltarmos a importância da realização de uma atividade diagnóstica com turmas anteriores de 9º.ano, que contribuiu imensamente, não apenas como um instrumento de apuração de dados iniciais, mas também como uma ferramenta de conhecimento preliminar de alguns obstáculos criativos predominantes nessa faixa etária, além de propiciar um entendimento maior sobre os interesses e gostos dos estudantes dessa fase de escolarização, sendo assim algo fundamental para a elaboração das etapas da SD, que fossem voltadas diretamente para as necessidades dos envolvidos, na intenção de construí-las de forma extremamente prazerosa e agradável, na sua execução, para todos os participantes.

Além disso, a atividade da escrita, conforme o entendimento de Irandé Antunes (2003), pode ser explicada como:

uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém para, de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Assim sendo, as atividades escritas dos alunos, implementadas nesta pesquisa, puderam propiciar um intenso trabalho de organização e associação de ideias, na construção de seus textos, a partir de suas experiências pessoais vividas, sem deixar de lado a parte

estrutural da linguagem, além de possibilitar um trabalho com a reescrita e a revisão de textos que, muitas vezes, não é possível de serem realizadas, em virtude da constante falta de tempo nas aulas, motivada pelo imenso volume de conteúdos apresentados nos descritores, que organizam os conteúdos escolares dos bimestres letivos.

Durante a concepção das atividades da SD, busquei a implementação de uma proposta de trabalho de produção textual que ressignificasse o modelo normalmente adotado nas minhas aulas de Língua Portuguesa. Logo, optei por leitura de textos motivadores como autobiografias de pessoas renomadas, discussões em grupo, projeção de vídeos sobre o tema em questão, revisão das autobiografias em duplas, de forma que os alunos mais tímidos se sentissem mais a vontade para conversar sobre seus textos e a reescrita das autobiografias produzidas, ou seja, foram realizadas diversas atividades, no intuito de aprimorar os conhecimentos dos estudantes sobre o gênero textual/discursivo autobiográfico.

O momento de culminância da SD, ou seja, a construção da *persona* em grupo, foi extremamente marcante e bem sucedido, não apenas por oportunizar uma experiência de interação e de trabalho em grupo, mas também porque a dinâmica da atividade, entre outras coisas, propiciava aos alunos o uso da criatividade e de suas habilidades artísticas, como o desenho e a pintura, além do fato de poderem vislumbrar a valorização de seus trabalhos, em especial, de trecho de seus escritos autobiográficos como parte integrante da *persona* coletiva construída.

Por tudo isso, é possível afirmar que a pesquisa foi concluída com êxito na sua proposta de intervenção (SD) junto aos grupos de estudantes do 9º.ano, e com a certeza de que a autobiografia é um gênero textual/discursivo muito importante e incentivador para a formação do aluno-escritor, além do fato de que a SD criada apresenta todas as condições reais de implementação em quaisquer outras turmas futuras, do mesmo ano letivo, já que as atividades criadas são atraentes e direcionadas a despertar, facilmente, o interesse desse público adolescente tão ávido por propostas realmente diferenciadas e que sejam capazes de impactá-los por completo.

Com isso, a relevância desta proposta de trabalho está na importância de se enxergar a escrita autobiográfica como elemento desencadeador de um trabalho diretamente conectado com a realidade imediatista dos educandos, além de também oportunizar o aprimoramento do seu conhecimento sobre a escrita, na teoria e na prática, que perpassará toda sua vida pessoal e acadêmica, e, mais ainda, de estimular o desenvolvimento do seu senso crítico, artístico e da sua autonomia como escritor.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 66-81, 1991. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/414.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- ALVES, Rubem. *Conversas sobre educação*. Campinas: Verus Editora, 2010.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática? *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/>>. Acesso em: 08 dez. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta) teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 183-191.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. Ler e escrever: uma mera exigência escolar? *Revista do Sell*, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/download/20/27>. Acesso em: 05 out. 2021.
- GRIBEL, Christiane. *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- IZA; MARQUES, Arthur. *Dona de mim*. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/iza/dona-de-mim/>>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- KASTRUP, Virgínia; PANTALEÃO, Maria Izabel. Leitura, escrita inventiva e virtualização do eu. *Revista Interinstitucional Artes do Educar*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 29-48, 2015. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/11686/11830>>. Acesso em: 19 ago. 2022.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MACHADO, Ana Maria. *Primeiros passos*. Disponível em: <<https://www.anamariamachado.com.br/expo/primeiros-passos>>. Acesso em: 27 maio 2022.

_____. *Pintando o caneco*. Disponível em: <<http://www.anamariamachado.com.br/expo/pintando-o-caneco>>. Acesso em: 27 maio 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

_____. A questão do suporte dos gêneros textuais. *Revista DLCV*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 9-40, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/7434/4503>>. Acesso em: 05 jan. 2023.

PACE, Ana Amelia Barros Coelho. *Lendo e escrevendo sobre o pacto autobiográfico de Philippe Lejeune*. 172 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. *História Oral*, n. 3, p. 117-127, 2000. Disponível em: <<https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/26/20>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação. *Material Rioeduca 1º semestre – 9º ano*. Rio de Janeiro: SME, 2022. p. 6-35.

_____. *Material Rioeduca 2º semestre – 9º ano*. Rio de Janeiro: SME, 2022. p. 5-34.

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

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipologia textual e ensino de língua. *Domínios de linguagem*, v. 12, n. 3, p. 1336-1400, 2018. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/Tipologia%20textual%20e%20ensino%20-%20Dom%C3%ADnios%20da%20Linguagem%2041612-185711-1-PB.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2023.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH>>. Acesso em: 14 mar. 2023.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias; CARDOSO, Maria Neurielli Figueiredo. Novas fronteiras linguísticas: um estudo sobre o gênero autobiográfico. *Revista Eutomia*, ano 2, n. 1, p. 652-664, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

Vídeos do Youtube:

“Biografia: uma vida escrita – Rioeduca na TV – EJA I – link do vídeo: <<https://youtu.be/lezk7ULP-yM>>

“Dona de mim” – link do vídeo: <https://youtu.be/FnGf gb_YNE8>

“Biografia, autobiografia e memórias” – Brasil Escola – link do vídeo: <<https://youtu.be/GxpVfCqxiG0>>

APÊNDICE A – Atividade de produção textual

Qual a importância da escrita?

A escrita é um processo simbólico que possibilitou o homem expandir suas mensagens para muito além do seu próprio tempo e espaço. A princípio a escrita era utilizada somente para o registro de informações importantes e era reservada a uma elite seleta, nos dias de hoje é completamente diferente e é pré-requisito básico para a formação do ser humano. O papel da escrita na formação do ser humano é muito mais profundo do que se pensa, é a porta de entrada para a cultura, saber tecnológico, científico, etc. [...]

Hoje em dia a escrita é bem usada no nosso dia a dia, e é muito importante, pois estamos cercados de informações, letras e números. A escrita é a prática de algo que foi recebida pela informação que nos chegou através de uma simples leitura de um livro, de uma placa, de um outdoor, ou que foi recebida por escutarmos um noticiário de um rádio, de um televisor ou mesmo ouvir uma notícia de alguém. Escrever é importante, pois deixa a mente fluir, deixando nosso pensamento no papel, falando sobre algum assunto que aconteceu ou está acontecendo. [...]

(GARCEZ, Tatiane Moraes. *Qual a importância da escrita?* Disponível em: <<https://centroevolvere.com.br/blog/qual-a-importancia-da-escrita/>>. Adaptado)

Proposta de atividade

Após a leitura do texto acima, desenvolva uma narrativa, em torno de 15 linhas, sobre a importância da escrita na sua vida, comentando, entre outras coisas, sobre:

- seus gostos pessoais (escreve por prazer ou apenas por obrigação, gênero(s) de texto predileto(s), assunto(s) preferido(s) etc.
- suas dificuldades e facilidades na hora de escrever um texto
- sua relação com a escrita na escola (produções textuais, trabalhos, pesquisas etc.)

APÊNDICE B – Autobiografia (atividade inicial)

BIO = vida; GRAFIA = escrita → Biografia, portanto, significa “registro da vida de uma pessoa”, ou seja, uma pessoa narra a vida de outra.

Na Biografia, predomina-se o uso do pronome da 3ª pessoa (ele/ela), pois o narrador escreve sobre outra pessoa. Colocamos em uma biografia dados importantes sobre a vida da pessoa de quem estamos falando.

AUTO = a si mesmo; BIO = vida; GRAFIA = escrita → Autobiografia é um relato retrospectivo que a própria pessoa faz de sua vida, ou seja, o autor-narrador-personagem tem um papel de destaque nos acontecimentos do passado e do presente. A reconstituição memorialista, em uma autobiografia, ocorrem dois níveis: o nível dos acontecimentos e o do seu significado.

No gênero autobiografia, o autor narra na 1ª pessoa do singular ou do plural (Eu/Nós) acontecimentos que seleciona da sua própria vida, em geral, com o objetivo de caracterizar sua personalidade.

Quanto à função/ finalidade desse gênero do ponto de vista de sua recepção, quem tem acesso a uma autobiografia, pode, por meio dela, identificar-se com as experiências de outra pessoa e, a partir daí ampliar a percepção que tem de determinado universo cultural, refletir sobre a realidade à sua volta e sobre si mesmo.

➤ As principais características do gênero autobiografia:

- a) O protagonista da história é, obrigatoriamente, o próprio autor;
- b) Os textos tentam mostrar os principais episódios da vida do autor, de forma cronológica. (Alguns dão maior ênfase a determinados períodos ou acontecimentos).
- c) Os textos que circulam pela Internet ou publicados em livros destinam-se a leitores em geral, sobretudo aos que têm interesse em conhecer melhor a vida de determinadas pessoas, sejam elas celebridades ou anônimos.
- d) Quanto ao tipo de discurso, predomina o RELATO, uma vez que discorre sobre fatos reais exposto ao leitor. Por isso, são textos do tipo predominantemente narrativos.
- e) Quanto a análise das marcas linguísticas, os textos revelam:
 - Uso abundante de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa (tanto no singular quanto no plural);

- Verbos constantemente no Pretérito Perfeito e no Pretérito Imperfeito do Indicativo, e algumas vezes no Presente do Indicativo e no Pretérito Mais-Que-Perfeito do Indicativo;
- Palavras ou expressões com valor temporal (“há dez anos”, “naquele tempo”, “naquela época”, “tempo em que”, “um tempo depois”, etc.).

(Adaptado de: <<https://portal.educacao.gov.br>>)

ANEXO A – Primeiros passos, texto de Ana Maria Machado

Primeiros passos

Ana Maria Machado

Meu nome é Ana Maria Machado e eu vivo inventando histórias. E dessas que eu escrevo, algumas viram livros. Adoro o meu trabalho. Ainda bem, porque acho que não ia conseguir viver se não escrevesse. Já fui professora, já fui jornalista, já fiz programa de rádio, já tive uma livraria e nesse tempo todo nunca parei de escrever.

Nasci e me criei no Rio, mas quando era criança costumava passar os verões na praia de Manguinhos, no Espírito Santo. Ficava quase três meses por ano à beira do mar, com meus avós, junto à natureza e às tradições. Como não havia eletricidade, todas as noites as pessoas se reuniam para contar e escutar histórias. Cada adulto tinha a sua especialidade, contando os mais variados tipos de história. Tenho certeza de que sem os verões em Manguinhos eu escreveria bem diferente.

Aprendi a ler sozinha, com menos de cinco anos. Depois de deixar minha professora e minha mãe assustadas (acharam que poderia fazer mal!), comecei a mergulhar em leituras como o Almanaque do Tico-Tico e os livros de Monteiro Lobato. Foi nesse período que encontrei o livro que marcaria a minha vida para sempre: *Reinações de Narizinho*.

No meu aniversário de sete anos, ganhei de presente um marcante e inesquecível diário. Era um fichário preto, de três furos, onde eu podia guardar tudo o que quisesse e trancar para ninguém ver. Na primeira página, tinha um desenho lindo, feito por encomenda a um pintor argentino chamado Carybé. Nesse tempo, ele ainda não tinha virado baiano nem ilustrador de Jorge Amado e Garcia Márquez. Saí escrevendo furiosamente no diário.

Era uma boa aluna e vivia ganhando prêmios – em geral livros, da família. Uma das minhas redações foi tão elogiada e premiada que a mostrei em casa. Meu tio Nelson, que estava lá, levou o texto para o tio Guilherme, folclorista – e essa acabou sendo a minha estreia literária. Devidamente assinado e aumentado, por encomenda da revista *Folclore*, saiu publicado meu *Arrastão*, sobre as redes de pesca artesanal em Manguinhos. O meu orgulho supremo foi que a revista não falava que o texto tinha sido feito por uma menina de doze anos.

ANEXO B – Letra da música “Dona de mim” de Iza

Dona de mim

Iza

Já me perdi tentando me encontrar
Já fui embora querendo nem voltar
Penso duas vezes antes de falar
Porque a vida é louca, mano
A vida é louca
Sempre fiquei quieta, agora vou falar
Se você tem boca, aprenda a usar
Sei do meu valor e a cotação é dólar
Porque a vida é louca, mano
A vida é louca
Me perdi pelo caminho
Mas não paro não
Já chorei mares e rios
Mas não afogo não
Sempre dou o meu jeitinho
É bruto, mas é com carinho
Porque Deus me fez assim
Dona de mim
Deixo a minha fé guiar
Sei que um dia chego lá
Porque Deus me fez assim
Dona de mim
Já não me importa a sua opinião
O seu conceito não altera a minha visão
Foi tanto sim, que agora digo não
Porque a vida é louca, mano
A vida é louca

Quero saber só do que me faz bem
Papo furado não me entretém
Não me limite que quero ir além
Porque a vida é louca, mano
A vida é louca
Me perdi pelo caminho
Mas não paro não
Já chorei mares e rios
Mas não afogo não
Sempre dou o meu jeitinho
É bruto, mas é com carinho
Porque Deus me fez assim
Dona de mim
Deixo a minha fé guiar
Sei que um dia chego lá
Porque Deus me fez assim
Dona de mim

ANEXO C – Pintando o caneco, texto de Ana Maria Machado

Pintando o caneco

Ana Maria Machado

A minha adolescência foi repleta de livros, que me proporcionaram grandes prazeres e descobertas. Ficava abismada com o jeito de escrever de grandes autores e cronistas, como Rubem Braga. Na escola, em casa e com meus amigos, estava sempre rodeada de gente que também gostava de curtir a vida tendo bons livros ao seu lado.

Estava no científico quando comecei a estudar pintura, primeiro na Escolinha de Arte do Brasil, depois no Atelier Livre do Museu de Arte Moderna. Foi nesse curso que tive o privilégio de ter aulas com Aluísio Carvão, por quem guardo até hoje um carinho muito grande. Nunca alguém tinha sido tão exigente comigo e ao mesmo tempo me dado tanta força, me preparando para a dureza de ser artista.

Chegou a hora de fazer vestibular, e eu não tinha ideia de que curso escolher. Na dúvida entre química e arquitetura, acabei optando por geografia, pensando que aprenderia assuntos como geografia econômica ou entenderia de modo mais profundo a sociedade brasileira. Mas a faculdade me desapontou, com a exigência de muito conhecimento exato. Para mim, no fundo, nada disso importava ou teria utilidade. O que eu queria mesmo era trabalhar como pintora.

Menos de um ano depois, cansada de examinar rochas e eixos de cristalografia, mudei de curso e fui estudar letras. Também comecei a trabalhar como professora, dando aulas de português, latim e francês (em inglês!) numa escola americana. Mesmo com tantas atividades, ia seguindo com a carreira de pintora, fazendo exposições individuais e coletivas.

De repente, tudo ficou mais sério. Me formei e fiz mestrado, casei com o médico Álvaro Machado, mudei de sobrenome e de cidade, indo para São Paulo. Passei a escrever artigos para a revista Realidade e a Enciclopédia Bloch, além de traduzir textos e continuar pintando. Nesse período, nasceu meu primeiro filho, Rodrigo. Também ganhei uma amiga para a vida toda, a escritora Ruth Rocha, que virou minha cunhada.

Recebi certo dia uma ligação da Editora Abril, me chamando para escrever em uma nova revista voltada para crianças, e que se chamaria Recreio. Não acreditei no convite, afinal era professora universitária, nunca tinha feito nada parecido. Mesmo assim, insistiram em mim

e acabei topando. A revista fez um sucesso imenso, e acabou abrindo caminhos para a nova literatura infantil brasileira.