



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

FLÁVIA CAVALCANTE ROCHA

**O TEXTO AUTOBIOGRÁFICO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DA
PRODUÇÃO ESCRITA PARA ALUNOS DO 9º ANO**

**FORTALEZA – CEARÁ
2016**

FLÁVIA CAVALCANTE ROCHA

O TEXTO AUTOBIOGRÁFICO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DA
PRODUÇÃO ESCRITA PARA ALUNOS DO 9º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Letras.
Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Professora Dra. Aurea Zavam.

FORTALEZA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- R573t Rocha, Flávia Cavalcante.
O texto autobiográfico na sala de aula: uma proposta de ensino da produção escrita para alunos do 9º ano / Flávia Cavalcante Rocha. – 2016.
219 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2016.
Orientação: Profª. Dra. Aurea Suely Zavam.
1. Letramento. 2. Produção textual. 3. Sequência didática. 4. Autobiografia. I. Título.
- CDD 400
-

FLÁVIA CAVALCANTE ROCHA

O TEXTO AUTOBIOGRÁFICO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE ENSINO DA
PRODUÇÃO ESCRITA PARA ALUNOS DO 9º ANO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.
Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Aprovada em: 15/12/2016.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Aurea Suely Zavaní (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof.^a Dra. Valéria Severino Gomes (1º Examinador)
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)



Prof.^a Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos (2º Examinador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus pais e irmãos, que sempre acreditaram no meu potencial e me incentivaram nas grandes decisões da vida. À minha avó Lea, que já não está mais entre nós, mas que sempre vibrou com as minhas conquistas e que continua a iluminar meus caminhos. Ao meu marido, amor incondicional e grande companheiro de todas as horas, por ser fundamental, participativo e compreensivo nesse processo tão intenso e complexo da pesquisa acadêmica, e aos meus lindos filhos, Lucas e Lea, razão de toda a minha existência e luta por dias melhores.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, porque me permitiu vencer todos os obstáculos encontrados pelo caminho, encarando-os com coragem, determinação e fé. A preciosa presença dele em minha vida ajudou bastante a manter a serenidade nos momentos mais críticos desse percurso acadêmico.

Ao meu marido e amigo de toda essa jornada, Victor, por acreditar no meu potencial ao realizar minha inscrição no concurso e se emocionar junto a mim na hora da divulgação do resultado final. Ele foi essencial em todo o processo deste mestrado: na formatação dos trabalhos das disciplinas e da dissertação; na preparação para a qualificação; na atenção dada aos nossos filhos quando me encontrava envolvida na pesquisa; nas conversas de desabafo sobre a sobrecarga de trabalho, na divisão e realização de tarefas domésticas e, enfim, nos momentos de angústia por me sentir exaurida e insegura. Ele esteve ao meu lado com todo o seu amor incondicional e paciência ilimitada.

Aos meus filhos, Lucas e Lea, pela simples razão de existirem, por me transmitirem amor e alegria todos os dias da minha vida e por me passarem, na sua inocência, a esperança de um futuro melhor para as pessoas.

Aos meus pais, Francinet e Stela, os pilares da minha formação humana e profissional, uma vez que sempre se esforçaram para me propiciar a melhor educação, sendo grandes exemplos de boa conduta. Pessoas honestas e sinceras, meus pais souberam a medida da cobrança e da firmeza, sem perderem a serenidade e a doçura em momento algum.

À minha avó Lea, que certamente está no céu, uma pessoa forte e muito especial que me ensinou a lutar pelo que eu sonho com resiliência, a quem prestei uma grande homenagem dando o seu nome à minha filha, minha princesa Lea.

Aos meus irmãos, Fábio e Flaviane, por toda a confiança na minha capacidade, transmitindo a certeza do sucesso alcançado em mais uma etapa profissional e acadêmica, incentivando-me a caminhar e a nunca desistir dos meus sonhos.

Ao meu sogro, Leoncy, e à minha sogra, Arlete, por terem me dado de presente o grande amor da minha vida, o meu marido e pai dos meus tesouros.

À minha orientadora, professora doutora Aurea Zavam, que me aceitou como orientanda e me deu uma enorme prova de confiança ao me conduzir sabiamente pelos caminhos certos, dispondo de uma gentileza inquestionável, de uma compreensão valiosa, de uma atenção indiscutível e, principalmente, de seus conhecimentos sempre esclarecedores, o que proporcionou

contribuições riquíssimas para esta pesquisa. O amor dela à sala de aula, ou seja, sua paixão à prática de ensino, revelou que é possível acreditar em uma escola melhor, de mais qualidade, o que me faz melhorar o meu agir professoral.

Aos professores da segunda turma do Profletras da UFC, pelas valiosas contribuições na minha formação profissional e pelo empenho dedicado à nossa turma, compreendendo nossa intensa jornada de trabalho e nos ajudando com materiais para a nossa pesquisa. Esse corpo docente nos reapresentou ao universo acadêmico sob uma nova ótica, mais prática e voltada para a formação continuada. À Prof^a. Dra. Rosemeire Monteiro Plantin, por ter autorizado a utilização da sua autobiografia no meu trabalho e, assim, ter ajudado bastante no processo de reconhecimento do gênero trabalhado.

Aos meus colegas da segunda turma do Profletras, por compartilharem conhecimentos adquiridos e por serem companheiros de todas as horas. Aline, Daniele, Débora, Henrique, Layana, Lilian, Luciano, Maria José, Mídián, a todos eles agradeço pela amizade e pelo carinho. À Maria José, agradeço, mais uma vez, por ter cedido o próprio texto com a sua história de vida e, assim, ter ajudado muito a minha pesquisa. À Jeannie, Luana, Raquel e Tom, em especial, agradeço por se tornarem tão participativos e prestativos nesse processo de formação profissional e por se tornarem também amigos verdadeiros para todas as horas. Tenho uma profunda gratidão à colega Patrícia, que se tornou uma preciosa amiga, permitiu o uso da sua autobiografia no meu trabalho e, desse modo, deu excelentes contribuições para a pesquisa e que, à semelhança de um anjo, me apresentou à minha orientadora, Aurea Zavam. Sei que com Patrícia poderei contar sempre, é o verdadeiro ombro amigo.

Às amigas Gezenira e Ivana, por me passarem textos importantes e me apresentarem a autobiografia como possível objeto de estudo acadêmico, o qual se tornou a semente deste trabalho. Foram muito valiosas as contribuições de cada uma.

À amiga Raquel, da escola onde leciono, Escola Municipal Ismael Pordeus, por ter me incentivado quando os trabalhos da escola se tornaram exaustivos e pensei em desistir deste sonho, porque quase não consegui conciliar tantos afazeres simultaneamente.

À coordenadora do PROFLETRAS-UFC, Prof^a. Dra. Maria Elias Soares, pelo grande incentivo dado à nossa turma e pela confiança na nossa capacidade de corresponder às expectativas de um curso tão complexo como esse, o qual, por ter o caráter de formação continuada, exigiu tanto empenho de nossa parte, que o fizemos sem o afastamento das nossas atividades profissionais.

Aos funcionários do PROFLETRAS e do PPGL (Programa de Pós-Graduação em Linguística), pela atenção e prestatividade oferecidas à nossa turma. Morgana e Thaís, em especial,

foram sempre muito atenciosas e dedicadas a nós.

Às professoras doutoras Pollyanne Ribeiro Bicalho, Sandra Maia Vasconcelos, Valéria Severino Gomes, pelo empenho e dedicação destinados à leitura e à avaliação do meu trabalho e ainda pelas importantes contribuições dadas nesse momento para a construção e o encaminhamento da pesquisa.

À CAPES, pelo apoio financeiro à nossa pesquisa através da manutenção da bolsa, o que foi essencial para os nossos estudos.

Aos meus alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, à minha coordenadora e amiga sincera, Elisa Guimarães, e ao meu diretor, Élcio Luiz Azevedo Dantas, que participaram deste trabalho e colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa, ajustando horários, compreendendo atrasos e incentivando-me a continuar.

Aos ex-presidentes do nosso país, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, os quais sempre foram conscientes da carência da nossa nação em projetos sociais e em políticas públicas voltadas para a melhoria da educação pública e que, diante dessa constatação, foram os pioneiros em administrar o Brasil em prol dessas questões e realizaram grandes mudanças na educação dos nossos jovens, proporcionando oportunidades iguais para todos e fazendo um governo de significativo impacto político-social perante o mundo. Sou muito grata ao Lula e à Dilma por essa iniciativa de criação do PROFLETRAS, como medida de formação continuada do professor da Educação Básica Brasileira, na tentativa de melhoria do ensino público da nossa pátria.

Por fim, a todos os meus familiares e amigos que transmitiram a força que eu precisava para obter esse título de mestre, com o qual tanto sonhei na minha vida profissional e que só agora posso concretizar.

AUTOBIOGRAFIA

Mas porém como a leitura
É a maió diciprina
E veve na treva iscura
Quem seu nome não assina,
Mesmo na lida pesada,
Para uma escola atrasada
Tinha uma parte do dia,
Onde estudei argum mês
Com um veio camponês
Que quase nada sabia.

Meu professô era fogo
Na base do português,
Catálogo, era catalôgo,
Mas grande favô me fez.
O mesmo nunca esqueci,
Foi com ele que aprendi
Minhas premêra lição,
Muito a ele tô devendo,
Saí escrevendo e lendo
Mesmo sem pontuação.

Depois só fiz meus estudo,
Mas não nos livro escola
Eu gostava de lê tudo,
Revista, livro e jorná.
Com mais uns tempo pra frente,
Mesmo vagarosamente,
Não errava nenhum nome.
Lia no claro da luz
As pregação de Jesus
E as injustiça dos home.

ANTÔNIO GONÇALVES DA SILVA, Patativa do Assaré

RESUMO

Ler e escrever são duas aprendizagens essenciais numa sociedade baseada no conhecimento, e um cidadão que não tenha o domínio dessas duas competências vê comprometido seu sucesso escolar e suas possibilidades de inclusão social. Este trabalho objetiva, então, contribuir com o ensino e a aprendizagem da produção escrita de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza-CE, por meio da produção de textos autobiográficos. É concebida uma sequência didática, baseada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como recurso metodológico para verificar o desempenho dos alunos nos textos escritos assim como para comprovar a eficiência de tal procedimento como proposta de ensino da produção textual. Para desenvolver a competência dos alunos na produção de textos, sobretudo os escritos, seguem-se, ainda, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que norteiam o trabalho com gêneros textuais em sala de aula e certificam que é necessário contemplar a diversidade de textos e gêneros, não apenas por sua relevância social, mas também porque textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. Nessa perspectiva, trabalha-se a produção escrita na abordagem processual segundo Vieira (2005), intencionando valorizar a identidade dos alunos e ressaltar a sua importância como indivíduos participativos e críticos na sociedade em que vivem. A análise dos dados possibilita a constatação de progressos significativos nos textos produzidos após a aplicação da sequência didática e comprova a eficácia de tal procedimento como proposta de intervenção para o ensino da produção de textos no 9º ano do Ensino Fundamental. Permite, ainda, aos professores uma grande satisfação em constatar o desenvolvimento dos alunos, além de também proporcionar a esses estudantes uma visível sensação de bem-estar diante do progresso alcançado nas suas produções textuais. Em síntese, este trabalho se propõe a investir na melhoria das práticas de leitura e escrita dos alunos do Ensino Fundamental II e pode ser constituído como uma iniciativa pedagógica de aplicação do Modelo Ideológico de Letramento preconizado por Street (2014).

Palavras-chave: Letramento, Produção Escrita, Sequência Didática, Autobiografia.

ABSTRACT

Reading and writing are two essential learnings in a knowledge-based society, and a citizen who does not master these two competencies sees his academic success and his possibilities for social inclusion compromised. This work aims to contribute to the teaching and learning of written production by students of the 9th grade of Elementary School of a public school in Fortaleza-CE through the production of autobiographical texts. Based on the proposal of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), a didactic sequence is conceived as a methodological resource to verify students' performance in written texts as well as to prove the efficiency of such a procedure as a proposal for teaching textual production. In order to develop students' competence in the texts' production, especially the written ones, the guidelines of the National Curriculum Parameters of the Portuguese Language, which guide the work with textual genres in the classroom and certify that it is necessary to contemplate the diversity of texts and genres, not only because of their social relevance, but also because texts belonging to different genres are organized in different ways, are also followed. In this perspective, we work on writing in the procedural approach according to Vieira (2005), aiming to value the students' identity and to emphasize their importance as participatory and critical individuals in the society where they live. The analysis of the data makes it possible to verify significant progress in the texts produced after the application of the didactic sequence and proves the effectiveness of this procedure as a proposal for intervention for the teaching of text production in the 9th year of Elementary School. It also allows teachers great satisfaction in verifying students' development, as well as providing these students with a visible sense of well-being in the face of the progress achieved in their textual productions. In summary, this work proposes to invest in the improvement of the reading and writing practices of Elementary School students and can be constituted as an applying pedagogical initiative to the Ideological Model of Reading and writing skills advocated by Street (2014).

Keywords: Reading and writing skills, Written Production, Didactic Sequence, Autobiography.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da sequência didática.....	56
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porcentagem de alunos por padrão de desempenho no SPAECE	79
Gráfico 2 - Número de alunos por padrão de desempenho no SPAECE.....	80
Gráfico 3 - Participação dos alunos na sequência didática	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos textuais e gêneros textuais	39
Quadro 2 - Tipologias textuais	41
Quadro 3 - As principais marcas do gênero textual autobiografia: uma proposta de análise	54
Quadro 4 - Motivação para redigir	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	O LETRAMENTO.....	30
2.1	Letramentos sociais.....	31
3	GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO E A PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	37
3.1	Tipologias textuais e gênero	39
3.2	Os gêneros segundo Bakhtin e outros	42
3.3	A abordagem de Bazerman sobre os gêneros	45
3.4	A abordagem dos gêneros textuais nos PCN	48
3.5	O gênero autobiografia	49
3.6	Sequência didática: um procedimento	55
4	A PRODUÇÃO ESCRITA CONFORME A ABORDAGEM PROCESSUAL.	60
4.1	Concepções de texto	60
4.2	O processo de apropriação da escrita.....	62
4.3	O ensino da produção escrita na abordagem processual	66
4.4	As etapas que envolvem a produção textual sob o olhar de alguns pesquisadores.....	67
4.5	A motivação para escrever	71
4.6	A produção textual no 9º ano	74
5	A METODOLOGIA DA PESQUISA	78
5.1	Contexto da pesquisa	78
5.2	Sujeitos	82
5.3	Materiais	83
5.4	Procedimentos	84
5.4.1	<i>Desenvolvimento, aplicação da sequência didática e coleta de dados</i>	86
5.4.1.1	<i>Apresentação da situação e produção inicial.....</i>	86

		17
5.4.1.2	<i>Desenvolvimento dos módulos</i>	89
5.4.1.3	<i>Produção final</i>	94
6	ANÁLISE DOS TEXTOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO	97
6.1	Participação dos alunos na sequência didática	97
6.2	Análise dos textos dos alunos participantes da pesquisa	99
6.3	Alguns comentários e observações sobre a análise dos textos	139
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICE A - PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	152
	APÊNDICE B - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	154
	ANEXO A - EXEMPLOS DE AUTOBIOGRAFIAS	164
	ANEXO B - ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO: DA BIOGRAFIA À AUTOBIOGRAFIA	176
	ANEXO C - PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS	182
	ANEXO D - PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS	201
	ANEXO E - MODELO DA FOLHA PADRÃO DE PRODUÇÃO ESCRITA	219

1 INTRODUÇÃO

Ler e escrever são duas aprendizagens essenciais numa sociedade baseada no conhecimento. Um cidadão que não tenha essas duas competências está fadado ao insucesso escolar e à exclusão social. Nesse sentido, o desenvolvimento da leitura e da escrita é a nossa preocupação maior. Alguns pensam, ingenuamente, que o trabalho escolar limita-se a facilitar o acesso ao sistema de escrita, porém o trabalho do professor é muito mais abrangente. Compreender e produzir textos são atividades humanas que implicam dimensões sociais, culturais e psicológicas e mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem.

Hoje, grande parte dos alunos que sai da escola apresenta muitos problemas em relação à leitura e à escrita. Resultados de avaliações oficiais (ENEM e SAEB)¹ têm comprovado essa afirmação: o Brasil ocupa, em relação a outros países da América Latina, uma das últimas posições no que se refere ao nível de conhecimento esperado de um aluno que conclui seus estudos no Ensino Fundamental e Médio, conforme o quadro comparativo dos resultados do PISA² (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) dos anos de 2000, 2003, 2006, 2009 e 2012. Esse quadro, que tantos prejuízos trazem para toda a sociedade, não é absolutamente novo, vem de longa data, e, pelo que se percebe, a tendência é que se agrave cada vez mais, caso a Educação não venha a ser tratada como prioridade pelas autoridades do nosso país.

Além do PISA, que nos aponta indicadores do desempenho dos alunos no tocante à qualidade da sua escolarização, temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os quais nos apresentam resultados nacionais de desempenho dos estudantes em leitura e escrita, revelando essa realidade com dados preocupantes e visíveis de um insucesso nas áreas de conhecimento em questão.

Embora se verifique todo o esforço dos professores, o resultado do trabalho desenvolvido nas escolas ainda está aquém do que se espera, tendo em vista o objetivo de

1 Os resultados do ENEM e do SAEB podem ser consultados nos seguintes sites:
<<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem>>; <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>

2 O quadro comparativo dos indicadores do PISA pode ser consultado no site seguinte:
<<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>

formar leitores e produtores proficientes de textos. Certamente, uma das causas desse fracasso escolar foi o entendimento equivocado, por parte dos professores, de uma forma geral, de que estudar a língua era estudar gramática. Essa era a visão acerca do trabalho com a língua na escola, uma visão restrita e reducionista. Hoje, entretanto, a perspectiva de trabalho é outra.

Com o avanço dos estudos linguísticos e, conseqüentemente, entre nós, professores e estudiosos da língua, com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o foco do trabalho foi modificado. O ponto central, agora, passa a ser o gênero, embora a filosofia de trabalho permaneça a mesma na maioria dos casos: continua-se a trabalhar metalinguisticamente. Só que, agora, estuda-se sobre o gênero, sobre o texto – sem se deixar de estudar, também, sobre a gramática. Seu uso (do gênero, do texto e da gramática), entretanto, permanece à margem das aulas de língua. Essa postura ainda necessita ser revista por muitos professores.

Assim, para desenvolver a competência dos alunos na produção de textos, sobretudo os escritos, um dos focos deste trabalho, foram seguidas as orientações dos PCN de Língua Portuguesa, que norteiam o trabalho com gêneros textuais em sala de aula e certificam que é necessário contemplar em nossas atividades a diversidade de textos e gêneros, não apenas por sua relevância social, mas também porque textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

Com o surgimento dos PCN, em 1998, a teoria dos gêneros passou a ter uma posição de destaque nas aulas de Língua Portuguesa em todo o Brasil, uma vez que os PCN do Ensino Fundamental defendem o ensino da língua em situações reais de uso: “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção” (Brasil, 1998, p. 19). Desse modo, o trabalho com a Língua Portuguesa deve apresentar ao aluno as várias possibilidades do uso da linguagem, em qualquer forma de realização.

Porém, no início, a discussão sobre os gêneros voltava-se tão somente à sua classificação e ao estudo de suas formas. Foi, então, com a crescente propagação dos estudos de Bakhtin (1895-1975) sobre os gêneros discursivos que o aspecto sociointeracional presente na produção de textos passou a ser conhecido e considerado. Dessa forma, os gêneros passaram a ser estudados na relação com as práticas sociais, considerando-se o fato de serem produzidos em condições diferentes.

Nessa perspectiva, exploramos neste trabalho a produção escrita, de forma inovadora, através da produção de textos autobiográficos redigidos pelos alunos, numa tentativa de valorizar a identidade deles e de fazê-los perceber a sua importância como indivíduos participativos e críticos na sociedade onde vivem. Além disso, o gênero autobiografia não vem sendo trabalhado, de forma satisfatória, nos livros didáticos; daí a necessidade do trabalho aqui desenvolvido com a utilização de materiais além do livro didático. Desse modo, devido a pouca familiaridade dos discentes com o ensino por meio desse gênero e objetivando o domínio das competências e habilidades de escrita pelos alunos do Ensino Fundamental, aplicamos uma sequência didática, considerando-a como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Para que os alunos pudessem conhecer e praticar os vários usos da linguagem em novas situações comunicativas e conceber o texto como processo, realizamos um conjunto de atividades sistematizadas, com objetivos definidos, ligadas entre si, e grau de complexidade crescente. Oferecemos, portanto, no exercício dessas atividades, modelos; fornecemos pistas; indicamos caminhos; revisamos e colocamos em prática conceitos que culminaram com o desenvolvimento de diversas capacidades de linguagem. Para a análise dos textos produzidos, utilizamos um procedimento qualitativo, com proposta de intervenção, pois nos guiamos pela observação do desempenho e da capacidade dos alunos em desenvolver um tema, por meio de um texto escrito.

Dessa forma, de acordo com Madi (2013), as capacidades de linguagem que são desenvolvidas ao trabalhar uma sequência didática são:

- i) falar, escrever e ler conforme a situação de comunicação;
- ii) buscar em textos existentes referências para escrever novos textos;
- iii) interligar as várias partes de um texto para que tenham uma sequência coerente;
- iv) colocar-se no lugar do leitor enquanto escreve;
- v) deixar claras as várias vozes (personagens, narrador, pessoas citadas) que aparecem no texto;
- vi) valer-se de conhecimentos gramaticais para adequar seu texto à modalidade

culta da língua.

Antes de iniciar o trabalho com a sequência didática proposta, compartilhamos com os discentes todo o plano da nossa pesquisa, com a finalidade de deixá-los bem esclarecidos sobre os objetivos a serem alcançados, tranquilos para desenvolverem as atividades com autonomia e motivados para o trabalho que será realizado.

Nossa pesquisa apresenta, então, como objetivo maior propiciar avanços no processo de redigir de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza, visando ao ensino da produção escrita a partir da produção do texto autobiográfico e da aplicação de sequência didática. Nossos objetivos específicos foram: a) analisar o desempenho dos alunos nas etapas de planejamento e edição dos textos, visando ao ensino da produção escrita como processo; b) verificar o desempenho dos alunos nos textos autobiográficos como instância formativa para a produção textual, buscando identificar de que forma essa referida instância contribui com o processo da escrita, tendo em vista também o antes e o depois da aplicação da sequência didática e sua consequente eficiência no ensino da produção escrita.

Levando em consideração o pouco domínio de leitura e escrita que os estudantes concludentes do Ensino Fundamental apresentam e o fato de que o ensino e a aprendizagem da produção escrita a partir da produção do texto autobiográfico e da aplicação de sequência didática podem contribuir para o melhor desempenho de habilidades de escrita, levantamos os seguintes questionamentos: a) De que forma, embasados na escrita como processo, podemos ensinar a produção escrita no Ensino Fundamental II a partir da produção de texto autobiográfico considerando que os estudantes deste nível normalmente não planejam nem editam seus textos? b) O que revelariam os textos dos alunos acerca de suas dificuldades de apropriação da escrita quando se introduz o texto autobiográfico como provocador de sua produção escrita?

Neste trabalho, pautados em nossos conhecimentos advindos de leituras e em nossa prática em sala de aula, tecemos como hipóteses as seguintes considerações sobre a pesquisa desenvolvida: a) no ensino e na aprendizagem da produção escrita no Ensino Fundamental, a produção de texto autobiográfico seria uma proposta de trabalho eficiente quando aliada à aplicação de uma sequência didática; b) o ensino da produção escrita através da produção de texto autobiográfico pelos alunos poderia auxiliar na aprendizagem da escrita

e contribuir para amenizar as dificuldades mais prementes nos textos desses estudantes, tornando-os escritores conscientes e competentes.

O trabalho com a produção textual no Ensino Fundamental precisa ser conduzido de um modo diferente de como vem sendo desenvolvido com os alunos, pois a maioria dos professores ainda trabalha na perspectiva do imediato, do enfoque maior no resultado final, da busca incessante pelo texto perfeito sem o devido planejamento e sem considerar a audiência pretendida, desvalorizando as várias etapas envolvidas nesse processo. Infelizmente, esse comportamento didático por parte de alguns professores distancia, ainda mais, os estudantes do propósito maior do aprendizado da produção escrita, comprometendo o desempenho deles nas habilidades de escrita.

Diante do exposto e numa tentativa de contribuir para uma mudança positiva em relação ao ensino da produção escrita, seguimos as considerações de Vieira (2005) na nossa pesquisa no tocante à abordagem processual do ensino da escrita. De acordo com a referida autora, o professor tem um importante papel no desenvolvimento da competência linguística e comunicativa do aluno e, portanto, cabe-lhe selecionar textos, criar situações em sala de aula e, acima de tudo, demonstrar como se lê e como se escreve. Desse modo, é preciso trabalhar o ensino da escrita como processo, valorizando mais as operações e habilidades necessárias à elaboração do texto do que o produto final obtido. Para obter resultados satisfatórios na habilidade de redigir dos alunos, o professor precisa, além de outras ações, apresentar ao aprendiz os processos de composição de bons e maus redatores. Vieira (2005) afirma que a produção de um texto envolve distintos processos, subprocessos ou habilidades que podem servir para fins de ensino, uma vez que enfatizam os aspectos cognitivos implicados no ato de redigir.

Esta pesquisa objetiva principalmente, entre outros propósitos, melhorar as práticas de leitura e escrita dos nossos alunos e constitui uma iniciativa pedagógica de aplicação do *Modelo Ideológico de Letramento*, preconizado por Brian V. Street, no seu livro “Letramentos Sociais”. Neste livro, o autor propõe um modelo segundo o qual as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em posições ideológicas sobre o que conta como “letramento” e nas relações de poder a ele associadas. Nessa perspectiva, enfatiza a natureza social do letramento, em oposição ao que denomina perspectiva “autônoma”, orientada para as habilidades, reconhecendo que existem múltiplos

letramentos praticados em contextos reais. Street (2014) focaliza, portanto, a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas.

Em contrapartida, a interiorização do *Modelo Autônomo de Letramento*, segundo Street (2014), é alcançada por diversos meios, por exemplo: o distanciamento entre línguas e sujeitos; os usos metalinguísticos; o privilégio da escrita em detrimento da oralidade; a filosofia da linguagem. Esse modelo é criticado por Street por ser tradicional e dominante, além de encapsular valores de mobilidade social, progresso e habilidades cognitivas. Porém essa realidade vem se transformando visivelmente através de práticas desenvolvidas nas salas de aula que contradizem tais pressupostos, pois os professores passam a valorizar a escrita e a oralidade, além de tentar desenvolver a competência linguística dos alunos, em busca de formar cidadãos letrados e críticos.

Nessa perspectiva do letramento ideológico e na luta contra o “iletrismo”, Soares (2015) apresenta uma das definições mais bem-aceitas no Brasil, quando se refere ao letramento como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que unem a escrita e a leitura. A autora defende que o termo designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados. Assim, o letramento é realizado em sociedade; implica interagir socialmente, utilizando a leitura e a escrita em diferentes contextos. Também compreende a alfabetização como a aquisição da tecnologia da escrita e o letramento como o exercício de competências de uso dessa tecnologia em práticas sociais. Em seus estudos, a autora ressalta o fato de que, em geral, a aprendizagem da leitura e da escrita e o desenvolvimento dessas competências nas práticas sociais são diretamente relacionados à escola. Surge, então, a nossa grande responsabilidade nesta pesquisa, a de formar cidadãos letrados e conscientes de seu papel na sociedade.

Acreditamos que os textos autobiográficos possam colaborar para o letramento dos nossos alunos do Ensino Fundamental II na medida em que envolvem as histórias de vida desses jovens, registram suas práticas sociais, permitindo, dessa forma, que eles interajam socialmente e façam uso da leitura e da escrita no contexto escolar, revelando suas vivências e trocando experiências com os seus colegas de sala e com o professor, mediador desse processo de conscientização e letramento.

Desse modo, nesta pesquisa-ação, propomos o estudo e a produção de textos autobiográficos por parte dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com a finalidade de trabalhar a produção escrita através da aplicação de uma sequência didática, à luz dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2000); Bazerman (2005, 2006, 2007); Cardoso e Maia-Vasconcelos (2009); Street (2014); Vieira (2005); e de orientações de Marcuschi (2000, 2008, 2010 a,b) e de Soares (2003, 2015); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O texto autobiográfico foi o gênero escolhido como metodologia desta pesquisa para viabilizar o ensino da produção escrita porque, como já mencionado anteriormente, seria uma motivação para que os alunos que não são muito afeitos à tarefa da escrita, pois não demonstram gosto pela tarefa de redigir, desenvolvessem esse gosto, uma vez que se sentiriam valorizados com a produção da história de vida deles. Segundo Josso (2007), a autobiografia é considerada uma vertente da biografia em seu sentido amplo, podendo ser conhecida também por narrativa ou história de vida, classificada como uma oportunidade de refletir sobre diferentes tipos de expressão e representações de si. A escrita intimista e autobiográfica pressupõe um discurso virado para o eu (presente ou subentendido), predominando, por isso, formas verbais, pronomes e determinantes na primeira pessoa, bem como uma linguagem conotativa, subjetiva e emotiva. Neste tipo de texto, o eu evoca experiências marcantes, momentos, etapas, iniciativas da sua vida pessoal/profissional, a sua relação com quem/o que o rodeia, transmitindo simultaneamente as sensações, os sentimentos, as emoções que essas vivências lhe despertaram. Então, a construção de sentidos vem do próprio sujeito que conta sua vida. Através da autobiografia, o indivíduo produz a narrativa de sua própria construção na condição de autor-ator que opera escolhas e define interesses, valores, desejos, segundo sua visão de mundo.

Os alunos da rede pública de ensino, de um modo geral, têm uma vida marcada pela escassez de recursos financeiros; precariedade das relações familiares; desestruturação do lar; realidade desmotivante, com problemas de baixa autoestima; dificuldades de natureza diversa. Então, nessa perspectiva, a produção do gênero autobiografia seria uma forma de registrar a vida deles, de valorizar suas experiências, de motivá-los ao prazer da escrita e ao desenvolvimento do ser-autor.

A socialização desses textos, através da leitura em sala de aula, pode proporcionar um momento valioso de aprendizado, de troca de experiências e situação comunicativa, como

uma forma de promover a valorização desses alunos, sujeitos de seus atos e de sua história. Desse modo, o propósito de se trabalhar com a produção escrita estaria viabilizado e embasado a partir das próprias produções escritas dos alunos, mais motivados e envolvidos no processo da escrita.

Cardoso e Maia-Vasconcelos (2009), ao desenvolverem um estudo sobre o gênero autobiográfico, suscitaram uma nova categorização dos estudos da narrativa a partir da especificidade histórica pessoal. As autoras perceberam a existência de uma lacuna nos estudos linguísticos sobre as narrativas familiares, formadoras da pessoa em sua estrutura pessoal e profissional. A partir dessa constatação, explicaram a autobiografia, baseadas na Linguística Textual, ao usarem as noções de gênero e tipo de texto para explicar as escritas autobiográficas. Esse tipo textual, denominada tipo narrativo, vai além das categorias tratadas por Barthes (1976), chamadas pelo autor de níveis da narrativa. As histórias de vida e as narrativas autobiográficas compõem uma classe narrativa que compreende as diversas formas de manifestações narrativas cunhadas na emotividade – relação com o produtor do texto – e na realidade dos fatos, aspectos importantes na construção discursiva.

Ampliando, ainda, nossas discussões, com base nos pressupostos teóricos que guiam esta pesquisa, distinguiremos duas noções relevantes: tipo textual e gênero textual. Quando nossos alunos têm conhecimento sobre os gêneros textuais e sua função na interação social, bem como sobre a natureza das sequências textuais e seu papel na construção do texto, seus escritos passam a ser produzidos com mais competência; e essa competência pretendemos proporcionar com o trabalho a ser desenvolvido.

Nessa perspectiva, é relevante também apreciar trabalhos acadêmicos que trataram do ensino da produção escrita, de sequências narrativas, da autobiografia e da sequência didática no ambiente escolar e acadêmico, que contribuíram para a construção desta pesquisa.

No seu trabalho, Souza (2008) considera os conceitos de biografização, identidade e formação como modos de narração constituídos de discurso da memória, a partir da centralidade do sujeito que narra. O autor propõe uma discussão sobre questões associadas à construção identitária de profissionais docentes em processo de formação inicial/continuada, exclusivamente através de narrativas auto-referentes, compreendidas como instrumento de (auto)formação, de pesquisa e de intervenção, no contexto da pós-graduação. O foco da

análise é a pesquisa “Profissionalização docente e identidade: histórias de vida, narrativas e formação na pós-graduação”, desenvolvida no PPGE/UNEB, ao centrar-se em um outro eixo da pesquisa autobiográfica, com ênfase no processo de Investigação-Formação através da narrativa de profissionais que se encontram em vias de formação inicial/continuada, realizando mestrado ou doutorado, entendendo a narrativa autobiográfica como um método de trabalhar e significar esta formação. O propósito do pesquisador, neste artigo, é analisar os memoriais dos mestrandos que ingressaram, na condição de aluno regular, nas seleções de 2001 a 2008 do PPGEduC, totalizando 280 memoriais, na tentativa de apreender dimensões da identidade docente e dos percursos de vida-formação vivenciadas na trajetória escolar e aspectos da aprendizagem da pesquisa no espaço acadêmico na pós-graduação. Observa-se, portanto, uma significativa contribuição do referido autor nesta área de pesquisa.

Viana (2012), em seu trabalho sobre a sequência narrativa em *récits de vie*, analisou as redações escolares produzidas por alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola estadual, os quais escreveram sobre o motivo pelo qual abandonaram a escola e por que haviam retornado, compondo escritos que enfatizam um acontecimento específico de suas vidas. Então, a partir do estudo das produções dos participantes da pesquisa em questão, a autora identificou pontos de interseção e de diferença entre uma narrativa prototípica (*Conto de Escola*, de Machado de Assis) e uma narrativa autobiográfica, utilizando as categorias descritas por Barthes (1971, 2008) e confirmando, desse modo, suas reflexões acerca do assunto tratado. Nessa perspectiva, a partir das análises realizadas, foi possível verificar a existência das funções descritas por Barthes (1971, 2008) como essenciais para considerar um texto escrito, tanto no conto que a autora elegeu como narrativa prototípica como nos *récits de vie* produzidos pelos alunos de EJA. Como foi observado pela autora, vários estudiosos de texto/discurso partem das propostas metodológicas de Barthes para formular seus próprios conceitos. Desse modo, ela focou em um estudo elementar, já que buscava por um posicionamento inaugural da pesquisa com *récits de vie* no campo linguístico.

Com seu trabalho sobre Narrativas em Educação, Galvão (2005) afirmou ser a narrativa um método poderoso de investigação em educação. Na referida pesquisa, abordou o conceito de narrativa baseando-se em fundamentos de diversos autores. A pesquisadora considera a análise narrativa um aspecto relevante e a ilustra com histórias recolhidas a partir de investigação realizada com professores em início de carreira. A autora apresenta duas perspectivas de análise, sendo uma delas adotada na apresentação de outras histórias que

ajudam a compreender as potencialidades da narrativa em estudos com professores. Uma das perspectivas apresenta-se num modelo de análise de conteúdo em que diferentes momentos de evolução dos acontecimentos, correspondendo a significados do discurso também diferentes, são evidenciados e interpretados. A outra perspectiva tem por base um modelo sociolinguístico de análise, que constitui uma estrutura mais rígida, mas permite evidenciar certas características do discurso que ajudam a analisá-lo mais profundamente. Apresenta ainda três potencialidades da narrativa: como processo de investigação em educação, como processo de reflexão pedagógica e como processo de formação. Essas potencialidades são ilustradas com episódios relatados por professores. Para a autora, mais do que dar sugestões para ajudar a ultrapassar dificuldades e bloqueios, o método narrativo utilizado serviu para proporcionar oportunidades de reflexão e de organização da reflexão desses professores em início de carreira, à medida que se foram confrontando com aspectos significativos do percurso profissional deles.

Sobre o ensino e a aprendizagem da autobiografia como possibilidade de desenvolvimento da linguagem escrita, Carvalho (2011), que exercia, há cinco anos, a função de orientadora pedagógica na escola onde desenvolveu sua pesquisa, contou com a colaboração de duas professoras da sala de aula em estudo, ao investigar as capacidades de linguagem dos alunos necessárias à produção textual que podem ser desenvolvidas com o ensino planejado e sistemático do gênero autobiografia em turmas de 5º ano. A escolha do gênero autobiografia resultou da observação por parte da pesquisadora do interesse que os alunos tinham de contar suas histórias de vida e da convicção de que isso poderia contribuir para o ensino e a aprendizagem da autobiografia, pois possibilitaria aos alunos compreenderem a sua constituição como sujeitos de um processo sócio-histórico no qual a linguagem tem uma importância singular. Com o resultado final das análises dos textos dos alunos, a autora atingiu os seus objetivos e constatou a relevância do trabalho de produção de textos centrado no gênero autobiografia por meio de diversas atividades organizadas em uma sequência didática, sempre seguindo as características do gênero definidas no modelo de autobiografia.

Nessa perspectiva, o significativo diferencial da nossa pesquisa está no fato de trabalharmos a produção escrita por meio da produção de texto do gênero autobiografia por parte dos nossos alunos de 9º ano, aplicando uma sequência didática a partir de suas necessidades na escrita do referido gênero, e não nos restringindo a expor a produção escrita

através de material teórico. Tal decisão, a nosso ver, contribui de forma relevante para o aprendizado desses estudantes, visto que temos uma proposta pedagógica de intervenção bem definida e direcionada para a prática da sala de aula.

Com esta pesquisa, pretendemos, pois, contribuir para o trabalho do professor de Língua Portuguesa, com o propósito de que ele continue propiciando a motivação de seus alunos, ou seja, estimulando-os e instigando-os no interesse pelos textos de diferentes gêneros. Além disso, almejamos ainda favorecer a realização, por parte do professor, de atividades diferentes, que estimulem a leitura e a produção de textos, além daquelas já propostas pelo livro didático, para tornar o discente um leitor crítico e um cidadão consciente do seu papel na sociedade.

Fundamentamos nossa pesquisa em estudos e trabalhos relacionados ao letramento; ao texto; aos gêneros textuais; à sequência didática e à produção escrita, enfatizando o ensino e a prática em sala de aula, de acordo com a seguinte apresentação dos capítulos.

Após este capítulo introdutório, no segundo capítulo, que inicia o referencial teórico da pesquisa e tem como título “O letramento”, traçamos um breve histórico sobre o surgimento dessa expressão, ressaltando que a criação do termo *letramento* está respaldada na necessidade de distinção entre processos em que haja somente a aprendizagem da escrita e processos em que o aprendiz é capaz de utilizar sua leitura e escrita para a realização das práticas sociais. Além disso, abordamos o conceito adotado por Soares (2003) sobre o assunto e tecemos considerações sobre o letramento na obra do Street (2014), o qual introduziu os conceitos de *letramento autônomo* e *letramento ideológico*. E afirmamos que a nossa pesquisa está em consonância com esse segundo conceito, embasada, portanto, numa ideologia muito mais ampla e social.

Em seguida, no capítulo “Gêneros textuais e ensino e a proposta da sequência didática”, fazemos considerações relevantes sobre o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula; mostramos a distinção entre tipologias textuais e gênero através de um quadro bastante esclarecedor baseado em Marcuschi (2010b); fazemos referência a Bakhtin (2000) e suas contribuições para a nossa pesquisa em relação aos conceitos de texto, língua, linguagem, discurso, enunciação e principalmente gênero; relatamos a abordagem de Bazerman (2005, 2006 e 2007) sobre os gêneros como ação social; apresentamos também a

abordagem dos gêneros textuais nos PCN (1998), que adotam a concepção de Bakhtin (1992) para defini-los; discorremos sobre a autobiografia, gênero escolhido para o desenvolvimento do nosso trabalho, segundo a perspectiva de alguns autores estudiosos no assunto e, por fim, abordamos a sequência didática como o procedimento metodológico da nossa pesquisa e como proposta de intervenção para o trabalho com a escrita.

Na sequência, temos o quarto capítulo, “A produção escrita conforme a abordagem processual”, que representa um capítulo de notória importância para a fundamentação teórica desta pesquisa, tendo em vista os objetivos de melhorias no processo de redigir dos nossos alunos, pois trata da produção escrita na perspectiva processual, conforme as considerações de Vieira (2005). Apresentamos também algumas concepções de texto que nortearam nossas atividades com os alunos; o processo de apropriação da escrita; as etapas da produção textual segundo o olhar de alguns pesquisadores; a motivação necessária no processo da escrita; a produção textual no 9º ano e as maiores dificuldades enfrentadas por estudantes e professores nessa atividade de produção.

A metodologia adotada no nosso trabalho foi apresentada no quinto capítulo, no qual abordamos, através das seções constituídas e de forma detalhada, a construção e o desenvolvimento da nossa pesquisa, que foi realizada em uma escola pública do município de Fortaleza.

No sexto capítulo, intitulado “Análise dos textos, resultados e discussão”, discorremos sobre a análise dos textos produzidos pelos alunos, produção inicial e final; fizemos comentários e observações sobre a análise dos textos; além de também relatar sobre a participação dos alunos na sequência didática. Este é um capítulo muito relevante para efetivar ou concretizar os nossos objetivos e, assim, registrar os resultados que servirão de exemplo para futuros trabalhos nessa área de ensino.

Finalmente, nas “Considerações finais”, relatamos as impressões e registramos as reflexões sobre o que vivenciamos e constatamos com a nossa pesquisa, sugerindo caminhos para a continuidade de estudos relativos ao avanço dos alunos na competência escrita e, desse modo, contribuindo para o sucesso escolar dos estudantes do Ensino Fundamental.

Ressaltamos que o nosso trabalho se inscreve na área da Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa e faz diálogo com a Linguística de Texto, por utilizar-se de estudos sobre gêneros, sequência didática, autobiografia e produção escrita.

2 O LETRAMENTO

No nosso país, a expressão “letramento” consolida, há pouco tempo, o discurso de especialistas e pesquisadores da área de linguística e de educação. O conceito de letramento surgiu no Brasil aproximadamente em 1980, sendo possível afirmar que a criação desse termo está respaldada na necessidade de distinção entre processos em que haja somente a aprendizagem do sistema de escrita e processos em que o aprendiz é capaz de utilizar sua leitura e escrita para a realização de práticas sociais. Assim, a partir do momento em que se propôs o conceito de letramento, segundo Soares (2003), verificou-se a importância de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas escolares do ler e do escrever.

Em 1990, na década posterior ao surgimento do termo “letramento”, vários pesquisadores envolvidos com a aprendizagem e com o ensino da língua materna apontaram progressos em seus estudos, passando a compreender melhor a dimensão sociocultural da linguagem oral e escrita e o seu aprendizado. Os aprendizes passaram a ser encarados como sujeitos inseridos em práticas culturais diversas, e, como consequência, a leitura e a escrita foram reconhecidas como ferramentas culturais. Desse modo, as práticas de letramento superaram o conceito limitado que definia alfabetização como apropriação do código fonético. O letramento passou a ser considerado, portanto, como um processo educativo abrangente que permite ao aluno familiarizar-se com os diversos usos sociais da leitura e da escrita.

O conceito de letramento, portanto, permeia-se para além do processo de alfabetização. Desse modo, “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou um grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 1995, p. 20), e assim resulta de um processo social, que considera não somente a codificação e a decodificação, mas também, essencialmente, o uso social destas práticas, caracterizando-se como um processo amplo que abrange o sujeito alfabetizado e aquele que não é alfabetizado.

Nessa perspectiva, ampliando ainda mais o assunto, este capítulo trata-se de um conjunto de reflexões e considerações sobre o letramento na obra do Street (2014). O referido

autor aborda o assunto como letramentos sociais por considerá-lo não apenas como a aquisição da linguagem escrita, mas como a aquisição de um vasto repertório de conhecimentos, entre os quais está a linguagem oral, que se apresenta estreitamente ligada à transmissão da cultura entre as gerações. Desse modo, defende a existência de múltiplos letramentos, não simplesmente um único voltado para a aquisição da variedade linguística de prestígio social. O autor em questão também introduziu os conceitos de letramento autônomo e letramento ideológico, e a nossa pesquisa está em consonância com esse segundo conceito, embasada numa ideologia muito mais ampla e social.

2.1 Letramentos sociais

Muito se tem discutido sobre letramento no nosso país e sabe-se que as práticas sociais que se realizam entre os sujeitos por meio da linguagem encontram-se inevitavelmente baseadas no letramento, condição em que existe um conhecimento sobre a escrita que as pessoas, mesmo sem saberem ler ou escrever, dominam. Tal conhecimento é adquirido pelo fato de que estas pessoas estão inseridas numa sociedade letrada. Neste tipo de sociedade, a escrita passa a funcionar como mediadora entre tais práticas e os sujeitos, constituindo eventos de letramento. Assim, as práticas letradas influenciam todos os indivíduos e o letramento pode ser considerado um processo histórico-social.

Desse modo, discorreremos sobre letramentos sociais baseados na obra do Street (2014), uma vez que o referido autor introduziu os conceitos, hoje amplamente difundidos, de *letramento autônomo e letramento ideológico*, e a nossa pesquisa está situada nesse segundo conceito, pautada numa ideologia linguística mais ampla e social.

O livro *Letramentos sociais – Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, de Brian V. Street, apresenta nove capítulos, distribuídos em cinco seções. Ao longo desta obra, o autor dedica-se a apresentar as diferenças existentes entre dois modelos de letramentos, os quais ele chama de *Modelo Autônomo de Letramento e Modelo Ideológico de Letramento*. Street (2014) é um grande defensor do Modelo Ideológico, uma vez que não concebe o letramento como um evento dissociado do contexto social e cultural em que ocorre.

O título *Social Literacies* (Letramentos sociais), em que é utilizada a palavra “letramentos” no plural, é bastante indicativo da maneira como o autor interpreta o letramento: não apenas a aquisição da linguagem escrita, mas a aquisição de um vasto repertório de conhecimentos, entre os quais a linguagem oral, que está estreitamente ligada à transmissão da cultura das sociedades de geração em geração. Dessa forma, é possível defender a existência de múltiplos letramentos, não apenas de um único definido pela aquisição da variedade linguística de prestígio social. Além disso, o autor situa as práticas letradas em contextos sociais reais. Este fato confere mais autenticidade a seus estudos, uma vez que se baseia em situações reais de uso da língua, não em exemplos hipotéticos.

Não somente Street (2014), mas etnógrafos como Shuman (1986) e Besnier (1988), citados em sua obra, defendem a importância da oralidade, apontando que ela dá conta de seus expedientes. Componentes como o gesto, a expressão facial e a entonação, da linguagem oral, equiparam-se ao tipo gráfico, cor e tamanho da fonte, da escrita. Assim, a linguagem oral é igualmente eficaz à escrita em diversas situações de comunicação.

A primeira grande inquietação trazida à tona pelo livro é a importância de encaminhar os letramentos para a agenda política. Essa inquietação surge do fato de a maioria das agências alfabetizadoras apostarem no *Modelo Autônomo de Letramento* e seus estereótipos, os quais categorizam aqueles que não tiveram acesso ao letramento escolarizado como analfabetos, e, como tais, pessoas desprovidas de habilidades cognitivas, que carecem da alfabetização para sair da escuridão.

É como se a aquisição de habilidades letradas por si só mudasse instantaneamente suas vidas, o que se mostrou uma falácia, pois há outros fatores imbricados nessa mudança social e econômica que não o letramento.

Essa linha de raciocínio também desconsidera completamente outros tipos de letramento que as pessoas possuem. Comunidades em que, até então, a cultura oral prevalecia eram consideradas ignorantes e incapazes de significar o mundo a seu redor. Em diversos momentos do livro, o autor ressalta a importância da valorização das culturas orais e da grande quantidade de saberes que carregam, de forma que esses saberes não podem ser desprezados, em prol da valorização exclusiva da leitura e da escrita. Não é razoável considerar as pessoas que dominam somente a linguagem oral como incapazes de se comunicar com eficiência ou como atrasadas cognitivamente.

A eleição das práticas letradas da leitura e da escrita como únicas capazes de tirar as pessoas da ignorância acaba por ser muito mais uma escolha política, que objetiva legitimar a variedade linguística de prestígio como única aceitável, formando cidadãos que dominam o código e o reproduzem de forma mecânica, apenas porque lhes foi imposto, mas que são incapazes de apreender enunciados de forma crítica e de agir através deles.

Através do estabelecimento do conceito de múltiplos letramentos e da intencionalidade da aquisição e uso da linguagem, Street aponta para a importância do reconhecimento da “natureza ideológica e cultural das práticas letradas” (2014, p. 121). Um dos pontos altos da argumentação desenvolvida pelo autor sobre o letramento é o fato de a maioria dos governos e agências alfabetizadoras ainda utilizarem o *Modelo Autônomo de Letramento*, o qual estabelece uma forte separação entre oralidade e escrita, além de introduzir o processo de letramento através de enunciados isolados, os quais não levam os aprendizes à reflexão, tampouco abordam assuntos que façam parte de sua vida cotidiana.

Desse modo, nesta pesquisa, pretendemos exatamente o contrário do que preconiza esse Modelo Autônomo de Letramento ainda utilizado, equivocadamente, pela maioria dos governos e agências alfabetizadoras, pois, ao aplicarmos nossa sequência didática em sala de aula, ainda que mais voltada para a escrita, trabalhamos a oralidade com os alunos participantes do processo através dos próprios relatos de vida deles, valorizando a realidade dos aprendizes e ressignificando nossa prática docente.

O fato de governos e agências elegerem o *Modelo Autônomo de Letramento* para suas campanhas alfabetizadoras é bastante sintomático de que tipo de leitor pretendem formar. Segundo Street (2014), o *Modelo Autônomo de Letramento*, defendido por Walter J. Ong (1982), apresenta uma grande divisão entre oralidade e escrita, além de ignorar completamente a cultura e os conhecimentos prévios das sociedades orais.

O autor também se debruça sobre os argumentos utilizados por Ong (1982) na defesa do *Modelo Autônomo de Letramento*, nos níveis metodológico, empírico e teórico. No nível metodológico, Ong (1982) utiliza o raciocínio conhecido como “se eu fosse um cavalo”, através do qual o pesquisador tenta, ao se colocar no lugar dos membros de uma determinada comunidade, imaginar como seria seu raciocínio sobre diversas questões. Porém, Street (2014) argumenta que esta metodologia é falha, uma vez que o pesquisador não tem nenhuma experiência sobre o povo analisado. Dessa forma, suas conclusões serão reflexo de sua própria

cultura e pensamento.

No que diz respeito ao nível empírico, quando Ong (1982) descreve uma sociedade letrada, acaba por descrever apenas práticas letradas do meio acadêmico, no qual ele está inserido. O autor atribui capacidade como desprendimento, autocontrole e abstração apenas àqueles que dominam as práticas letradas acadêmicas. Porém essas capacidades também podem ser encontradas em sociedades orais.

Já no nível teórico, Ong (1982) argumenta que o letramento é totalmente diferente da oralidade, uma vez que “fixa” a natureza fugaz do som e da experiência. Todas essas argumentações são refutadas por Street (2014).

Os raciocínios desenvolvidos por Ong (1982) para sustentar o *Modelo Autônomo de Letramento* são extremamente simplistas quando desconsideram os letramentos previamente existentes nas comunidades e quando preservam a teoria da grande divisão, em que escrita e oralidade são separadas. O autor também se equivoca quando defende a superioridade da escrita em relação à fala.

Ao longo de sua obra, Street (2014) defende a importância de considerar o contexto social no desenvolvimento dos programas de letramento. Para que esses programas obtenham êxito, é imprescindível considerar os letramentos já presentes nas sociedades, e não apenas transferir o letramento dominante, como se as pessoas fossem “tábuas rasas”, sem qualquer conhecimento prévio. Especialmente porque não apenas os aspectos técnicos da leitura e da escrita são apreendidos, mas, especialmente, a cultura e as estruturas político-econômicas dos “alfabetizadores”.

Dessa forma, mais uma vez é reforçado que o processo de letramento tradicional é muito mais político-ideológico que qualquer outra coisa. Tal processo acaba por excluir e desvalorizar as práticas letradas das populações locais, introduzindo valores e ideologias dos dominadores.

O autor faz, então, a distinção entre letramento colonial e letramento dominante. No primeiro, estrangeiros levam suas práticas letradas aos povos conquistados, enquanto, no segundo, indivíduos da mesma sociedade, porém de classe social de prestígio, impõem o letramento aos desfavorecidos.

A escola de hoje é um excelente exemplo de letramento dominante, em que uma

elite elege a variedade de prestígio como correta e marginaliza e exclui as variedades trazidas pelos alunos de suas comunidades.

Esse tratamento dispensado ao processo de letramento acaba por distanciar os alunos do objetivo primeiro da aquisição da linguagem oral e escrita, que é a formação de cidadãos reflexivos, capazes de compreender o papel da linguagem como instrumento de dominação ideológica e manutenção da estrutura social vigente.

A realidade apontada por Street (2014), em seus estudos de campo e nos relatos e livros deles resultantes, pode ser comparada à realidade da educação brasileira, no que diz respeito à aquisição do letramento, especialmente no que diz respeito à educação escolar. O *Modelo Autônomo de Letramento* continua sendo utilizado nas escolas da rede pública brasileira e, quando é aplicado o *Modelo Ideológico de Letramento*, é de forma intuitiva e ainda incipiente.

Difícilmente é aproveitada para fins de avaliação a produção oral dos alunos, ficando bastante clara a divisão criticada pelo referido autor. Os alunos também não são encorajados a utilizar enunciados que façam parte de sua vida cotidiana. Ao contrário, os textos utilizados em sala de aula são de universos diversos da realidade dos alunos e não lhes são significativos, pois dificilmente terão alguma aplicabilidade em suas vidas.

Essa divisão acaba por impedir que os letramentos trazidos pelo aluno de sua comunidade sejam aproveitados na escola. Muitas vezes, acontece o contrário: a maneira de falar e a variedade familiar trazidas pelo aluno são ridicularizadas e excluídas do processo educacional. O aluno acaba inculcando a ideia de que não sabe de nada e de que todo conhecimento que merece ser aprendido só pode ser adquirido na escola.

A iniciativa do autor de trazer para a discussão a questão dos múltiplos letramentos em oposição ao letramento escolarizado – que aceita apenas a variedade linguística de prestígio social como correta – é importante não apenas como achado científico, mas também e, principalmente, como forma de introduzir modificações nos paradigmas do cotidiano escolar.

Street (2014) presta grande serviço ao apresentar uma alternativa de letramento, diferente da que permeia a educação. A iniciativa de levar a discussão acerca do letramento para o meio acadêmico e para as escolas é extremamente valorosa, pois certamente modificará

a maneira de pensar e agir dos cientistas e professores que dão conta dos processos de alfabetização e letramento.

A nossa pesquisa constitui-se em uma tentativa de colaborar para que a realidade sugerida pelo autor em questão possa ser efetivada por outros professores que objetivem o crescimento dos seus alunos no tocante à competência em suas habilidades orais e escritas, de modo a formar cidadãos críticos e participativos da sociedade em que vivem.

No capítulo seguinte, discorreremos sobre gêneros textuais e ensino; tipologias textuais e gênero; os gêneros segundo Bakhtin; a abordagem de Bazerman sobre os gêneros; as considerações dos PCN sobre o assunto; a autobiografia e o procedimento sequência didática, ressaltando a importância de cada teoria para o nosso trabalho.

3 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO E A PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Os trabalhos sobre os gêneros textuais³ vêm sendo desenvolvidos desde a Retórica Antiga, com relevância nas classificações tradicionais da literatura, mas foi com o avanço dos estudos linguísticos e com a aceitação do texto e do discurso como objetos de estudo da Linguística que os gêneros textuais passaram a ser alvos das reflexões de muitos pesquisadores.

Além desse fato, depois da publicação dos PCN (1998), a teoria dos gêneros passou a ser tratada com maior destaque nas aulas de língua portuguesa em todo o Brasil. Seguindo esse raciocínio, percebemos que os PCN do Ensino Fundamental (1998, p. 19) consideram o ensino da língua em situações reais de uso: “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção”. Desse modo, o trabalho com a Língua Portuguesa precisa apresentar aos aprendizes as variadas possibilidades do uso da linguagem, em qualquer forma de realização.

Em contrapartida, no início, a discussão sobre os gêneros voltou-se tão somente à sua classificação e ao estudo de suas formas. Foi a partir da divulgação dos estudos de Bakhtin (1895-1975) sobre o gênero discursivo que o aspecto sociointeracional presente na atividade de produção de textos passou a ser valorizado. Dessa forma, os gêneros passaram a ser trabalhados na relação com as práticas sociais, tornando-se diferentes devido ao fato de serem produzidos em condições diferentes.

Marcuschi (2010b, p. 19), ao discorrer sobre gêneros como fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, fez várias observações, revelando a importância desses artefatos discursivos para ordenar e estabilizar a comunicação do dia a dia, destacando-os como instrumentos maleáveis, plásticos e dinâmicos e relacionando o surgimento deles de acordo com a necessidade e a atividade sociocultural, além da relação com inovações tecnológicas.

Acrescenta ainda Marcuschi (2008, p. 155) que os gêneros podem ser definidos como todos os textos encontrados em nossa vida cotidiana, os quais apresentam padrões

3 A terminologia varia entre gêneros discursivos, gêneros do discurso e gêneros textuais. No nosso trabalho, optamos pelo termo “gêneros textuais” por ser o mais usual nas atuais pesquisas.

sociocomunicativos com características definidas por funções, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Assegura que os gêneros textuais são caracterizados muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, enfatizando a ideia de que seus usos e condicionamentos sociopragmáticos os caracterizam como práticas sociodiscursivas (p. 20).

Diante do exposto, sabe-se que existem muitas recomendações sobre a importância do uso dos gêneros em sala de aula, porém a dificuldade está na maneira como este recurso didático vem sendo trabalhado. Segundo Bazerman (2005, p.10-11), “não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas implicações.”

É necessário, portanto, que os professores de Língua Portuguesa reflitam sobre a forma como se ensina o gênero no dia a dia, em sala de aula. A função social do gênero precisa ser enfatizada e é preciso também considerar a importância desse trabalho para o caráter formativo do aluno, uma vez que contribuirá para o aprendizado e o reconhecimento dos gêneros que circulam em práticas sociais dentro e fora da escola.

Nesse contexto, seguindo essa mesma linha de pensamento, Dolz e Schneuwly (2004, p. 23-24) defendem a ideia de que o gênero é um instrumento, e, portanto, imprescindível numa comunicação (falada e escrita), com uma situação definida por uma intenção comunicativa, num determinado local e com destinatários, mesmo porque, de acordo com eles, este instrumento guia e controla a ação durante seu próprio desenvolvimento.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) definem, portanto, os gêneros como práticas de linguagem historicamente construídas e asseguram que a finalidade de trabalhar com sequência didática é “ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação”. Daí a nossa escolha em desenvolver o nosso trabalho embasados numa SD.

Diante das considerações feitas sobre o assunto em questão neste capítulo e numa tentativa de mudar a postura que vem sendo adotada em sala de aula acerca do ensino dos gêneros textuais, concordamos com Antunes (2009) em relação ao fato de responsabilizar a escola por promover nos alunos o conhecimento sobre os gêneros textuais. Segundo a autora, conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso

conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural e a escola não pode se ausentar da responsabilidade de proporcionar esse conhecimento.

Concluídas essas considerações sobre gêneros textuais e ensino, passaremos para a próxima seção, que esclarece as diferenças entre tipologias e gênero, importantes para o entendimento do aluno no momento da produção textual.

3.1 Tipologias textuais e gênero

Inicialmente apresentaremos algumas diferenças entre tipologias e gênero para, em um segundo momento, trabalharmos o gênero autobiografia, o selecionado para a nossa pesquisa. Desse modo, escolhemos um quadro muito esclarecedor desenvolvido por Marcuschi (2010b, p. 24), que trata dessa questão:

Quadro 1 - Tipos textuais e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gênero: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, resenha, edital de concurso, piada, carta eletrônica, aulas virtuais e outros.

Fonte: Marcuschi, 2010b, p. 24.

Para o referido autor, os tipos textuais estão relacionados aos aspectos lexicais e sintáticos, aos tempos verbais e às relações lógicas, podendo ser designados como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. No tocante aos gêneros, são considerados textos materializados, do cotidiano, que apresentam características sociocognitivas definidas por conteúdos. Nessa perspectiva, cita alguns exemplos de gêneros, tais como telefonema, sermão, aula, bilhete, etc.

Marcuschi (2010b), então, propõe, com esse quadro, um material de grande importância porque expõe um resumo de experiências significativas à sala de aula. A proposta dele é bem didática e deve servir como modelo para muitos manuais de ensino de língua para desfazer algumas confusões de terminologias ainda presentes nas práticas cotidianas dos professores.

Ainda referente aos gêneros, Bazerman (2005, p. 31) afirma haver uma supervalorização na caracterização dos gêneros, cujo estudo facilita a interpretação ou a identificação, mas limita a visão totalizada desta ferramenta, por enxergá-la de forma atemporalizada e igual para todos os observadores, ignorando o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentido. O referido autor assegura:

Somos todos tentados a ver os gêneros apenas como uma coleção desses elementos característicos porque os gêneros são reconhecidos por suas características distintivas que parecem nos dizer muito sobre sua função. Somos, então, tentados a analisar os gêneros selecionando essas características regulares que percebemos e descrevendo a razão para tais características, com base no nosso conhecimento de mundo. (BAZERMAN, 2005, p.38).

Por essa razão, torna-se necessário que o professor selecione estratégias didáticas, como seria o caso das sequências didáticas, para trabalhar com esta ferramenta, com a finalidade de desenvolver habilidades retóricas e criatividade nos alunos, criando situações de atividades comunicativas que tornem os estudantes capazes de reconhecer a esfera linguística em que devem usar o gênero com propriedade.

Em relação ainda às tipologias textuais, as autoras Santos, Riche e Teixeira (2012, p.35) afirmam que “a tradição escolar costuma enfatizar a análise das tipologias textuais, em vez de focar nos gêneros”. Conforme as autoras asseguram, embora os livros didáticos mais recentes venham sofrendo mudanças nesse aspecto, ainda é muito frequente que diversos professores continuem abordando as tipologias textuais como sinônimos de textos, cometendo

um grande equívoco. Portanto, é necessário que esclareçamos para os nossos alunos que os textos são organizados de acordo com uma tipologia predominante, contudo podem apresentar mais de uma na constituição deles.

Neste trabalho de pesquisa, levamos em consideração o quadro seguinte, proposto pelas autoras supracitadas, contendo a classificação das tipologias textuais, por apresentar um caráter didático e simplificado, o que colabora com o trabalho do professor. Nossa ênfase foi na tipologia narrativa, em razão de o gênero estudado ter sido a autobiografia, que é predominantemente narrativo.

Quadro 2 – Tipologias textuais

Características Das tipologias	Objetivo e temática	Marcas linguísticas em destaque
Descrição	Identificar, localizar e qualificar seres, objetos, lugares, apresentando características físicas ou “psicológicas”.	Substantivos, adjetivos e advérbios; verbos no presente ou pretérito imperfeito do indicativo.
Narração	Relatar fatos, acontecimentos, ações, numa sequência temporal.	Verbos, advérbios e conjunções; verbos no presente ou pretérito perfeito do indicativo.
Exposição	Discutir, informar ou expor um tema, numa organização lógica, mostrando relações de causa/efeito, contraposição etc.	Operadores discursivos (conjunções, preposições e expressões denotativas), modalizadores, verbos no presente do indicativo.
Argumentação	Defender ponto de vista, opinião, por meio de argumentos, numa organização lógica, mostrando relações de causa/efeito, contraposição etc.	Operadores discursivos (conjunções, preposições e expressões denotativas), modalizadores, verbos no presente do indicativo.
Injunção	Dar ordens, apresentar regras e procedimentos a serem seguidos.	Verbos com valor imperativo (mesmo que não estejam no modo imperativo, mas no infinitivo), pronomes (você, vocês).

Fonte: SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 36-37.

Sabemos que existem outras possibilidades de classificação, porém optamos por essa por apresentar um caráter mais prático, sendo mais produtiva em sala de aula. Na

sequência didática proposta por nós, trabalhamos o gênero autobiográfico, o qual é essencialmente narrativo, como já foi mencionado.

As considerações seguintes serão sobre os gêneros segundo Bakhtin. Nesta seção, discorreremos sobre as ricas contribuições do referido autor à Linguística no tocante à importância dos gêneros na comunicação oral e escrita.

3.2 Os gêneros segundo Bakhtin e outros

As atuais discussões sobre texto, língua, linguagem, discurso, enunciação e gênero apresentam uma significativa ligação com as considerações de Bakhtin (2000) acerca da linguagem. De uma forma geral, temos registros de vários trabalhos nas ciências da linguagem que partem do embasamento teórico de Bakhtin para suas reflexões.

Na realidade, o filósofo da linguagem russo revela uma concepção de língua tão ampla que ainda não se explorou, de forma satisfatória, as suas ideias presentes em vários de seus escritos. Desse modo, é essencial o que ele ressalta nas considerações iniciais do seu texto: “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 2000, p.279). E, a partir dessa afirmação, Bakhtin desenvolve toda uma noção sobre língua que ultrapassa sua imanência e discute, então, os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Bakhtin (2000), no tocante aos gêneros do discurso, deu ricas contribuições à Linguística e isso é comprovado nas suas obras. Dessa forma, é relevante valorizarmos as suas considerações quanto à importância dos gêneros. O autor assegura que a riqueza e a variedade dos gêneros não têm fim, pois a variedade virtual da atividade humana não se esgota e cada esfera dessa atividade engloba um repertório dos gêneros do discurso que se diferencia e se amplia à medida que a própria esfera se desenvolve e se torna mais complexa. Devido a esse fato, a comunicação verbal torna-se possível.

Contrário a uma concepção de língua pautada no código, somente no valor normativo, Bakhtin (2000) ressalta o valor plástico dos gêneros, sua capacidade de combinação no uso. Na visão do falante, o valor normativo dos gêneros é algo que existe e lhe é concedido, especialmente porque “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos

que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 2000, p. 282). Dá-se, então, a relevância de se refletir sobre a língua no universo bakhtiniano do ponto de vista da enunciação. Esta relação descrita pelo autor é essencial para a relação enunciadador-enunciatário.

Seguindo a mesma linha de abordagem, observamos que Marcuschi (2000) revela concordância com o mesmo pensamento de Bakhtin quanto ao fato da importância de se comunicar por gênero. Para o linguista brasileiro, não é possível haver comunicação verbal se não por algum texto. Desse modo, Marcuschi (2000) deixa evidente sua posição em considerar os gêneros como eventos comunicativos, e assim enaltecer sua funcionalidade sociocomunicativa.

É necessário frisar que, na questão da enunciação, o papel do outro é fundamental no processo de interação, visto que locutor e interlocutor têm papéis semelhantes no processo interativo e não existe sujeito passivo nessa situação, conforme salienta Bakhtin (2000).

Bakhtin (2000) afirma, então, que a especificidade das ciências humanas está no fato de que o seu objeto é o texto ou o discurso. Ele caracteriza assim o que seriam os gêneros: são enunciados elaborados em cada esfera de troca social; distinguem-se por três elementos – conteúdo temático, estilo e construção composicional; um gênero é escolhido tendo em vista a esfera, as necessidades da temática, o conjunto das práticas e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor.

Os diversos gêneros discursivos concretizam-se em eventos comunicativos através de textos orais ou escritos. Segundo Bakhtin (2000), gêneros textuais são tipos textuais, relativamente estáveis, os quais estão relacionados a situações da comunicação social, e que possuem natureza socioideológica e discursiva. Desse modo, os gêneros são constituídos historicamente a partir de novas situações de interação verbal da vida social. Embora muitos deles sejam de conhecimento do senso comum, não estão cristalizados, de forma que se modificam a depender das novas demandas enunciativas que apareçam.

O enunciado, então, é concebido como unidade concreta e real da comunicação discursiva e é na materialidade do enunciado que o discurso se realiza. Assim, constatamos que a composição do gênero discursivo extrapola o linguístico, visto que também apresenta uma dimensão social por estar vinculado à situação social de interação, tendo cada gênero sua própria finalidade discursiva e sua própria concepção de autor e destinatário.

Para o círculo bakhtiniano, a constituição social do homem e da linguagem é mediada pelo texto: ideias e pontos de vista se concretizam apenas em textos (verbais e não verbais). É assim que surge a relação próxima e necessária entre linguagem e ideologia, de forma que a linguagem reflete diretamente a ideologia – não havendo texto/enunciado/discurso neutros – sendo, assim, os gêneros o lugar da manifestação da ideologia, por serem formas de ver e significar o mundo, não sendo este um processo consciente.

Para Bakhtin (2000, p. 263), perante a heterogeneidade dos gêneros discursivos, diferenciam-se duas categorias de gêneros: os primários, que são aqueles oriundos de condições comunicativas imediatas, surgidos de situações de comunicação verbal espontânea do dia a dia e ligados a situações informais de uso da linguagem, como as conversas familiares ao telefone; e os secundários, que surgem de situações de comunicação mais complexas e, portanto, relativamente muito desenvolvidas e organizadas, estando mais relacionados principalmente com a escrita.

Acrescenta Bakhtin (2000) às suas considerações que os gêneros textuais são enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos participantes de uma ou outra esfera da atividade humana onde o uso da língua é efetuado. Afirma ainda que, através dos tempos, no quadro das atividades sociais, foram e são produzidas determinadas formas comunicativas que, estabilizando-se de forma mais ou menos forte, constituem os gêneros textuais. A diferenciação das esferas da atividade teria levado, e ainda leva, a uma constante diferenciação dos gêneros de textos próprios de cada uma dessas esferas. Segundo o autor, o sujeito falante necessita de pistas para poder se inscrever no mundo dos signos, para significar suas intenções e se comunicar.

De acordo com as considerações de Sobral (2009), o qual apresenta questões de análise de gênero na perspectiva bakhtiniana, para uma análise de gêneros, devemos considerar que estes possuem uma lógica orgânica, sem, contudo, obedecer a uma forma fixa, trazendo o novo articulado ao mesmo, possibilitando composições potencialmente infinitas, porém que podem recorrer a certos tipos estáveis de textualização.

O modo de textualização do gênero (tipos de frases ou organizações frasais) não implica sua definição. Sobral (2009) afirma que o gênero será definido pelo projeto enunciativo, no qual a autoria e o contexto em que o discurso está inserido transcende a soma

dos componentes textual-discursivos. Acrescenta, ainda, o autor que a audiência do enunciado determinará o gênero deste enunciado, sua composição e estilo, todos em dependência da relação específica entre os interlocutores na esfera de atividade.

No ambiente escolar, é comum a análise de gêneros apenas no plano textual. Elementos como a composição e a audiência pretendida e suas implicações no projeto enunciativo do texto não são considerados de maneira adequada. Desse modo, desenvolver metodologias de análise na escola para a distinção de discurso, gênero e texto é propiciar o desenvolvimento da criticidade e da construção dos sentidos do texto.

Schneuwly (2004), dando sua contribuição às considerações de Bakhtin, acrescenta que o gênero é um instrumento, ou de outra forma, em uma situação sociocomunicativa, há um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente por uma série de parâmetros, com o auxílio de um instrumento que aqui é um gênero, isto é, uma forma de linguagem, que permite, a um tempo só, a produção e a compreensão dos textos.

Todas essas considerações oriundas dos autores mencionados, especialmente as de Bakhtin (2000), serão de grande importância para o desenvolvimento da nossa pesquisa e conseqüentemente para a análise do *corpus*, uma vez que são ideias que nos renderão discussões pertinentes.

Dessa forma, adotamos como gênero as considerações de Bakhtin, o qual afirma que os gêneros textuais são enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos participantes de uma ou outra esfera da atividade humana onde o uso da língua é efetuado, embasado na perspectiva sociointeracionista.

A seção próxima refere-se aos gêneros textuais sob o olhar de Bazerman, o qual enfatiza a função social do gênero e todas as suas implicações sobre o assunto, uma vez que trabalhamos com a autobiografia, que possui um caráter social latente à sua construção.

3.3 A abordagem de Bazerman sobre os gêneros

Charles Bazerman é professor da Universidade da Califórnia (EUA) e ele próprio se denomina “teórico do gênero em geral”, pois a sua contribuição para a teoria dos gêneros é de significativa importância para uma pedagogia adequada tanto em relação a uma conjuntura

teórica atual quanto a uma demanda educacional não tão recente, porém que carece ainda de propostas que venham a auxiliar o professor/pesquisador em suas atividades.

O referido autor se dedica essencialmente ao gênero como uma categoria psicossocial que surge ou se manifesta historicamente. Nesse viés, sugere que é preciso observar o contexto sócio-histórico e o sujeito cognitivo, visto que é a partir deles que sentidos são moldados, localizados e recebidos. Afirma, então, que os “gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos.” (BAZERMAN, 2005, p. 31)

Em relação ao ensino, a abordagem de Bazerman (2007) remete à visão do gênero como mediador de interações socioculturais. Em outras palavras, para desenvolver habilidades no aluno nesse sentido, é essencial uma pedagogia específica em certos aspectos: produzir ou reproduzir elementos-chave dos sistemas de atividades nos quais o gênero progride e é utilizado; e, finalmente, reconhecer o dinamismo, a transformabilidade e relativa estabilidade dos gêneros.

A educação letrada precisa atender não somente às habilidades formais de codificar e decodificar textos, mas também aos processos individualizados da construção de sentidos. É preciso também ajudar os alunos a engajarem-se com as ferramentas necessárias para compreender, avaliar e participar dos sistemas de atividade social maiores onde os textos assumem significados e vida. (BAZERMAN, 2007, p. 196)

Bazerman (2006, p. 30) acrescenta e orienta também sobre os gêneros considerados escolares, os quais atuam na sala de aula:

[...] os gêneros que atuam na sala de aula são mais do que uma repetição ritual de proposições padronizadas. Se eles falham em ser mais do que isso, é porque nós esvaziamos de tal forma o sentido da atividade de sala de aula, que as produções genéricas se tornam meros exercícios formais. Cabe a nós, professores, ativarmos o dinamismo da sala de aula de forma a manter vivos, nas ações significativas de comunicação escolar, os gêneros, em situações sociais que eles consideram significativas, ou explorando o desejo dos alunos de se envolverem em situações discursivas novas e particulares, ou ainda tornando vital para o interesse dos alunos o terreno discursivo que queremos convidá-los a explorar.

Bazerman, nesse viés, reafirma a função social do gênero, a importância de se

ensinar o gênero partindo da compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e em suas instituições, o que viabiliza um olhar menos delimitado e mais dinâmico desse ensino.

O autor segue sua linha de pensamento aconselhando ainda que:

[...] não deveríamos ser displicentes na escolha dos gêneros escritos que os nossos alunos vão produzir. Nem deveríamos manter essas escolhas invisíveis aos alunos, como se toda produção escrita exigisse as mesmas posições, comprometimentos e metas; como se todos os textos compartilhassem das mesmas formas e características; como se todo letramento fosse igual (BAZERMAN, 2006, p. 24)

Desse modo, é preciso que a prática pedagógica seja embasada na nova perspectiva interativa de ensino, a qual considera a linguagem como uma atividade, e não como uma simples expressão do pensamento ou simples instrumento. Então, isso significa que é essencial que se tenha cuidado em relação ao trabalho com os gêneros em sala de aula, pois, sendo considerados uma ferramenta didática no ensino da linguagem, as aulas de Língua Portuguesa devem perder a característica de modelo acabado, que parece engessar todo o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que este instrumento de ensino permite interação significativa com o texto.

Enfatizamos, assim, embasados em Bazerman (2006, p. 18-19), que a visão interacional de gênero pode ampliar e dar maior qualidade à didática do professor, banindo a prática de transformar o aluno em mero copista, memorizador ou imitador de bons escritores; permitindo, então, que os estudantes se tornem agentes que utilizem a escrita com uma visão social, compreendendo os gêneros como formas de vida e de ação, passando a ser comunicadores atentos e poderosos no mundo do discurso. O autor ainda ressalta:

Através de uma estimativa das necessidades e possibilidades e objetivos de cada circunstância particular, eu posiciono a disciplina de forma diferente, desempenhando o meu ensino em diferentes gêneros, trazendo gêneros diversos para a apreciação do aluno e apresentando através de gêneros avaliativos; diferenciando oportunidades e desafios comunicativos para que os alunos percebam suas presenças no fórum da sala de aula (BAZERMAN, 2006, p.58)

Então, para efetivar um ensino sistemático dos gêneros textuais, compreendemos que o professor precisa ter consciência de que os textos se materializam nos gêneros e que a

concretização deste ensino não pode ser encarada como uma pedagogia formal, voltada simplesmente para as formas linguísticas, tornando-se abstrata, dissociada de seus usos, em vez de ser o fornecimento de ferramentas úteis para a vida que os alunos podem ter para seus propósitos pessoais.

A seção seguinte discorrerá sobre a abordagem dos gêneros textuais nos PCN (1998), que seguem a concepção de Bakhtin (1992), ao passo que também apontam para a necessidade de se trabalhar na perspectiva apresentada.

3.4 A abordagem dos gêneros textuais nos PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), ao acompanharem as mais novas perspectivas de definição e classificação dos gêneros, adotam a concepção de Bakhtin (1992) para “gênero textual”, apresentando como objetivo principal padronizar o ensino no País, estabelecendo pilares fundamentais para guiar a educação formal e a própria relação escola-sociedade no cotidiano.

É importante salientar, então, que os PCN adotam a concepção sociointeracional de língua, sujeito e texto, cuja compreensão textual perpassa pela simples captação de uma representação mental ou decodificação da mensagem. Desse modo, os PCN apresentam os subsídios da Linguística Textual, a qual é responsável pelo estudo dos recursos linguísticos e das condições discursivas para a construção da textualidade.

Segundo os PCN, os conhecimentos sobre gêneros estão relacionados às representações sobre o contexto social em que se processa a linguagem. Portanto, conhecer um gênero é compreender suas condições de uso, sua adequação ao contexto. No decorrer da vida, os diferentes gêneros vão se introduzindo nas experiências de cada indivíduo, de modo que uma pessoa que não tenha noção de teorias linguísticas, mesmo assim seja capaz de identificar e reproduzir características de certos gêneros que fazem parte de sua vida cotidiana (LOPES, 2010).

Dessa forma, os PCN apresentam sobre gêneros a seguinte afirmação:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções

comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- O conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- A construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- O estilo: configuráveis específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. (BRASIL/PCN, 1998, p. 87).

A referida abordagem teórica conduz a uma nova prática de tratamento da linguagem na escola e surgiu em substituição à classificação tradicional, à trilogia clássica conhecida que compreende a narração, a descrição e a dissertação, conforme assegura Biasi (2008).

Reafirma-se, então, a necessidade do professor de Língua Portuguesa de trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula, e não somente sobre eles, valendo-se, também de um trabalho construtivo, organizado em sequências, cuja elaboração possa atingir êxito por meio de atividades e exercícios propostos variados que contribuam para que os alunos distingam aquilo que já sabem daquilo que ainda precisa ser internalizado.

O gênero autobiografia e suas particularidades serão contemplados na próxima seção da nossa pesquisa. O referido gênero foi o praticado pelos alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da produção escrita.

3.5 O gênero autobiografia

Nós, professores de escolas públicas da Educação Básica, temos testemunhado muitos momentos da vida dos nossos alunos, através de suas memórias, suas histórias juvenis, o que nos fez encontrar sujeitos envolvidos em muitas práticas sociais, com conquistas, frustrações, anseios, enfim, são pessoas que atuam motivadas por diversos interesses e que atribuem diferentes sentidos ao lazer, à cultura, ao conhecimento e ao trabalho. Essas experiências são marcadas por múltiplas dimensões: a classe social, a idade, a constituição do núcleo familiar, o lugar de nascimento, o gênero, a raça ou etnia. Todos esses aspectos entrelaçados são essenciais para a construção identitária dos sujeitos.

Refletindo sobre essas questões, querendo conhecer melhor esses jovens e suas

histórias de vida, mobilizando-os a conhecerem a si próprios e aos outros, desenvolvemos essa pesquisa através da produção de textos autobiográficos deles mesmos, com a finalidade de trabalhar a produção escrita e obter um desempenho melhor na escrita desses estudantes.

A autobiografia, segundo Costa (2008, p. 37), é: “a narração sobre a vida de um indivíduo, escrita pelo próprio, sob forma documental, ou seja, é uma prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, acentuando a vida individual, e, em particular, a história de sua personalidade”.

Ao narrar acontecimentos sobre sua vida, o aluno aciona o que está em sua memória e, por meio dela, evoca e seleciona alguns eventos, escolhe o que e como dizer. Escrever a autobiografia pode ser uma boa oportunidade para retomar, refletir e analisar sua trajetória. Temos conhecimento de que a vida não é escrita, mas a escrita sobre a vida possibilita apropriar-se dela e aprender com ela de maneira singular. A narração autobiográfica, portanto, apresenta-se como uma oportunidade para remexer o baú da memória e as lembranças podem ser resgatadas aos poucos pelos alunos, o que é bastante motivador para eles.

Nessa linha de pensamento, Thomson (1997), ao afirmar que recordar está intimamente ligado à identidade pessoal que construímos ao longo da nossa vida na interação com outras pessoas e com nossa própria vivência, estabelece uma ligação entre memória e identidade e esclarece que:

O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. Assim, podemos dizer que nossa identidade molda nossas reminiscências; quem acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido. Reminiscências são passados importantes que compomos para dar um sentido mais satisfatório à nossa vida, à medida que o tempo passa, e para que exista maior consonância entre identidades passadas e presentes. (p. 57)

Acrescenta ainda o referido autor que “a experiência nunca termina, é constantemente lembrada e retrabalhada”(THOMSON, 1997, p. 57) no decorrer da vida, em uma tentativa de compor uma memória e uma identidade com as quais possamos conviver.

Cardoso e Maia-Vasconcelos (2009) explicaram a autobiografia tomando por base a Linguística Textual, como já foi mencionado no início deste trabalho, usando as noções de gênero e tipo de texto para explicar as escritas autobiográficas. Esse tipo textual, chamada por elas tipo narrativo, vai além das categorias tratadas por Barthes (1973) denominadas pelo autor de níveis da narrativa. As histórias de vida e as narrativas autobiográficas formam uma classe narrativa que abrange as diversas formas de manifestações narrativas cunhadas na emotividade – relação com o produtor do texto – e na realidade dos fatos, aspectos relevantes na construção discursiva.

Ainda segundo as autoras mencionadas, contar a própria história é um exercício de autoconsciência, de distanciamento que faz com que o narrador, numa espécie de reflexão interna, seja expectador de si mesmo: um *eu* que deseja contar sua história pessoal, que cria e ao mesmo tempo observa, dialoga e intervém no processo de criação.

A autobiografia, portanto, é uma vertente advinda da biografia em seu sentido amplo, podendo ser conhecida também por narrativa ou história de vida. Josso (2007) classifica-a como uma oportunidade de refletir sobre diferentes registros de expressão e representações de si. Por intermédio da autobiografia, o indivíduo produz a narrativa de sua própria construção na condição de autor-ator que opera escolhas, define interesses, valores, aspirações, segundo sua visão de mundo.

O gênero autobiográfico vem despertando a atenção dos pesquisadores em diversas áreas e, mesmo que o desenvolvimento desse gênero decorra de muitos séculos, é no século XXI que ele começa a deixar de ser visto exclusivamente como objeto de estudo literário ou sociológico para ocupar espaço nas pesquisas linguísticas.

Na Linguística, os estudos sobre as histórias de vida, os memoriais, os textos autobiográficos ganharam notoriedade mais recentemente, mas já reúnem muitos trabalhos, documentos e publicações que mostram investigações sobre profissionais em formação, crianças em abrigos, mulheres, professoras, professores surdos, pacientes com doenças crônicas em hospitais, entre outros participantes, centralizando os resultados na capacidade humana de contar, de transmitir e de se reinventar com as narrativas. Todos esses achados de pesquisas e conquistas vêm sendo focados no sujeito e na sua capacidade de escrever e falar sobre si, conforme assegura Passeggi (2008). Os trabalhos nessa área, ainda segundo a autora, têm gerado significativas contribuições para os estudos linguísticos no processo educativo.

Passeggi (2011) afirma que, apenas na perspectiva de que a reflexividade autobiográfica proporciona a quem narra a possibilidade de abertura para novas experiências, é possível aceitar a ideia de reelaboração permanente em si em oposição a qualquer ideia de rigidez, de cristalização ou de enclausuramento do sujeito na experiência vivida e ressignificada. Dessa forma, conclui que a fluidez da experiência humana assegura a relativa invenção do ser, não como uma tarefa cansativa, e sim como uma aventura estimulante.

De acordo com Gaspar, Pereira e Passeggi (2012), atualmente, escrever sobre o que se faz e o que se sente tornou-se um recurso de pesquisa para analisar o cotidiano e a prática profissional. No tocante à educação, as narrativas autobiográficas compõem um método de construção do conhecimento que fundamentam a reflexão do fazer pedagógico e a ressignificação da própria ação. Considerar esses escritos como objeto de reflexão é constatar que a escrita de si, por ser uma escrita autobiográfica, constitui-se em um momento único para desenvolver a competência interpretativa e reflexiva sobre si e sobre o cotidiano escolar. Escrever sobre si é um exercício que ocasiona uma autorreflexão.

Souza (2004, p.72) acrescenta que escrever sobre si remete o sujeito para uma dimensão de “auto-escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si.” O autor reforça, desse modo, a ideia de autorreflexão.

Souza (2008) afirma ainda que as discussões sobre as histórias de vida como processo de conhecimento e de formação, como dimensão do trabalho e dos modelos biográficos estão inscritas na biografia individual, no momento em que reunimos situações, experiências, acontecimentos da vida e partilhamos na configuração narrativa, modos de dizer de si, sejam através da escrita ou da oralidade, quando destacamos percursos, trajetórias e transformações narrativas da nossa história.

Desse modo, tornar a escrita uma experiência engajada com a própria vida do sujeito que escreve pode levá-lo a descobrir um novo olhar sobre essa atividade, distanciado do conceito de escolarização e de todos os possíveis traumas causados por anos e anos de canetas vermelhas sobre sua difícil e sofrida produção escrita. O excessivo rigor formalista das escolas ofuscou muitos talentos certamente, além de ter distribuído medo e resistência diante da escrita e da folha em branco.

A autobiografia, por exemplo, na concepção de Lejeune (1975, apud COELHO

PACE, 2012, p. 39), caracteriza-se por ser “uma narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, acentuando sua vida individual, particularmente a história de sua personalidade”. Além dessas considerações, na abordagem de Lejeune sobre o assunto, a autobiografia implica essencialmente a identidade desse autor, narrador e personagem, vínculo de que o leitor não pode duvidar. Nesse gênero textual, não há a interferência de terceiros, o autor escolhe o que narrar e como narrar sua história.

Conforme Cardoso e Maia-Vasconcelos (2009), o gênero textual forma grupos de textos que apresentam características semelhantes, como o tipo de informação a ser transmitida, a escolha da linguagem e a organização de sua estrutura fundamental. A autobiografia é um gênero geral, pois, se dissermos apenas que um texto X é uma autobiografia, não atribuiremos nenhuma outra especificidade. O que irá compor o gênero autobiográfico será o aspecto textual escolhido e este pode ser: narrativa autobiográfica, história de vida, depoimento, entre outros. É o aspecto textual que rompe com a generalização e dá ao texto seu sentido próprio.

Como foi mencionado pelas referidas autoras, o tipo narrativo é aquele que apresenta uma história, expõe um acontecimento ou vários acontecimentos interligados entre si por um fio condutor. É preciso levar em conta também, em uma narração, a sequência, a evolução dos fatos. Embora a maioria dos textos narrativos possua uma grande riqueza descritiva, o que o mantém predominantemente narrativo é a sequência seguida.

Desse modo, ainda segundo as autoras Cardoso e Maia-Vasconcelos (2009), em termos estruturais, a construção da narrativa autobiográfica acontece da seguinte forma: existe 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 vividos em sua vida. A narratologia, então, não busca conhecer provas do que diz o sujeito e toma o relato como verdadeiro. O analista não remonta para além da história ou se pronuncia sobre os fatos postos no relato. A descoberta do narrador é aceita como real. 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.

Dando sequência às pesquisas teóricas sobre o assunto do nosso trabalho,

descobrimos também Baccin (2008), que apresentou um modelo didático de gênero e sequência didática utilizando-se da autobiografia. Com isso, desenvolveu um trabalho pautado na teoria da enunciação e dos gêneros discursivos (Bakhtin, 2003) e dos gêneros textuais (Bronckart, 2003), oferecendo, portanto, uma significativa contribuição no sentido de lançarmos vários olhares para o texto, compreendendo-o quanto a sua situação de produção, a sua função social e quanto às marcas linguísticas que o constituem. Esse viés apresentado pela autora nos rendeu algumas contribuições significativas para a nossa pesquisa, uma vez que nos utilizamos das suas considerações como sugestões de análise do gênero autobiografia, apontando e confirmando algumas marcas próprias do gênero em questão e que o definem como tal, as quais adaptamos no quadro a seguir.

Quadro 3 – As principais marcas do gênero textual autobiografia: uma proposta de análise

AUTOBIOGRAFIA		
Contexto de produção	Plano discursivo	Marcas linguísticas
<ul style="list-style-type: none"> • Quem é o protagonista da história? É o próprio autor? O texto está em primeira pessoa? • Os textos mostram os principais episódios da vida do autor, de forma cronológica, com ênfase maior a certos acontecimentos? • A quem se destina o texto, ou seja, quem é o seu possível leitor? Para quem ele escreverá? • Com que objetivo ele escreverá? • Em que formato ele deverá escrever, isto é, em que gênero? 	<ul style="list-style-type: none"> • Há marcas de implicação do autor? O autor se mostra no texto? • Em relação ao tipo de discurso, predomina o relato? Então são textos predominantemente narrativos? • No plano global, como se estrutura o texto? São textos longos ou curtos? Relatam minuciosamente a história do autor ou relatam passagens da vida dele de forma mais objetiva? 	<ul style="list-style-type: none"> • Há o uso de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa? • Verifica-se o predomínio de verbos no Pretérito Perfeito e no Pretérito Imperfeito? E, outras vezes, no Presente? • Existem marcadores temporais (datas, anos, expressões de tempo)? • Existem marcadores espaciais, ou seja, de lugar?

Fonte: Adaptação das proposições de Baccin (2008).

A nossa próxima seção trata do procedimento sequência didática, fundamentado nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e representado pelo esquema mostrado

mais adiante. O trabalho com sequência didática em sala de aula tem sido cada vez mais indicado por estudiosos, especialistas e professores de Língua Portuguesa como uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem, auxiliando especialmente o professor da rede pública de ensino, o qual geralmente conta apenas com o livro didático na sala de aula.

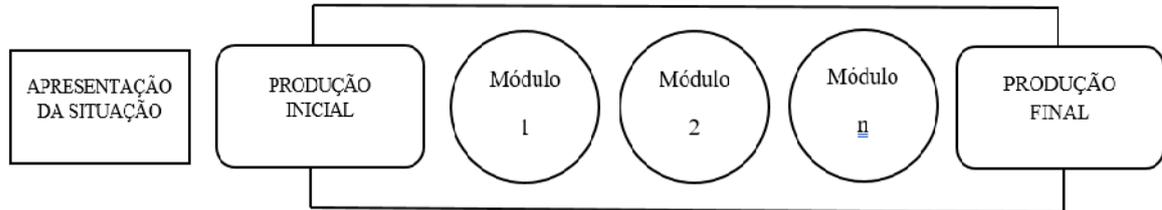
3.6 Sequência didática: um procedimento

Para o desenvolvimento da nossa pesquisa, decidimos aplicar uma sequência didática referente ao gênero autobiografia, com a finalidade de analisar os textos produzidos e aprimorar a habilidade de produção de textos dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, através das atividades propostas.

Para que os alunos possam conhecer e praticar os vários usos da linguagem em novas situações comunicativas, realizaremos um conjunto de atividades sistematizadas, com objetivos definidos, ligadas entre si, e grau de complexidade crescente. Ofereceremos, portanto, no exercício dessas atividades, modelos; daremos pistas; indicaremos caminhos; ensinaremos e colocaremos em prática conceitos que culminarão com o desenvolvimento de diversas capacidades de linguagem.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), autores nos quais também fundamentamos o nosso trabalho, definem os gêneros como práticas de linguagem historicamente construídas e defendem que a finalidade de trabalhar com sequência didática é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação”. Eles definem sequência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82) e apresentam a estrutura de base de uma sequência didática que pode ser representada pela seguinte figura:

Figura 1: Esquema da sequência didática.



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.83. (Adaptado).

Demos andamento à nossa pesquisa pautados nas orientações dos referidos autores em relação aos passos da sequência didática: inicialmente, apresentamos *a situação* sobre a tarefa de produção escrita e, no momento seguinte, os alunos deviam produzir um primeiro texto no gênero trabalhado, o qual foi tomado como a *primeira produção*. Com base na análise desses textos, adequamos as atividades da sequência às habilidades e reais dificuldades da turma, intencionando o domínio do gênero estudado.

Em seguida, após a primeira produção, propusemos os *módulos*, que foram formados por oficinas de atividades e exercícios com objetivos de promover o domínio do gênero escolhido, trabalhando as dificuldades dos alunos, identificadas no primeiro texto, de modo sistemático e aprofundado.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os estudantes devem apresentar os conhecimentos assimilados durante os módulos na *produção final*, momento em que poderão analisar, com o auxílio do professor, os progressos conquistados com o desenvolvimento dos módulos.

Os autores afirmam que os quatro componentes da sequência didática devem ser trabalhados de acordo com os apontamentos seguintes:

I) Apresentação da situação

O primeiro passo é apresentar a situação de comunicação. Nesta etapa, descreve-se detalhadamente a tarefa a ser desenvolvida e a modalidade utilizada pelo aluno, que corresponde ao gênero utilizado; logo após, os conteúdos que serão trabalhados devem ter relação com o gênero, o qual deve ser apresentado aos alunos e discutido com eles os aspectos da organização do gênero em questão.

Esse momento é realmente essencial e difícil, porque é exatamente quando os alunos constroem uma representação da comunicação e da atividade de linguagem a ser realizada. Os autores referidos afirmam ainda que duas dimensões precisam ser caracterizadas, por exemplo.

A primeira dimensão constitui-se em apresentar um problema de comunicação bem definido. Essa dimensão faz referência à proposta de produção de um gênero oral ou escrito e deve ser transmitida aos alunos de forma bem clara, para que eles entendam a situação de comunicação na qual devem agir e compreendam o problema de comunicação que precisam resolver, produzindo um texto. Dessa forma, algumas questões precisam ser esclarecidas aos estudantes:

- i) Qual o gênero a ser abordado?
- ii) A quem a produção se dirige?
- iii) Que forma a produção assumirá?
- iv) Quem participará da produção?

Em sequência, vem a segunda dimensão, que consiste em preparar os conteúdos que serão trabalhados nos textos produzidos pelos alunos, os quais precisam perceber a importância desses conteúdos e saber com quais eles vão trabalhar. Conforme os autores, para redigir um conto, por exemplo, os aprendizes deverão conhecer os elementos constitutivos do gênero: personagens, ações e lugares típicos, objetos mágicos, etc.

Desse modo, a apresentação da situação fornece aos alunos as informações necessárias para o devido conhecimento do projeto comunicativo visado, que, no nosso trabalho, foi a edição de um livro com as autobiografias dos alunos do 9º ano do turno da tarde, da Escola Municipal Ismael Pordeus, do ano de 2016, além de também permitir a apropriação da linguagem a que o projeto está relacionado.

II) Produção inicial

Trata-se da primeira produção textual, que pode ser realizada coletivamente ou individual e pode ser mais simplificada, reservando o nível de complexidade maior para a produção final, quando os alunos já estarão mais familiarizados com o gênero e melhor preparados para representar a situação de comunicação do projeto do qual participam. Nesta etapa, o professor avalia as capacidades já adquiridas e ajusta as atividades e os exercícios

previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma. Além disso, esta atividade define as capacidades que os alunos devem desenvolver para melhor dominar o gênero de texto em questão.

É necessário enfatizar que não devemos atribuir uma nota à primeira produção; é possível afirmar que ela atua como um diagnóstico do desempenho dos alunos em relação ao objeto da aprendizagem. Porém cabe ao professor discutir em sala os aspectos positivos e negativos identificados nos textos, o desempenho oral e escrito deles, enfim auxiliá-los na identificação dos problemas e na participação no processo.

III) Os módulos

Nesta etapa, os problemas que foram detectados na produção inicial são trabalhados para serem superados por meio de instrumentos necessários para superá-los. Estes módulos vão do complexo ao mais simples, para finalizar com o mais complexo, que é a produção final. Desenvolvemos oficinas para atingirmos os objetivos propostos nessas etapas da nossa pesquisa.

São consideradas três orientações por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para que as dificuldades dos alunos sejam bem trabalhadas nos módulos:

1. Trabalhar problemas de níveis diferentes: nesta etapa, o aluno se depara com problemas específicos de cada gênero e, ao final, deve tornar-se capaz de solucioná-los. E, com o objetivo de prepará-lo, em cada sequência, trabalham-se problemas relacionados a vários níveis de funcionamento, como: representação da situação de comunicação; elaboração dos conteúdos; planejamento do texto; realização do texto;
2. Variar as atividades e os exercícios. Neste segundo módulo, é preciso que haja diversificação nas atividades desenvolvidas em sala de aula, pois este é o princípio essencial de elaboração de um módulo, considerando que existem três grandes categorias de atividades e de exercícios que podem ser distinguidas, como: as atividades de observação e de análise de textos orais ou escritos; as tarefas simplificadas de produção de textos; a elaboração de uma linguagem comum;
3. Capitalizar as aquisições: depois de ter aprendido a falar sobre o gênero

abordado e analisá-lo sob vários aspectos, o aluno consegue obter linguagem técnica e demonstra isso ao se expressar, construindo conhecimentos sobre o gênero, desenvolvidos ao longo dos outros módulos.

IV) Produção final

Nesta última etapa, o professor realiza uma avaliação somativa e o aluno reconhece o que construiu, por que o fez e de que forma, aprendendo a monitorar suas ações e selecionando o gênero de acordo com a situação em que pode ser usado. Nesta avaliação, consideram-se os progressos e as limitações ainda existentes nas produções escritas do aluno, para haver os redirecionamentos necessários nas próximas ações e atingir a eficiência desejada a partir desta percepção.

Nessa perspectiva, a partir do desenvolvimento de uma sequência didática, é possível se ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Uma proposta assim tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar, no qual múltiplas ocasiões são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. É esse propósito que buscamos alcançar adotando esse procedimento como base da nossa pesquisa.

No capítulo referente à natureza e os procedimentos da pesquisa, apresentamos todo o processo de aplicação e desenvolvimento da sequência didática concebida por nós no nosso trabalho, envolvendo o detalhamento das etapas, dos encontros realizados e das atividades propostas aos alunos participantes.

No capítulo seguinte, discorreremos sobre algumas concepções de texto; o processo de apropriação da escrita; o ensino da produção escrita na abordagem processual; as etapas que envolvem a produção textual sob o olhar de alguns pesquisadores; a motivação para escrever e a produção textual no 9º ano.

4 A PRODUÇÃO ESCRITA CONFORME A ABORDAGEM PROCESSUAL

Este capítulo trata da produção escrita na perspectiva processual, conforme Vieira (2005) preconiza em seus estudos, apresentando também algumas concepções de texto; o processo de apropriação da escrita; as etapas envolvidas na produção textual na abordagem de alguns pesquisadores; a motivação para escrever textos; a produção textual no 9º ano do Ensino Fundamental e as maiores dificuldades enfrentadas por estudantes e professores nessa atividade de produção.

Passaremos para a seção seguinte, na qual serão apresentadas algumas concepções de texto que nortearam nossa pesquisa e nos auxiliaram nas atividades propostas.

4.1 Concepções de texto

Os conceitos de texto vão sendo construídos pelas teorias linguísticas de forma gradativa. Com o passar do tempo, vão surgindo conceitos que se sustentam numa concepção de língua como código ou sistema, outras vezes como enunciação, ancorada nas diversas relações sociais. Essas perspectivas trazem influências significativas nas práticas de sala de aula, uma vez que afetam a postura didática dos professores e as escolhas metodológicas utilizadas no ensino de Língua Portuguesa.

Segundo Bronckart (1999), os textos são produções verbais efetivas vinculadas a situações de comunicação, tipos de discursos, propriedades estruturais, escolhas dos produtores. Como resultados da atividade humana, possuem uma grande diversidade, com a finalidade de atender a várias necessidades e interesses. Caso o trabalho com o texto seja pautado nessa perspectiva, conclui-se que as situações de ensino devam englobar as diversas práticas discursivas e as diferentes gramáticas geradas por essas práticas, de forma que os fatos linguísticos sejam analisados em situações concretas de comunicação, na compreensão e na produção de textos.

Para Costa Val (2006), para se compreender melhor o fenômeno da produção de textos escritos, é necessário entender inicialmente o que caracteriza o texto, escrito ou oral,

unidade linguística comunicativa básica, uma vez que aquilo que as pessoas têm a dizer umas às outras não são palavras nem frases isoladas, são textos. A autora define texto ou discurso, então, como “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.” (COSTA VAL, 2006, p. 03)

A autora mencionada reitera suas considerações afirmando que “um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa” (COSTA VAL, 2006, p. 03-04). Desempenha função determinante em sua produção e recepção um conjunto de fatores pragmáticos que ajudam na construção de seu sentido e permitem que seja reconhecido como um emprego normal da língua. As peculiaridades de cada ato comunicativo são elementos desse processo, como: as intenções do produtor; o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si próprio, do outro e do outro com relação a si mesmo e ao tema do discurso; além do espaço de perceptividade visual e acústica comum, na comunicação face a face. O contexto sociocultural em que se insere o discurso também constitui elemento definidor de seu sentido, na produção e na recepção.

A segunda propriedade básica do texto, conforme Costa Val (2006), é o fato de ele ser uma unidade semântica. Em outras palavras, para ser texto, uma ocorrência linguística precisa ser vista pelo receptor como um todo significativo.

Nessa linha de raciocínio da autora, como terceira propriedade básica, o texto se caracteriza por sua unidade formal, material, tendo os seus constituintes linguísticos integrados, de forma que ele seja percebido como um todo coeso.

De acordo com Koch e Elias (2015, p. 13), “o texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional e todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores.” As autoras acrescentam ainda que o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal produção se realiza. Dessa forma, no caso do texto escrito, foco do nosso trabalho, ao contrário do que acontece com o texto falado, contexto de produção e contexto de recepção, de maneira geral, não coincidem nem em termos de tempo, nem de espaço, pois escritor e leitor normalmente não se encontram presentes. Por esta razão, o produtor do texto tem mais tempo para o planejamento, a execução mais cuidadosa do texto e a revisão, sempre que for o caso.

Ainda complementando as concepções de texto, Marcuschi (2008, p. 72) defende

a ideia de que o texto pode ser tido como “um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico.”. De certa forma, é possível afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela “*refrata*” o mundo e não reflete, também Marcuschi (2008) afirma que o texto refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói.

Nos PCN-LP (1998, p. 21), compreende-se o texto como manifestação verbal do discurso, tomado como unidade de ensino. O texto é, então,

O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

Esse conceito de texto apresentado pelos PCN-LP (1998) assemelha-se à definição dada por Costa Val (2006), quando a autora se refere ao texto como uma unidade semântica, de que depende sua coerência, e como aspecto formal, que diz respeito à sua coesão, além de considerar o aspecto do contexto sociocultural, em que se insere o discurso como elemento condicionante de seu sentido.

Nessa perspectiva, adotamos para este trabalho o conceito de texto de Costa Val (2006) por melhor fundamentar o nosso propósito e corresponder às expectativas de produção do gênero textual autobiografia.

Dessa forma, percebemos que esses conceitos de texto se complementam e, de tal forma, assemelham-se em alguns aspectos, por isso serão importantes para fundamentar o nosso trabalho com os alunos do Ensino Fundamental II, na produção dos textos solicitados e no aprendizado da produção escrita através do gênero autobiografia.

4.2 O processo de apropriação da escrita

É importante traçar um panorama sobre os começos da criança na escrita para

comprovar que as dificuldades desses jovens estudantes do Ensino Fundamental nessa atividade, muitas vezes, vêm de longe, de costumes ligados à rotina de casa, ou da falta de bons hábitos de leitura e de escrita.

Vieira (2005), em sua obra, que consideramos de grande importância para a nossa pesquisa, apresenta inicialmente as múltiplas funções e propósitos da escrita, que são despercebidos na pressa do cotidiano ou nas atividades repetitivas da escola. Esclarece, a partir daí, questões prementes sobre o ensino da escrita, dando significativas contribuições para esse ensino.

Sobre os começos da criança na atividade da leitura, Vieira (2005) ressalta a importância de se criar um leitor, mostrando como se alcançam bons resultados em relação a essa meta; por exemplo, a criança pode ouvir histórias antes de dormir, sejam elas consagradas, conhecidas ou recriadas, desde que seja dada à criança essa possibilidade. Essas leituras podem ser diárias e de graus crescentes de dificuldades.

Muitas vezes, o que nós, professores, escutamos dos nossos alunos do Ensino Fundamental II⁴ é que, poucas vezes, foram estimulados à leitura em casa, porque, segundo o depoimento deles, os pais não tinham tempo para fazerem leituras para eles devido ao excesso de trabalho. Esse fato, associado às dificuldades financeiras também, impedia os pais ou responsáveis de investirem melhor em materiais para este fim. Essas considerações dos estudantes corroboram o que nós ressaltamos na abertura desta seção.

A referida autora acrescenta ainda sobre como fazer funcionar o mundo fascinante de coisas escritas através de várias ações elencadas a seguir e que devem ser apresentadas ao aprendiz:

O ambiente da escrita envolvendo nossa casa, a família recebendo e trocando informações por escrito. Listas, anotações, cartas, bilhetes domésticos, recados de telefone, instruções e formulários. Computador ligado, jornais chegando, abertos e largados pela casa, deixando escapar letras enormes ou bem apertadinhas em pedaços de “coisas” que a gente quer tanto entender... e não para de perguntar... Livros coloridos com muita figura para ver, ou livros de gente grande, tão grossos e cheios de mistérios em altas estantes onde a gente não pode mexer... Mesas cheias de papéis importantes, que não devemos tocar...(VIEIRA, 2005, p. 15)

4 Registramos aqui momentos vivenciados na nossa prática em sala de aula na Educação Básica da Rede Pública Municipal de Fortaleza.

A autora acrescenta também que falar e escrever podem parecer “faces de uma mesma moeda”, mas o texto escrito e o oral têm diferentes propriedades e modos de construção. Na escrita, o meio é diferente e faz com que as exigências também sejam maiores. O texto escrito é permanente e, por isso, não pode conter as interrupções e as retomadas que o texto oral tem. Na modalidade escrita, o assunto deve ter continuidade e progredir de forma lógica e mais compreensível.

Então, diante da aprendizagem da escrita, surge o questionamento: “Como é intrigante o fato de as crianças aprenderem a falar com tanta naturalidade e terem tanta dificuldade para aprender a escrever, redigir?” Para sanar tal dúvida, Vieira (2005) apresenta as razões seguintes:

- 1- A fala é matéria viva do dia a dia;
- 2- A escrita está nos livros, nos impressos e no meio digital;
- 3- Muitos contextos da escrita estão distantes das necessidades infantis;
- 4- Na escola, às vezes, passa-se a falsa ideia de que a escrita é uma simples transcrição da fala;
- 5- Confusão entre o oral e o escrito.

Relata a autora que o essencial ao professor é saber que a fala e a escrita são modalidades de uma mesma linguagem e que o modo de aprender a falar pode orientar o modo de ensinar a escrever. Tanto uma como outra são processos gradativos de construção de significados. Para tanto, é preciso repensar o trabalho com a linguagem na escola. No momento, apresentam-se as seguintes ideias:

- i) A fala do aluno sempre merece respeito (seja de que origem for) e é tão boa em termos comunicativos quanto o português-padrão falado nas camadas socioculturais mais elevadas;
- ii) Aprender a linguagem escrita envolve atividade contínua do aprendiz lendo e escrevendo para diferentes finalidades, mediada pela interferência do adulto letrado;
- iii) Um bom professor compartilha com seus alunos o prazer e o conhecimento de como se lê e se escreve para cada situação de uso da linguagem.

Segundo Vieira (2005), a linguagem escrita tem um grande potencial, pois

possibilita a participação na vida social, o acesso aos bens culturais, favorece o desenvolvimento cognitivo e confere poder. Na escola, porém, a linguagem escrita costuma ser apresentada de forma deturpada e empobrecida, transformando-se num produto meramente escolar, com pouca habilidade na vida prática.

Em uma sociedade letrada, a linguagem permeia todos os nossos atos. Aprender a ler e a escrever implica ter acesso à escrita, para fins de participação cultural ou de transformação social e é preciso saber usá-la para diferentes finalidades.

A criança usa a escrita como “vozes”, com as quais faz coisas diferentes. Começa escrevendo apenas para se expressar, depois passa a utilizá-la para fins práticos, realizando diferentes atos com a escrita. Ao contrário do que se pensa, ela também é capaz de produzir textos mais elaborados esteticamente, como narrativas e poemas.

Em geral, nós, professores, subestimamos a competência textual das crianças e o valor que a linguagem desempenha em suas vidas. Se prestarmos atenção, veremos que elas leem e escrevem espontaneamente. Esta escrita deveria ser melhor aproveitada na escola. O maior desafio no ensino da linguagem escrita é fazer as crianças entenderem seus propósitos e convenções. Para isso, é preciso criar situações comunicativas verdadeiras, usando textos interessantes e variados, estimulando a leitura de diferentes materiais impressos e propondo leitores reais para seus textos.

Os alunos precisam de tempo para lidar exaustivamente com a linguagem escrita até entenderem como ela funciona e de que maneira expressa significados. Nós devemos intermediar esse trabalho, explicitando nossos conhecimentos de uso e de motivação da escrita, escrevendo junto, mostrando as diferenças entre a fala e a escrita. O professor, portanto, tem o importante papel no desenvolvimento da competência linguística e comunicativa do aluno. Cabe-lhe selecionar textos, criar situações interessantes em sala de aula e, acima de tudo, demonstrar como se lê e como se escreve.

Temos conhecimento de que há ainda muitos professores que não apresentam aos seus alunos uma motivação real para ler ou para escrever, conforme afirma Vieira (2005), além de não esclarecerem para eles a finalidade destas atividades, porém acreditamos que existem também aqueles educadores comprometidos com a aprendizagem de seus alunos e que, de alguma forma, usam estratégias que favorecem a escrita como um processo e tratam, com relevância, o contexto e a situação comunicativa que envolvem a escrita.

Desse modo, na próxima seção, apresentaremos o ensino da composição escrita como um processo, assunto de suma importância para a nossa pesquisa, visto que embasamos a produção de texto dos nossos alunos nessa abordagem processual proposta por Vieira (2005).

4.3 O ensino da produção escrita na abordagem processual

No decorrer de sua obra, Vieira (2005) apresenta ao leitor a abordagem considerada mais significativa para o ensino da escrita nas três últimas décadas – a **abordagem processual**. Nessa perspectiva, valorizam-se mais as operações e habilidades necessárias à elaboração do texto do que o produto final obtido, o que é exatamente o contrário do que ainda se observa na prática escolar, numa visão equivocada do processo de escrever. Acrescenta ainda que, para ensinar a redigir, é preciso, acima de tudo, que o professor tenha consciência de que a escrita é uma atividade comunicativa e que desempenha funções definidas e cada vez mais diversificadas no dia a dia de uma sociedade letrada.

Para o desenvolvimento da habilidade de redigir, é preciso, além de outras ações, o aluno escrever e ler com frequência, o professor apresentar as instruções e os comentários como um redator experiente, dar o *feedback* durante o processo da escrita, propiciar a instrumentação gramatical e o desenvolvimento da escrita, além de também apresentar ao aluno os processos de composição de bons e maus redatores, de acordo com as considerações da referida autora.

Segundo Vieira (2005), pelo menos quatro aspectos devem ser levados em consideração na hora de um bom redator compor o seu texto, os quais podem ser assim enumerados: planejamento, releitura durante a elaboração do texto, revisão e consciência da audiência. O ato de escrever ou redigir não pode ser descontextualizado, devendo apresentar claramente um propósito comunicativo e um leitor definido.

Percebe-se, portanto, que a compreensão de procedimentos de escrita próprios dos bons redatores, disponibilizados a partir da investigação na área, pode fundamentar mudanças significativas na pedagogia da escrita, fazendo com que a produção de um texto deixe de ser encarada como um mistério, um tipo de dom ou uma simples “inspiração” para escrever.

A partir das considerações feitas pela autora, compreendemos e constatamos a necessidade de mudanças nos critérios de avaliação das produções textuais dos alunos do Ensino Fundamental. Os textos não podem ser avaliados simplesmente considerando os aspectos ortográficos e gramaticais, os quais representam apenas uma parte do processo e são superficiais, mas sim avaliá-los na perspectiva de valorização da construção do texto, voltando a nossa atenção para aspectos como a seleção e organização das ideias, a manutenção do assunto, a progressão temática e o manejo de recursos de coesão.

A autora em questão afirma que a produção de um texto envolve distintos processos, subprocessos ou habilidades, que podem ser isolados para fins de ensino e aprendizagem, embora não costumem ser ensinados de forma explícita. Esta visão da escrita, conhecida como abordagem processual ou componencial, ressalta ou prioriza os aspectos cognitivos envolvidos no ato de redigir.

Essa abordagem, conforme assegura Vieira (2005), fundamenta a compreensão da natureza da escrita e deveria ser utilizada em um ensino eficaz da composição. Para ser útil ao aprendiz, deveria atuar ao lado de uma constante preocupação com a motivação para ler/escrever (propósitos e ambiente propício), com os aspectos interacionais (audiências reais) e também com oportunidades crescentes e reiteradas de conviver com o mundo da escrita, expondo o aluno aos padrões e gêneros de textos que circulam numa sociedade letrada.

Conhecemos também os trabalhos de alguns pesquisadores que consideram a produção escrita sob a perspectiva da abordagem processual muito significativa para o ensino, mostrando algumas etapas que eles elegeram indispensáveis no ensino da escrita. Discorreremos sobre esses autores na próxima seção, pois a contribuição desses estudiosos no nosso trabalho também foi significativa.

4.4 As etapas que envolvem a produção textual sob o olhar de alguns pesquisadores

Após tecermos algumas considerações sobre Vieira (2005), em relação à visão processual do ensino da escrita, passaremos para um resumo da abordagem de outros autores que também somaram boas contribuições para o nosso trabalho e, de certa forma, são seguidores da mesma linha de pensamento de Vieira.

Kato (1998), em sua obra *No mundo da escrita – Uma perspectiva psicolinguística*, discute sobre a natureza da leitura e da escrita e ainda acerca das visões processuais da escrita, apresentando a visão componencial do ato de escrever. Conforme a autora, a *geração* é o primeiro componente da escrita, o qual pode ser expresso pela extração de informações relevantes da memória de longo termo para a tarefa dada, considerando o tópico e o leitor pretendido. A *organização* é o próximo elemento e tem como função a seleção do material mais relevante e a organização dele em um plano textual. A *editoração* e a *revisão* são os próximos componentes e têm a função de examinar o material produzido pelo redator, analisando: falhas de convenção de escrita; imprecisão de significado; acessibilidade para o leitor e ainda aceitabilidade pelo leitor. Por fim, vem o componente *monitor*, o qual coordena todos os processos, priorizando as operações de gerar e editar.

Para a referida autora, é necessário que estejam sempre claros para o escritor o propósito comunicativo do texto e a sua audiência. Desse modo, segundo Kato (1998, p. 97), “a escritura é bem-sucedida se o redator consegue traduzir suas intenções ilocucionárias, proposicionais e perlocucionárias de forma que o leitor possa recuperá-las sem dificuldade”.

Já a Serafini (1992), em sua obra *Como Escrever Textos*, no capítulo nove mais especificamente, apresenta as várias abordagens sobre a escrita apontadas por psicólogos, pedagogos e linguistas. Então, baseada nessas abordagens, formulou dez princípios de didática da escrita que os professores deveriam conhecer e aplicar na sua prática de sala de aula, servindo-lhes, portanto, como referência.

Serafini (1992) elenca seis abordagens didáticas sobre a escrita que não considera divergentes, e sim complementares, uma vez que é possível, segundo a autora, em uma fase, voltar a atenção para o objetivo da redação e para as estratégias de produção do texto (postura retórica) e, em outra, sugerir modelos de boa redação (postura imitativa). Porém, no seu livro já mencionado por nós, a autora, embora utilize várias contribuições oriundas das outras abordagens, privilegia a da escrita como processo.

Essas abordagens para a escrita, apresentadas por Serafini (1992), podem ser assim enumeradas: por *imitação*, que preconiza a ideia do aprendizado da redação a partir do exemplo daqueles que escrevem bem; da composição como *processo*, na qual se enfatizam as operações necessárias à confecção dos textos, e não as suas características finais; a *experiential ou expressiva*, a qual determina que o sucesso de um texto é devido ao uso que o

autor faz de sentimentos e experiências pessoais; a *retórica*, que considera relevante o contexto comunicativo, compreendido como um equilíbrio entre as exigências do redator, do destinatário, do assunto e do objetivo do texto; a *epistêmica*, que considera a produção de textos como uma maneira de organizar sensações, ideias e fatos que leva ao conhecimento e à compreensão; e, por fim, a *conversacional*, a qual revela a importância de uma discussão verbal direta entre professor e aluno que venha substituir o contato formal que acontece na correção de textos.

Após uma síntese de tais abordagens apresentadas, foram identificados os principais pressupostos pedagógicos necessários para a didática da composição, conforme Serafini (1992) observou e apresentou em sua obra em questão, os quais estão expostos a seguir:

1. *Um texto é o produto de operações elementares*, o que envolve as seguintes fases:

a) O pré-desenvolvimento, que abrange todos os tipos de exercícios, atividades ou experiências cujo propósito é estimular a criação, a seleção e a organização dos fatos e ideias antes de iniciar o rascunho do texto;

b) O desenvolvimento propriamente dito, que é a difícil tarefa de transformar as ideias num texto que respeite as convenções de escrita e do gênero adequado;

c) A seleção de observações e comentários dos leitores;

d) A revisão, que abrange reelaborações parciais ou totais diante dos comentários recebidos;

e) A redação, isto é, a apresentação final do texto.

2. *A aprendizagem da composição respeita três fases: desenvoltura, coerência e precisão*. Os estudantes precisam seguir as três fases ordenadamente para que consigam êxito.

3. *Devem-se utilizar diferentes tipos de textos*.

4. *É preciso haver diferentes destinatários e objetivos*.

5. *É necessário escrever com frequência*.

6. *É preciso utilizar assuntos e contextos reais*.

7. *São necessários modelos de textos, ou seja, a ênfase à imitação.*

8. *O estudo sistemático da gramática é de pouca utilidade.* Nesse caso, um ensino sistemático da gramática não é expressivo para o desenvolvimento das capacidades de redação dos alunos se for dissociado da atividade concreta da escrita.

9. *É necessário produzir várias versões de um texto.* Daí a importância dos rascunhos.

10. *É necessário equilibrar correções e elogios.* Só é possível corrigir um texto no momento em que o aluno tiver alcançado uma certa familiaridade com a escrita, antes disso representará um bloqueio para ele.

Todos esses princípios são considerados de relativa importância para o produtivo aprendizado da composição escrita e, desse modo, podem servir como uma importante contribuição nessa difícil tarefa do ensino, uma vez que guardam proporções semelhantes à concepção da escrita preconizada por Vieira (2005), além de também complementar esta abordagem.

Santos, Riche e Teixeira (2012) também são autoras que tratam da produção textual como processo e, por isso, novamente voltamos o nosso olhar para as suas propostas de trabalho com o ensino dessa atividade. Segundo as pesquisadoras afirmam, “encarar o texto como um processo é tentar compreender como é produzido, como ganha determinada forma; descobrir o que acontece durante o ato da produção oral ou escrita e como, na escola, o professor pode interferir para modificar o resultado final” (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2012, p. 99). Nessa perspectiva, as autoras sugerem nove etapas de produção textual que podem ser aplicadas a qualquer gênero e que nós elencamos a seguir:

1. *Preparação.* Envolve a apresentação do gênero escolhido, identificando marcas características na estrutura e na organização do texto, percebendo a intenção do produtor, identificando o contexto de produção e a audiência ou recepção; abrange um projeto coletivo, no qual há a formulação da tarefa; envolve ainda os conteúdos a serem desenvolvidos através de pesquisas de materiais e leitura de textos variados sobre o tema, enriquecendo o grau de informatividade do texto que será produzido.

2. *Pré-escrita.* Abrange atividades que ajudam o autor a encontrar formas de desenvolver a tarefa, juntar informações, gerar ideias, organizá-las.

3. *Planejamento do texto*. Prevê a criação de um roteiro na lousa.

4. *Primeira produção*. Pode ser coletiva ou individual.

5. *Produção escrita do texto – 1º rascunho*. Não é corrigido, as observações do professor são anotadas no texto e o aluno reescreve esse texto, desenvolvendo melhor as ideias.

6. *Revisão pós-escrita*. Destina momento para a leitura e a análise do primeiro texto escrito, fazendo as devidas sugestões de melhoria do texto e trabalhando a situação de comunicação, a elaboração dos conteúdos, o planejamento do texto, a realização do texto.

7. *Avaliação da produção textual*. Propicia a autoavaliação com os alunos, criando uma lista de checagem para norteá-los.

8. *Avaliação*. Permite desenvolver um código com símbolos que direcionem a reescritura do texto.

9. *Reescritura do texto*. Possibilita que os alunos reescrevam o texto considerando os elementos do código assinalados no rascunho, desenvolvendo melhor o tema e reestruturando o que for necessário.

A sugestão dessas etapas do processo de produção textual pelas referidas autoras é relevante para nós devido à possibilidade de associá-las com a sequência didática concebida para a realização da nossa pesquisa com o texto autobiográfico na sala de aula, numa proposta de ensino da produção escrita para alunos de 9º ano.

Na próxima seção, trabalharemos com a motivação necessária para a escrita, segundo as considerações de Vieira (2005). Nessa seção, teceremos considerações importantes sobre a necessidade de motivar os alunos no processo da escrita, trazendo resultados mais funcionais e eficientes para esse processo.

4.5 A motivação para escrever

Conforme Vieira (2005), constata-se uma necessidade premente de motivação da escrita no meio escolar, dada a sua importância crescente na nossa vida prática. A autora

acrescenta que há uma grande discrepância entre a realidade do mundo da palavra e a palavra do mundo escolar. Isso se deve ao fato de os alunos escreverem, isto é, desenvolverem um tema, na maioria das vezes, tendo como destinatário concreto apenas o professor, o qual normalmente corrige os erros de ortografia e de gramática; enquanto que, na vida prática, escrevemos objetivando atingir um leitor real.

A autora afirma que a motivação tem sido tema de reflexão e expressa que, embora tenha ocorrido um avanço nas contribuições pedagógicas e nas abordagens que enfatizam o trabalho com os usos sociais da escrita e o seu caráter interacional, focando o ato de redigir em função de uma audiência ou de um propósito comunicativo para o texto, ainda verificamos uma certa distância dessas concepções em relação à nossa realidade de ensino. Essa constatação comprova a dificuldade que há no ato de motivar e marca a urgência dessa ação principalmente na era digital, quando a escrita assume novas funções e os alunos estão absorvidos por essas novas tecnologias.

Observamos, na nossa prática em sala de aula, muitos alunos ainda com dificuldades de se envolverem em uma atividade por se sentirem incapazes de completar uma tarefa, ou seja, eles se sentem sem competência e controle sobre a atividade a ser realizada. Esse é um fato que pode travar ou bloquear o processo de apropriação da escrita desses aprendizes.

Nessa perspectiva, adaptamos e resumimos as considerações feitas por Vieira (2005) em um quadro que apresenta os elementos básicos, os princípios e as práticas de motivação dos alunos e, por fim, o envolvimento deles na produção escrita através dos efeitos gerados nesse processo. Essas ideias propostas pela autora mencionada embasaram nossa pesquisa durante a aplicação da sequência didática que desenvolvemos e sobre a qual trataremos mais adiante. Segue, então, o quadro adaptado.

Quadro 4 – Motivação para redigir

ELEMENTOS BÁSICOS	PRINCÍPIOS E PRÁTICAS	EFEITOS GERADOS
Competência, assistência e controle	Encorajar à apropriação do texto; Compartilhar e demonstrar atos de escrita ao aluno (o prazer e as dificuldades).	Engajamento mais alto na leitura e na escrita, maior competência e controle.
Tempo	Ampliar e/ou concentrar períodos para escrever, se possível diariamente.	Maior competência e controle.
Propriedade	Controlar a situação de escrita e a Tarefa: <ul style="list-style-type: none"> • Liberdade de temas; • Localizar audiência; • Selecionar gênero; • Apontar a “voz” do autor; • Redigir textos com propósitos comunicativos e situações reais de escrita. 	Domínio sobre o texto e maior prazer na escrita.
Resposta	Trabalhar a oralidade, compartilhar textos e desenvolver trabalhos em pequenos grupos.	Oportunidades de conhecer, de trocar e comentar textos com os colegas.
Complexidade da tarefa	Propor tarefas que graduem: <ul style="list-style-type: none"> • conteúdo (assunto); • forma (gênero); • função (propósito do texto). 	Confiança reforçada pela possibilidade de sucesso, proporcionando estímulo à percepção da competência.
Percepção abrangente do processo de redigir	Focalizar, em separado, processos de composição e transcrição (gerar/organizar ideias/ortografia e gramática).	Reforço da experiência de sucesso e de competência alcançada.

Fonte: Adaptado de Vieira (2005).

A autora amplia a motivação para escrever apontando outros aspectos que podem ser considerados nesse momento, além dos apontados no quadro anterior:

a) Trabalhar a leitura e a escrita de forma complementar, explorando textos de variados formatos e organizações disponíveis, tendo em vista o caráter fundamental da leitura na atividade de redigir;

b) Integrar a escrita à mão com a escrita digital, passando do papel à tela do computador, exercitando a velocidade e a maior flexibilidade dos recursos na escrita digital;

c) Recriar situações de comunicação autênticas e propósitos para escrever, utilizando-se dos usos mais simples e práticos aos mais complexos, por exemplo listas diversas, bilhetes, cartas, instruções, formulários, letras de música, etc;

d) Buscar audiências verdadeiras para escrever e interlocutores para comentar os textos redigidos, trabalhando as oportunidades de participar de comunidades virtuais, salas de bate-papo, correspondência eletrônica, possibilitando ao aluno criticar e comentar o que foi produzido.

Diante da importância do que foi exposto, exploraremos, na seção seguinte, a produção textual no 9º ano com todas as dificuldades apresentadas pelos alunos dessa série, o posicionamento dos professores em relação a essa realidade, as possibilidades de atuação desses educadores para amenizar tais problemas levantados e as tentativas de inovação e de motivação na produção escrita desses aprendizes.

4.6 A produção textual no 9º ano

Os alunos do Ensino Fundamental, especialmente os de 9º ano, que são, dentre eles, os sujeitos da nossa pesquisa, apresentam dificuldades visíveis em relação à leitura e à escrita e tais problemas têm sido objeto de pesquisa em vários trabalhos na nossa área de atuação, isto é, a Língua Portuguesa. É fato que as escolas brasileiras não costumam ter uma tradição de ensino da composição escrita. Segundo Vieira (2005, p. 79), “falta-nos, entre outras coisas, o conhecimento da natureza da linguagem escrita enquanto processo que pode ser ensinado e aprendido. Falta-nos também a convicção de que a compreensão do processo pode ser mais importante que a aquisição de técnicas e métodos de ensino”. A autora acrescenta ainda, principalmente em relação à escrita, que:

Lidar simultaneamente com processos de composição e de transcrição, saber como gerar ideias e distribuí-las no texto, adequando-as ao seu nível de formalidade e propósito comunicativo, tudo isso faz com que a escrita seja uma atividade por natureza complexa e difícil, sem falar do manejo das diferenças próprias do meio

escrito, face ao oral. (VIEIRA, 2005, p. 70)

Embora seja notório que o ensino da produção textual tenha progredido após o advento dos PCN, enfatizando-se mais o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, ainda é possível constatar uma metodologia tradicional adotada por certos professores, voltada para as tipologias narrativa, descritiva e argumentativa, e, por outro lado, quando se trabalha na perspectiva dos gêneros, não é priorizado o planejamento do que será escrito; não é valorizado, portanto, o rascunho; o professor faz anotações nos textos e os devolve marcados de tinta vermelha, deixando em segundo plano as etapas que envolvem o processo da escrita.

Essa realidade precisa ser transformada, pois os alunos devem ser encorajados e motivados a se apropriarem da sua escrita, de modo a expressar sua compreensão pessoal dos assuntos e a buscar seus próprios propósitos acadêmicos e sociais, como adverte Vieira (2005). E o professor tem um importante papel nessa transformação, uma vez que é o mediador desse processo e precisa trabalhar as dificuldades dos estudantes, elaborando atividades que propiciem melhorias na capacidade de escrever dos nossos alunos.

Temos conhecimento de que, segundo Pinto (2004), “se a escrita é aprendida, então a prática de escrita na sala de aula deve assumir postura diferente da tradicional, em que se tem o texto como um produto acabado.” Nesse viés, estamos em consonância com essas considerações e deveremos abordar a escrita como processo, e não como produto.

Normalmente, a falta de hábito de escrita dos nossos alunos facilita o acúmulo de dificuldades no decorrer dos anos letivos e esse fato se agrava no final do Ensino Fundamental II, pois os textos desses estudantes apresentam problemas sérios, os quais abrangem desde as convenções de escrita aos aspectos textuais de ordem estrutural ou organizacional, impedindo que esses jovens estudantes se tornem escritores proficientes e evitando que eles conheçam as diversas situações de uso da língua.

Além disso, observamos ainda um equívoco na prática pedagógica de muitos professores, os quais costumam dar ênfase aos conteúdos gramaticais em detrimento do trabalho da produção escrita, o que representa um problema, pois, conforme ressalta Antunes (2007), a nomenclatura gramatical, como o próprio nome explicita, condensa as designações que as unidades da gramática têm. Trata-se simplesmente de rótulos, e não de competências

para se falar ou escrever melhor. O ensino da gramática, portanto, não pode ser dispensado, mas também não é o único responsável pela habilidade de redigir textos. O texto, então, é a melhor opção para o ensino com “a reflexão linguística, o pensar sobre a linguagem, centrado na dimensão discursiva e interacional da língua.” (ANTUNES, 2007, p. 102)

Desse modo, para reverter esse quadro preocupante, o professor precisa possibilitar ao aluno frequentemente o ato de escrever, criando muitas situações para que o aluno escreva, uma vez que, dessa forma, ele se tornará mais hábil; e ainda incentivando a leitura, a qual é outro facilitador da escrita. Porém, mesmo ciente da existência de várias práticas que facilitem realmente o domínio da escrita e da necessidade de aplicá-las em sala de aula, o professor ainda se vê impossibilitado de realizar essas ações, visto que dispõe de pouco tempo disponível para concretizá-las. A rede pública municipal de ensino disponibiliza apenas 4 (quatro) aulas de Língua Portuguesa semanalmente, o que é insuficiente para trabalhar a leitura, a produção de textos e a análise linguística com precisão.

Corroborando as ideias mencionadas, afirmamos que, para aprender a escrever, é preciso ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar o uso da escrita em diferentes circunstâncias, colocar-se diante das reais questões que a escrita apresenta a quem se propõe a produzi-la, arriscar-se a fazer da forma como conseguir e receber ajuda de quem já sabe escrever. Desse modo, constatamos que formar escritores competentes requer uma prática continuada de produção de textos em sala de aula, pressupõe situações de produção de uma grande variedade de textos e exige uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos.

Nessa perspectiva, a nossa pesquisa, portanto, tem o propósito maior de propiciar avanços no processo de redigir dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Fortaleza através da aplicação de uma sequência didática, reduzindo ou amenizando as dificuldades mais frequentes nos textos desses estudantes, uma vez que consideramos a escrita no seu sentido mais amplo e sugerimos atividades funcionais, tendo propósito e audiência claramente definidos, visto que, ao final do nosso trabalho, tivemos como produto a produção de um livro composto pelos textos dos alunos e, assim, enfatizamos a função social da escrita e as etapas desse processo.

No capítulo seguinte, veremos a natureza e os procedimentos da pesquisa, com um detalhamento da construção e do desenvolvimento do nosso trabalho, ou seja, a

metodologia que adotamos para realizarmos os propósitos pretendidos.

5 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Abordaremos, nas seções seguintes e, de forma detalhada, a construção e o desenvolvimento da nossa pesquisa, ou seja, a metodologia que adotamos para atingirmos os objetivos propostos neste trabalho.

5.1 Contexto da pesquisa

Nossa pesquisa foi realizada em uma turma de 9º ano de uma escola de ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza, localizada no bairro Jardim das Oliveiras, a qual é uma referência para a comunidade pelo seu reconhecido engajamento com as questões e os projetos sociais desenvolvidos. O nosso propósito foi trabalhar o ensino da produção escrita com os alunos deste nível através do gênero textual autobiografia e do desenvolvimento de uma sequência didática.

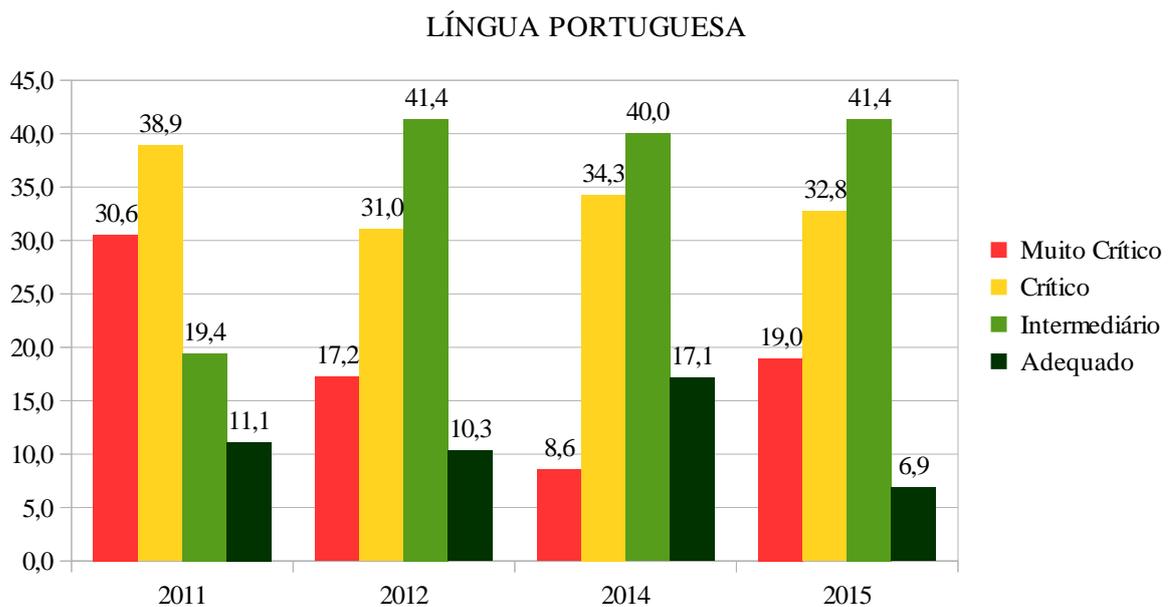
Ismael Pordeus é uma escola patrimonial, que possui aproximadamente 920 (novecentos e vinte) alunos matriculados e reúne boas instalações, contando com sala de vídeo, de leitura, de jogos, de dança, dos professores, das coordenadoras e do diretor; biblioteca; laboratório de informática; secretaria; cozinha; banheiros; quadra de esportes; pátio; praça de alimentação; depósito; despensa; 13 (treze) salas de aula, algumas climatizadas; estacionamento; dois pavimentos. Por ser bastante antiga, com 43 (quarenta e três anos) de existência, passou por várias reformas durante esse tempo.

Temos dados importantes revelados pelo grupo gestor da referida escola, neste ano corrente de 2016, que fazem referência aos resultados do SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica) dessa escola sobre o desempenho estudantil em Língua Portuguesa, relativo às turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, nos anos de 2011, 2012, 2014 e 2015. Ressaltamos que, em 2013, não houve divulgação no *site* oficial sobre a realização do SPAECE nas turmas de 9º ano na Escola Municipal Ismael Pordeus, em Língua Portuguesa. Sobre esse fato teceremos algumas considerações.

O SPAECE é uma avaliação externa de Língua Portuguesa e de Matemática, anual e em larga escala, realizada na Rede Pública de Ensino Municipal e Estadual do Ceará e, portanto, no Ensino Fundamental e Médio, que verifica a qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas públicas das redes mencionadas, além de também ser responsável por coletar as informações contextuais sobre estudantes, professores e diretores das escolas participantes, analisando essas informações e revelando a importância de se associar os dados de proficiência dos testes aplicados aos fatores capazes de contextualizar o processo de aprendizagem, revelando as múltiplas associações e interações entre esse processo e as características demográficas, econômicas e atitudinais dos diversos agentes com ele envolvidos.

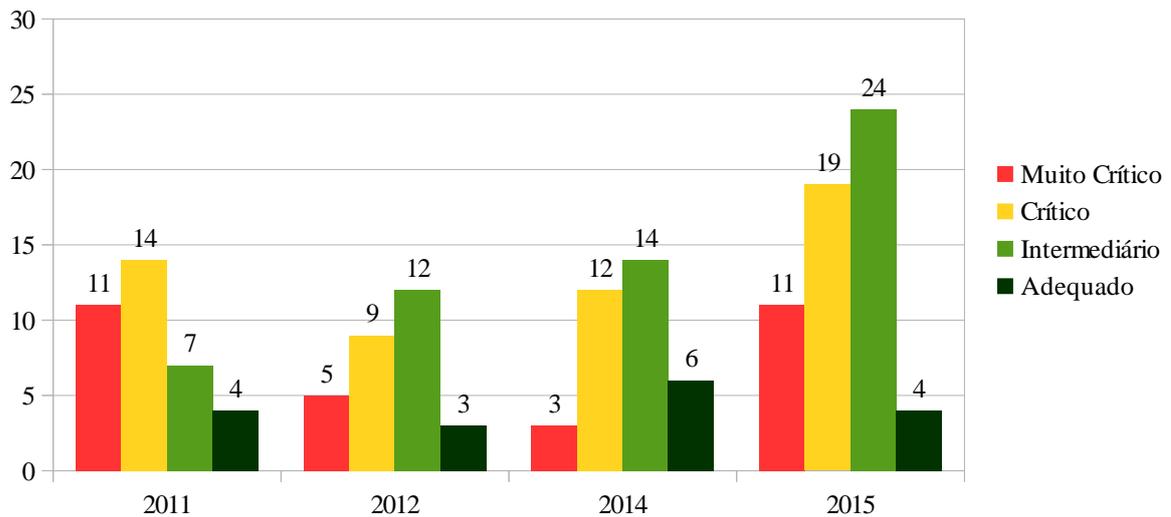
Diante das informações apresentadas e dos resultados divulgados no *site* do SPAECE, mostramos, a seguir, os gráficos relativos à porcentagem e ao número de alunos por padrão de desempenho nos testes de Língua Portuguesa, aplicados nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, nos anos, já mencionados, de 2011, 2012, 2014 e 2015, da Escola Municipal Ismael Pordeus, a instituição de ensino na qual realizamos nossa pesquisa. Seguem, portanto, os dois gráficos citados:

Gráfico 1: PORCENTAGEM DE ALUNOS POR PADRÃO DE DESEMPENHO NO SPAECE



Fonte: SPAECE, 2015.

Gráfico 2: NÚMERO DE ALUNOS POR PADRÃO DE DESEMPENHO NO SPAECE
LÍNGUA PORTUGUESA



Fonte: SPAECE, 2015.

Esses gráficos nos revelam que, em 2011, os alunos participantes que estavam com o desempenho **muito crítico** em Língua Portuguesa representaram 30,6%, sendo o mais significativo dos anos da aplicação do SPAECE. Por outro lado, aqueles que estavam no mesmo padrão de desempenho nos anos de 2012 e de 2014 registraram um decréscimo, embora voltando a aumentar em 2015. Essa revelação foi de muita preocupação para a gestão escolar, que nos comunicou o fato em uma reunião de planejamento do Plano Político e Pedagógico da escola.

Já os alunos que se enquadraram no desempenho **crítico** tiveram a sua maior representatividade no ano de 2011, revelando a maior porcentagem da avaliação. Acrescentamos que, em relação aos outros anos subsequentes, os estudantes nesse mesmo grau de desempenho tiveram uma relativa estabilidade.

Ressaltamos também que os alunos identificados no nível **intermediário** apresentaram uma evolução a partir do ano de 2012 e mantiveram uma certa estabilidade até 2015, não sendo verificada uma discrepância tão significativa. Essa realidade comprova a

possibilidade de melhorias no quadro a partir de ações mais direcionadas para esse fato.

Ainda em análise, verificamos que os alunos que tiveram um desempenho **adequado** apresentaram uma estabilidade nos anos de 2011 e 2012, com um relativo crescimento em 2014, porém com um pior desempenho em 2015, o que também sinalizou de forma negativa para a gestão escolar, que reuniu novamente o corpo docente para possíveis discussões sobre práticas pedagógicas voltadas para a melhoria dessa situação.

Por fim, em uma análise do gráfico de número de alunos por padrão de desempenho, percebemos que, em relação ao nível **intermediário**, houve um crescimento considerável no número de estudantes com esse perfil, verificando-se um número de 7 (sete) em 2011, 12 (doze) em 2012, 14 (catorze) em 2014 e 24 (vinte e quatro) alunos em 2015. Essa realidade ainda não é a ideal para um ensino público de qualidade, mas já representa uma esperança nesse sentido. Após essa análise, constatamos que há uma revelação de que muito ainda precisa ser feito em termos de ações pedagógicas a fim de que os aprendizes avancem na competência leitora e escrita e desenvolvam, portanto, as habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando, desse modo, a repetência e a evasão.

Diante do exposto, em relação à pesquisa realizada em uma turma de 9º ano do ano letivo de 2016, o texto autobiográfico foi o gênero textual escolhido para a pesquisa por configurar-se como uma possibilidade de valorizar a identidade dos alunos e de motivá-los ao prazer da escrita, além de sanar ou amenizar várias dificuldades encontradas nas produções escritas desses estudantes. Desse modo, realizamos o nosso propósito de trabalhar a produção escrita.

A partir da análise da produção escrita (produção inicial), as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos de 9º ano no ato de redigir foram observadas, considerando aspectos como: a composição do texto, a representação da situação de comunicação, a estrutura constitutiva do gênero proposto, as marcas de implicação do autor; o tipo de discurso predominante e o uso das marcas linguísticas próprias do texto autobiográfico.

A sequência didática proposta foi incluída no plano de curso anual da turma de 9º ano, levando em consideração que os estudantes já estudaram a sequência narrativa e conhecem alguns gêneros pertencentes a ela. Partindo dos conhecimentos prévios sobre o gênero em questão, trabalhamos o texto autobiográfico com a finalidade de desenvolver nos

alunos participantes a competência e o desempenho necessários à produção escrita.

5.2 Sujeitos

Os sujeitos participantes da nossa pesquisa são alunos que frequentaram as aulas e que estão matriculados no 9º ano, no turno da tarde, no ano de 2016, na Escola Municipal Ismael Pordeus, da rede pública de ensino de Fortaleza, no Ceará.

Nesta classe, tínhamos um total de 23 alunos matriculados desde o início do ano letivo, porém uma aluna nunca frequentou as aulas e, por essa razão, foi considerada desistente, e outros quatro entraram após o início do ano. Então tínhamos, ao todo, 26 estudantes frequentando a escola, com idade entre 14 e 20 anos (idade do aluno mais velho da turma), sendo 9 (nove) meninas e 17 (dezesete) meninos, os quais normalmente são moradores do entorno da escola, no bairro Jardim das Oliveiras ou em bairros circunvizinhos, como Luciano Cavalcante, Cidade dos Funcionários e Parque Manibura, além de comunidades como Tasso Jereissati e Tancredo Neves. Levando em consideração a faixa etária e o relato dos próprios estudantes, concluimos que a maioria deles somente estuda e mora com pais e/ou avós.

Os estudantes dessa sala eram sempre alvo de críticas por parte dos outros professores porque era uma turma bem barulhenta, indisciplinada e dispersa. Grande parte dos meninos passava o tempo no celular, jogando e ouvindo música, deixando os professores desestimulados. Além desses entraves, tínhamos problemas estruturais nessa sala, uma vez que o ar-condicionado quebrava com frequência e nós tínhamos que sair com os alunos para um outro local, que, muitas vezes, nem era uma sala de aula, poderia ser o pátio, a quadra ou, até mesmo, o jardim ao lado do estacionamento, por falta de salas disponíveis devido ao grande número de projetos desenvolvidos pela escola. Isso prejudicava o andamento das aulas e, conseqüentemente, o desempenho deles nas atividades. Porém havia aqueles que se destacavam pelo bom comportamento, pela disciplina e pelo interesse nos assuntos trabalhados, e isso equilibrava um pouco a situação.

Os estudantes desenvolveram as atividades propostas dentro de uma sequência didática, em cinco módulos, as quais foram realizadas em 8 (oito) encontros, de 2 (duas)

horas-aula cada, no período do segundo bimestre do ano letivo de 2016, de acordo com o cronograma previsto neste trabalho.

5.3 Materiais

O material analisado na pesquisa abrange os textos produzidos pelos estudantes participantes de todas as atividades da sequência didática desenvolvida. Desse modo, para a análise, levamos em consideração apenas os textos dos alunos que participaram de todos os encontros e módulos da SD, que foram no total de 17 alunos. Esses textos produzidos foram denominados de:

- a) *produção inicial* – que foi realizada no segundo encontro, após a apresentação da situação, porém antes mesmo da proposição das atividades de leitura e escrita e do estudo detalhado do gênero nos módulos;
- b) *produção final* – que foi desenvolvida após o último módulo da sequência didática, momento no qual se acredita que os alunos tenham aperfeiçoado a competência comunicativa escrita deles e se apropriado do gênero trabalhado, cumprindo, desse modo, o propósito comunicativo da proposta de produção.

No momento da realização da produção inicial, fizemos cópias de uma proposta de produção de uma autobiografia e utilizamos com os alunos, que se sentiram motivados a produzir, visto que a referida proposta estava de acordo com a realidade deles. Fizemos, em seguida, uma rápida revisão dos aspectos constitutivos do gênero para depois solicitar a produção escrita individual, em folha padrão⁵ criada pela gestão da escola.

Durante a aplicação dos módulos da sequência didática, utilizamos as cópias dos textos e das atividades elaboradas, visto que não constam no livro didático, as quais foram distribuídas de forma individual ou em duplas. Fizemos o uso também do quadro branco, do pincel e do apagador, além do computador e do projetor multimídia, disponibilizados na sala de vídeo da escola, de acordo com o planejamento dos encontros.

5 O modelo da folha padrão está no ANEXO E.

5.4 Procedimentos

Os procedimentos adotados para o encaminhamento e a realização desta pesquisa serão descritos nesta seção.

Realizamos oito encontros de duas horas-aula de cinquenta minutos cada, os quais aconteceram no final de abril e nos meses de maio e junho de 2016, mais especificamente nas quintas-feiras, pois são duas aulas geminadas, sendo um encontro semanal e tendo intervalos de uma semana entre os encontros normalmente. Iniciamos o trabalho com a sequência didática somente no final de abril, no dia 28/04/2016, porque aconteceu uma greve dos professores municipais de Fortaleza e a nossa escola aderiu ao movimento, totalizando dezessete dias de paralisação, além de também este ser um ano de produção escrita dos estudantes na Olimpíada de Língua Portuguesa, fato que envolve e movimenta bastante a escola. Ressaltamos também que, em alguns momentos, foi necessário fazer um intervalo maior entre esses encontros devido ao feriado de Corpus Christi, em 26/05, e à Feira de Ciências e Tecnologia, em 02/06. Por fim, encerramos o nosso trabalho de aplicação da SD com a produção final em 30/06.

No primeiro momento, logo no primeiro encontro com a turma, foi apresentada nossa proposta de trabalho sobre a sequência didática, uma vez que ela foi incluída no planejamento do 2º bimestre da disciplina de Língua Portuguesa. Depois desse passo, expusemos as explicações básicas sobre o gênero autobiografia, com a leitura de vários textos autobiográficos, para aproximar os alunos do gênero em que deveriam escrever. Após esse primeiro contato formal com o gênero em questão, os alunos produziram um texto condizente com a proposta sugerida, a qual será detalhada na seção posterior, mas, a princípio, constituiu-se na produção da autobiografia deles. Esses textos constituíram a nossa *produção inicial*. Os alunos foram observados no instante da produção de seus textos, com o propósito de avaliarmos o processo de planejamento de escrita. E o que ficou bem claro foi o fato de poucos alunos terem feito *rascunho*, escreveram diretamente na folha de produção recebida, evidenciando pouca familiaridade com a prática de um planejamento de escrita por parte desses estudantes.

O próximo passo foi analisarmos os textos iniciais de cada aluno, levantando as principais dificuldades relacionadas ao gênero desenvolvido. Em seguida, construímos as

atividades da sequência didática, a qual foi adequada à realidade da turma e dividida em módulos, com o objetivo de superar as dificuldades identificadas.

No desenvolvimento dos módulos, cada um com o seu objetivo específico e com duração de 2 (duas) horas-aula de 50 (cinquenta) minutos, foram realizadas atividades diversas, cujo conteúdo será descrito em uma seção apropriada para tal, como: leitura compartilhada, com a finalidade de incentivar o aluno à leitura e de exercitar estratégias para desenvolvê-la; exercícios de interpretação e de produção de textos escritos, conduzidos pelo professor, sobre o gênero autobiografia; atividades de retextualização para melhor assimilar as características do gênero trabalhado. Nesse momento, também foram debatidas, em grupo, as principais dificuldades identificadas na produção inicial.

Em determinados módulos, os estudantes fizeram atividades de revisão e reescrita das suas autobiografias, levando em consideração a estrutura do gênero e também o seu conteúdo, mediados pelo professor. Desse modo, fizeram o texto final, utilizando os conhecimentos construídos e compartilhados durante a sequência didática.

Durante todo o trabalho realizado com a sequência didática, observamos os alunos enquanto realizaram as atividades, o que nos permitiu refinar o olhar e conhecer melhor as dificuldades dos alunos, para que, assim, pudéssemos agir sobre a continuidade da sequência, o que resultaria em melhorar a aprendizagem.

Os textos finais, denominados de *produção final*, foram também analisados em relação à apropriação do gênero estudado e de sua estrutura de composição, com o intuito de avaliar se os discentes conseguiram desenvolvê-la adequadamente e se o uso da sequência didática propiciou a competência textual dos estudantes, de acordo com o que foi identificado em suas produções iniciais.

Após o desenvolvimento dessas etapas, com os textos já analisados e reescritos, organizamos um livro, intitulado pelos próprios autores como “Autobiografias: páginas da vida”, com as produções textuais dos alunos⁶ para socializar o trabalho deles com a comunidade escolar e suas respectivas famílias na festa de conclusão de curso, no final do ano

⁶ Enfatizamos, neste momento, que incluímos no livro organizado as produções finais de todos os alunos dessa turma com a qual trabalhamos, inclusive daqueles que não participaram de todos os encontros da SD e que, por isso, não tiveram os seus textos analisados nesta pesquisa. Agimos assim como uma forma de valorizar o trabalho e o empenho de cada estudante.

letivo, quando cada um entregará um exemplar do material à família. Deixaremos também um livro na biblioteca da escola e outro com o grupo gestor, para futuras consultas e registro do trabalho desenvolvido por essa turma de 9º ano do Ensino Fundamental.

Fizemos também a sugestão de publicação dos textos finais dos alunos, que foram digitados por eles próprios no laboratório de informática da escola, no *site* do **Museu da Pessoa**, no *link* seguinte: <http://www.museudapessoa.net/pt/home>. O referido *site* é constituído de histórias de vida. Em seguida, mostramos aos alunos um breve histórico sobre o Museu da Pessoa, explicamos o que vem a ser, um pouco da história dele, quando surgiu, qual o propósito da publicação de textos nesse *site*, tudo isso com a finalidade de motivá-los para fazer o envio das suas histórias de vida também e de viabilizar a circulação do gênero na sociedade.

5.4.1 *Desenvolvimento, aplicação da sequência didática e coleta de dados*

Como já ressaltado, realizamos oito encontros que foram planejados e embasados nos nossos estudos acerca da sequência didática como procedimento e estratégia de ensino dos gêneros textuais, além de também seguirmos o viés de Vieira (2005) sobre as etapas da produção escrita propostas pela autora, como planejamento, edição, revisão e reescrita.

Aplicamos a sequência didática de acordo com o planejamento feito (Cf. Apêndices A e B), organizada nas seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, desenvolvimento dos módulos e produção final. Desse modo, detalharemos a seguir todos esses encontros.

5.4.1.1 *Apresentação da situação e produção inicial*

No início do nosso trabalho com a SD, logo no primeiro encontro, fizemos a apresentação para os alunos sobre o projeto que seria desenvolvido, apresentamos os propósitos estabelecidos, falamos sobre as nossas escolhas em relação ao gênero que seria explorado durante os nossos encontros semanais, o qual seria a autobiografia. Após essa

conversa com a turma, percebemos que um significativo número de alunos recebeu muito bem a notícia da escolha do gênero e do projeto também, dado o reconhecimento por parte deles das dificuldades que tinham com a escrita.

Reforçamos os principais objetivos que gostaríamos de alcançar com o desenvolvimento da sequência didática, que convergiam para propiciar avanços no processo de redigir desses alunos, visando ao ensino da produção escrita a partir do texto autobiográfico, considerando, para isso, as etapas indispensáveis a esse aprendizado, as quais constituem-se no planejamento, na revisão e na reescrita do texto. Normalmente, os nossos alunos não têm o costume de fazer rascunhos, escrevem seus textos diretamente na folha definitiva e, dificilmente, revisam o que escreveram para tentar melhorar a organização das ideias ou fazer outras modificações.

No momento seguinte, apresentamos uma motivação para a escrita, uma necessidade de interlocução, para incentivar o estudo e a produção do gênero textual autobiografia, em uma situação posterior. Nessa perspectiva, falamos da organização e edição do nosso livro com os textos produzidos por eles ao final da SD e da possibilidade de publicação desse material no *site* do Museu da Pessoa, com as devidas explicações do que seria esse museu e sobre como ele funciona, a fim de proporcionar a circulação do gênero na sociedade, para que outras pessoas pudessem conhecer a história de vida deles.

Ainda em relação ao reconhecimento do gênero trabalhado, fizemos perguntas aos alunos com a finalidade de sondar sobre os seus conhecimentos prévios acerca da autobiografia, por exemplo: se eles conheciam esse tipo de texto, quais as suas marcas próprias, o lugar e o momento de sua produção, se apresenta uma estrutura de fácil identificação. Além desses questionamentos, verificamos também se os alunos já teriam lido, escutado ou produzido a autobiografia deles e em qual momento, com o intuito de motivar os estudantes a participarem da conversa e de fomentar a discussão a partir do retorno deles.

A apresentação da situação teve a sua continuidade com o próximo passo, que foi a leitura compartilhada de textos autobiográficos diversos selecionados, em um total de dez, (Cf. Anexo A), apontando as estruturas semelhantes nesses textos; destacando o contexto de produção; identificando as marcas linguísticas presentes neles; destacando as diferenças na escrita e observando as características desse gênero.

Em seguida, organizamos um mural com os textos selecionados (Cf. Anexo A), os

quais foram trabalhados com a turma nos seus aspectos estruturais, organizacionais, além das principais marcas próprias do gênero. A construção desse mural teve como finalidade a consulta dos alunos para esclarecer possíveis dúvidas sobre a autobiografia. Fixamos o mural na própria sala de aula do 9º ano participante da pesquisa.

Antes ainda de finalizar essa conversa inicial sobre o gênero em questão, solicitamos aos alunos que socializassem com os colegas de sala pequenos relatos de momentos que consideravam importantes na vida deles e sobre os quais se sentissem à vontade para falar. Desse modo, trabalharíamos a oralidade desses alunos, deixando-os mais confortáveis para produzirem suas autobiografias.

Devido ao volume significativo de atividades para esse primeiro momento, que é conhecido como a apresentação da situação, decidimos propor a produção inicial em um outro encontro de duas aulas geminadas, disponibilizando um tempo maior para os alunos produzirem sem pressa.

Desse modo, dando continuidade ao trabalho com a sequência didática, dedicamos um encontro para a realização da produção inicial, que foi proposta depois que relembramos algumas considerações que fizemos no momento anterior, o da apresentação da situação, a fim de retomar as informações passadas. Então, propusemos aos alunos que produzissem a autobiografia deles, individualmente, a partir dos nossos estudos realizados no encontro anterior.

Para a construção do texto, sugerimos que elessem fatos importantes vividos por eles e organizassem esses fatos em uma sequência narrativa lógica com a história de vida deles. Relembramos também que, depois de passarem por todo o processo da escrita, os textos finais deles seriam organizados em um livro que, depois de pronto, entregaríamos para eles próprios e para a família de cada um, além de deixarmos um exemplar na biblioteca da escola e outro com o grupo gestor para futuras consultas e registro do nosso trabalho desenvolvido com essa turma de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Ismael Pordeus. Relembramos ainda e ressaltamos a possibilidade de publicação das autobiografias deles no *site* do Museu da Pessoa, conforme já havíamos explicado no primeiro contato com a turma, ou seja, no nosso primeiro encontro.

Sugerimos aos alunos, no momento da produção inicial, simultaneamente à temática apresentada, um roteiro de escrita para que tivessem acesso às devidas instruções de

construção desse primeiro texto, mas enfatizamos a ideia de que eles não teriam a obrigação de seguir esse roteiro porque poderiam criar um próprio a partir da importância que dariam aos fatos vividos e, assim, relatados por eles e, a partir de então, quando surgiram as dúvidas mais frequentes sobre o gênero e fizeram as perguntas, esclarecemos que redigissem da maneira que soubessem, seguindo o que foi trabalhado em sala sobre o gênero produzido e com os conhecimentos que tinham sobre a autobiografia. Reforçamos, assim, que eles teriam a oportunidade de trabalhar o gênero autobiográfico e, conseqüentemente, aprimorar os seus textos com as próximas atividades, nos encontros seguintes.

A produção inicial, portanto, representa o diagnóstico do desempenho dos alunos em relação ao objeto da aprendizagem, funcionando como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor.

5.4.1.2 Desenvolvimento dos módulos

Os módulos foram desenvolvidos e aplicados uma semana depois da produção inicial, mais precisamente no terceiro encontro com a turma, tendo em vista que o primeiro foi dedicado à apresentação da situação e o segundo foi reservado à produção inicial. Tivemos um total de oito encontros de duas horas-aula cada, dos quais os módulos foram trabalhados em cinco, do terceiro ao sétimo encontro, pois o oitavo foi o último e, portanto, direcionado à produção final dos alunos e ao encerramento da SD.

Nos cinco módulos, trabalhamos com atividades diversificadas que exploraram o planejamento das ideias; a organização, a edição e a retextualização; a revisão e, por fim, a reescrita. Esta última etapa, a da reescrita, foi desenvolvida no quinto e último módulo, antes do momento no qual foi redigida a produção final.

O trabalho desenvolvido nos módulos em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Ismael Pordeus, em Fortaleza, no segundo bimestre do ano de 2016, será apresentado nos itens seguintes, com detalhes da sua aplicação na referida sala.

A) Módulo 1 – Terceiro encontro

No primeiro módulo, que se deu no nosso terceiro encontro, aprofundamos o conhecimento sobre o gênero. Inicialmente, fizemos a leitura e a análise coletiva de um texto autobiográfico utilizado no primeiro encontro (na apresentação da situação), entregue aos alunos em papel impresso. Essa análise foi muito mais oral do que propriamente escrita, pois escutamos os alunos, que se manifestaram oralmente, em um tom mais descontraído, de uma conversa informal mesmo.

Em seguida, fizemos a exposição e a discussão dos elementos constitutivos do gênero autobiografia, reforçando-os. Dando continuidade à sequência, os alunos fizeram uma análise, que se deu de forma individual e em material impresso, de dois outros textos autobiográficos explorados no primeiro encontro, através de uma atividade escrita⁷ contendo questões que auxiliaram no reconhecimento do gênero quanto ao seu contexto de produção, à sua função social e às características que o definem como tal.

Depois dessa atividade realizada individualmente, fizemos a correção com os alunos no próprio material impresso, observamos as dúvidas apresentadas por eles e as esclarecemos, sempre enfatizando a relevância de cada elemento encontrado nos textos trabalhados. Então, neste primeiro módulo, o nosso propósito era explorar as características do gênero em questão, de modo a favorecer o seu reconhecimento.

B) Módulo 2 – Quarto encontro

Nesse segundo módulo, também iniciamos com a leitura de um outro texto autobiográfico trabalhado na apresentação da situação, que consta no planejamento da SD (Apêndice B), com a finalidade de retomar e relembrar o que foi explorado no módulo anterior.

Em seguida, dividimos a sala de aula em quatro grupos de cinco alunos, observando a frequência deles nesse dia de aplicação do segundo módulo, e entregamos para cada grupo duas cópias de uma nova atividade impressa; passamos, então, as instruções para eles resolverem essas questões e aguardamos o retorno dos grupos.

⁷ A atividade escrita aplicada neste módulo encontra-se no planejamento da SD, mais precisamente, no Apêndice B.

Foi um momento mais dinâmico, haja vista a participação e o envolvimento da turma na atividade, que foi elaborada ou construída com questões ainda voltadas para o reconhecimento do gênero autobiografia. Essas questões eram basicamente sobre as marcas linguísticas características do gênero, principalmente quanto ao uso dos tempos verbais principais e à correlação temporal, envolvendo o pretérito perfeito e o imperfeito do modo indicativo, que são os tempos verbais predominantes na narrativa autobiográfica, além do presente, algumas vezes. E tiveram o intuito de orientar os alunos a refletirem e a pensarem sobre esses usos, levando-os a perceberem que o emprego dos tempos verbais deve estar sempre vinculado ao tipo de texto que produzem e às partes desse texto; proporcionando, dessa forma, a ampliação da competência linguística deles através do trabalho com os textos propostos.

Propusemos também, nessa atividade, questões que exigiram o uso de dicionários, a fim de trabalhar as habilidades de leitura e compreensão textual, com os usos lexicais contextualizados. Para a realização dessa parte, um grupo voluntário foi até a biblioteca e trouxe os dicionários para a sala de aula, devolvendo-os após a finalização da referida atividade.

Em seguida, os quatro grupos socializaram suas respostas e, só então, fizemos as correções devidas na lousa, sanando as dificuldades encontradas e propondo coletivamente construções possíveis para as respostas, enfatizando as características do gênero trabalhado.

C) Módulo 3 – Quinto encontro

No terceiro módulo, utilizamos o projetor multimídia em sala de aula, para variar as atividades e os exercícios com a turma; analisamos, assim, um texto autobiográfico apresentado no nosso primeiro encontro e identificamos com a turma, novamente, as principais características do gênero e a sua organização, em um caráter de retomada.

Em seguida, propusemos a organização de outros grupos de estudantes, diferentes daqueles formados no encontro anterior, a fim de possibilitar um maior entrosamento entre eles. Desse modo, foram criados seis grupos de quatro alunos, de acordo com a frequência registrada nesse encontro. Dando continuidade à atividade, projetamos para a turma a

biografia de Luiz Gonzaga⁸, músico brasileiro renomado; depois, entregamos duas folhas próprias para a produção escrita a cada grupo e sugerimos a transformação do exemplar do gênero biografia para um do gênero autobiografia, o que resultou em uma atividade de retextualização importante para trabalharmos as mudanças ocorridas nesse processo e, nessa perspectiva, reforçarmos a caracterização do gênero trabalhado na nossa SD.

Quando os grupos concluíram a atividade sugerida, houve uma breve apresentação deles e, assim, a socialização dos seus trabalhos. Diante do que foi apresentado, fizemos algumas anotações na lousa e realizamos uma discussão sobre os pontos que consideramos pertinentes nessa tarefa.

Escolhemos o gênero biografia para os exercícios desse módulo por apresentar características comuns à autobiografia, o foco da nossa pesquisa, e, dessa forma, proporcionar aos alunos participantes uma experiência com uma atividade de retextualização, a qual, segundo Marsusch (2010a), é o conjunto de atividades conscientes, no processo de reescrita, que seguem várias estratégias de regularização linguística-textual-discursiva e de reordenação cognitiva; há a observância de quatro variáveis (propósito ou objetivo da retextualização; relação entre o produtor do texto original e o transformador; relação tipológica entre o gênero original e o gênero da retextualização; e processos de formulação típicos de cada modalidade).

Escolhemos também uma atividade de retextualização devido ao fato de ela se apresentar como promissora no desenvolvimento de um trabalho eficaz de leitura e produção de texto, uma vez que propicia a oportunidade de reflexão sobre o uso de diferentes gêneros textuais, levando em consideração a situação de suas produções e esferas de atividades em que eles se constituem e atuam.

D) Módulo 4 – Sexto encontro

No sexto encontro, ou seja, o quarto módulo, inicialmente sugerimos a formação de duplas para realizarmos a atividade elaborada, que também foi de retextualização, conforme o terceiro módulo, o anterior. Fizemos uso do projetor multimídia novamente e

8 A biografia de Luiz Gonzaga e a sua retextualização encontram-se no Anexo B.

projetamos o novo texto selecionado, intitulado pela gestão da escola de “Um pouco da história da Escola Municipal Ismael Pordeus”⁹. Esse texto foi redigido em razão da comemoração dos 43 (quarenta e três) anos de existência da referida escola, completos em 31 de março de 2016, local onde realizamos a nossa pesquisa.

Após a projeção, leitura e discussão do texto, as duplas se reuniram e, com a ajuda da professora-pesquisadora, realizaram a atividade proposta, transformando a “biografia” da escola onde eles estudam em uma “autobiografia”. Na lousa e de forma coletiva, parágrafo a parágrafo, as duplas de alunos registravam suas propostas e participavam contando com a nossa mediação.

O resultado dessa atividade foi bastante produtivo, pois, além de ter sido enfatizado o reconhecimento do gênero, no tocante às suas características, foram trabalhadas as mudanças ocorridas nesse processo de transformação textual, principalmente em relação aos verbos e aos tempos verbais.

E) Módulo 5 – Sétimo encontro

No quinto módulo e, portanto, sétimo encontro com os alunos, trabalhamos a revisão e a reescrita, consideradas duas etapas importantes do processo de escrita. Em um primeiro momento, devolvemos as produções iniciais para eles com a finalidade de que lessem e observassem o que poderiam melhorar e modificar em suas produções. Fizemos algumas considerações sobre as principais dificuldades verificadas, por exemplo: a paragrafação; a organização textual; a falta de correlação temporal; as marcas da oralidade; a falta de alguns elementos do gênero. Os alunos perceberam as inadequações e concordaram com as observações feitas em relação à primeira produção deles.

No momento posterior, após o *feedback* coletivo dado pela professora-pesquisadora, fizemos a sugestão de divisão da turma em duplas para que fosse possível trabalhar o *feedback* colaborativo entre os colegas de sala, pois acreditamos nessa estratégia que permite a participação ativa dos alunos no processo de análise dos próprios textos produzidos.

9 O texto “Um pouco da história da Escola Municipal Ismael Pordeus” consta no Anexo B e a sua retextualização redigida pelos alunos também se encontra nesse anexo.

Ao lerem o texto do colega, ou seja, quando há a troca de textos entre dois alunos, torna-se possível encontrar problemas que não foram detectados no momento da produção e estimular a participação nesse processo também como leitores, uma vez que apenas se comportaram como autores da sua produção escrita. Na tarefa de reescrita, o aprendiz pode pensar sobre o seu texto e, a partir de então, aprimorar a escrita, organizando-a melhor, fazendo as devidas adequações às exigências do gênero trabalhado.

Para realizarem o *feedback* com os colegas, orientamos os alunos a se preocuparem principalmente com o conteúdo das autobiografias, e não simplesmente com as inadequações gramaticais e ortográficas, como costumam fazer. Portanto, deveriam fazer sugestões referentes à organização das ideias, dos parágrafos, dando uma importância menor às questões gramaticais e ortográficas, mas isso não quer dizer que deveriam ignorá-las, apenas não iriam priorizá-las e, guardadas as devidas proporções, poderiam indicá-las para o colega fazer as adequações se fosse necessário.

Em seguida, somente depois dessa etapa cumprida, os alunos estariam preparados para realizarem a reescrita, o que se deu de forma tranquila. Eles reescreveram suas autobiografias seguindo as sugestões dos colegas e as nossas orientações, da professora-pesquisadora. Nesse momento, surgiram dúvidas referentes à ortografia, à pontuação e à acentuação de algumas palavras, as quais foram solucionadas com a nossa mediação.

Nessa perspectiva, compreendemos a escrita como um processo complexo, que envolve diferentes capacidades cognitivas, linguísticas e comunicativas, conforme assegura Vieira (2005). Assim, é possível afirmar que a produção de um texto requer competência para gerar e organizar ideias, conectando-as temática e estruturalmente em um todo coerente e coeso que satisfaça a diferentes propósitos comunicativos.

5.4.1.3 *Produção final*

Dedicamos o oitavo encontro ao encerramento da SD e à produção final da autobiografia dos alunos. Essa reescrita final ocorreu no laboratório de informática da escola, para onde se dirigiram os estudantes com bastante empolgação, uma vez que utilizam poucas vezes esse espaço tão atrativo para eles. Realizamos essa atividade por estarmos em

consonância com Vieira (2005, p. 75), quando considera a ação de “integrar a escrita à mão com a escrita digital” como uma forma de ampliar a motivação para redigir dos nossos alunos.

Concordamos também com Araújo e Dieb (2009) quando afirmam que o computador, associado à internet, vem promovendo transformações no ato de escrever, conduzindo a produção escrita em direção à rapidez e velocidade de execução. Devido às demandas do uso dos aplicativos de comunicação instantânea, surgem novos gêneros textuais, investindo a escrita de características linguísticas específicas, visando tornar a comunicação do texto digital mais dinâmica e funcional. Desse modo, o uso do computador, associado às suas ferramentas, pode ser um atrativo para os alunos na atividade de elaboração e de revisão de textos, uma vez que a tecnologia desperta tanto o interesse dos jovens, auxiliando-os a corrigir, por exemplo, erros de ortografia em um instante de dúvida.

Nesse momento, sugerimos aos alunos, como já foi mencionado, após a digitação das suas autobiografias, o envio voluntário dos seus textos para o Museu da Pessoa¹⁰, esclarecendo sobre o que essa ação significa e representa, permitindo, assim, a circulação do gênero na sociedade. Também comentamos detalhadamente com os estudantes a organização do nosso livro com as autobiografias deles.

Em relação ao Museu da Pessoa, comentamos com os alunos que esse é um museu virtual feito de histórias de vida, fundado em 1991, com participação gratuita de qualquer pessoa que deseje compartilhar sua história. O seu propósito é contribuir para que a história de vida de cada pessoa seja valorizada pela sociedade, permitindo, assim, um mundo mais justo, embasado na história de pessoas de todos os segmentos da sociedade.

Acrescentamos, ainda, que o Museu da Pessoa (2016b) embasa o trabalho desenvolvido na convicção de que:

- Toda história de vida tem valor e deve fazer parte da memória social;
- Ouvir o outro é essencial para respeitá-lo e compreendê-lo como par;
- No protagonismo histórico: todas as pessoas têm um papel como agente de transformação da História. Democratizar e ampliar a participação dos indivíduos na construção da memória social é atuar na percepção que os indivíduos e os grupos têm de si mesmos e de sua situação em nome de outrem;

10 O site do Museu da Pessoa pode ser acessado no seguinte link:<<http://www.museudapessoa.net/pt/home>>

- Integrar indivíduos e distintos grupos sociais por meio da produção e conhecimento de suas experiências é atuar para romper o isolamento de alguns grupos sociais e impulsionar processos de empoderamento fundamentais para mudar relações sociais, políticas e econômicas.

Desse modo, enfatizamos que o Museu da Pessoa pretende manter viva a memória das várias comunidades participantes desse projeto, visto que contam com a possibilidade de registro de suas memórias, o que talvez não fosse possível de outra maneira.

A produção final, portanto, foi realizada no laboratório de informática da escola. Para a efetivação dessa tarefa, foi necessário dividir a turma, pois o número de computadores não era suficiente para que toda a turma pudesse utilizar simultaneamente. Essa realidade é comum na rede pública municipal de ensino de Fortaleza infelizmente. Dessa forma, a metade dos alunos foi na primeira aula, enquanto os outros foram ao laboratório na segunda aula.

Os alunos não sentiram dificuldades significativas ao realizarem essa atividade devido à grande familiaridade que possuem com o programa de edição de textos. Após finalizarem a tarefa, salvamos todo o material produzido e concluímos essa etapa com êxito.

Esse último encontro foi bem produtivo, pois os alunos se mostraram muito envolvidos no processo. Diante disso, dedicamos os minutos finais para fazermos uma breve avaliação do nosso projeto com os estudantes, visto que, além de ser aquele o oitavo e último encontro, no dia 30 de junho, não haveria mais tempo para obter esse retorno da turma devido ao início das férias escolares do mês de julho. E a nossa constatação foi de que os alunos consideraram a sequência didática uma experiência inusitada e estimulante, pois realizaram atividades diferentes e diversificadas, individual e coletivamente, além de também se sentirem realizados com o progresso na produção escrita deles.

O próximo capítulo abordará considerações relevantes sobre a participação dos alunos nas atividades da SD; a análise dos textos daqueles que participaram de todos os encontros da sequência proposta e também o registro de alguns comentários e observações sobre a análise desses textos.

6 ANÁLISE DOS TEXTOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

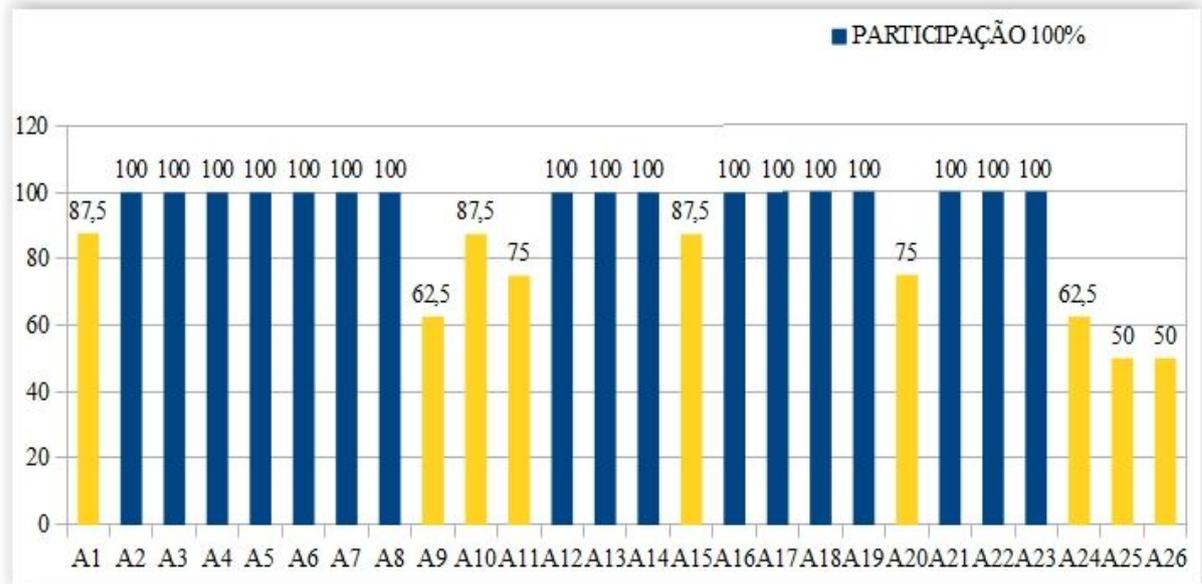
Neste capítulo, trataremos da participação dos estudantes na sequência didática, de que forma aconteceu essa frequência nos encontros, quantos textos serão analisados no total e, para isso, elaboramos um gráfico com o resumo dessa participação nos encontros da SD. Além desta seção, teremos também a de análise dos textos dos alunos participantes da pesquisa, as produções iniciais e as finais. E, por fim, fizemos alguns comentários e observações pertinentes sobre a análise desses textos.

6.1 Participação dos alunos na sequência didática

A partir da nossa experiência em sala de aula, constatamos que ocorreu um comprometimento ou engajamento significativo por parte dos alunos na frequência aos encontros semanais e, portanto, na participação deles no processo da aplicação e do desenvolvimento da sequência didática proposta. Esse fato nos motivou também a continuar empolgados com a pesquisa realizada, o que significa muito em um trabalho dessa natureza, que exige do professor-pesquisador um empenho enorme e uma dedicação considerável.

Desse modo, a situação geral em relação à participação dos estudantes na SD foi a seguinte: na apresentação da situação, que foi o nosso primeiro encontro, registramos quatro faltas; na produção inicial, o segundo contato com a turma, verificamos um total de três ausências; já em relação aos módulos, tivemos o módulo 2, que foi marcado por um maior número de faltas, que correspondeu a seis alunos faltosos. E o último encontro, a produção final, foi bem frequentado, revelando apenas duas ausências. Ressaltamos, assim, que dos 26 (vinte e seis) alunos que frequentavam as aulas normalmente, 17 (dezessete) deles participaram de todos os encontros realizados, o que é possível conferir a partir do gráfico seguinte:

Gráfico 3: Participação dos alunos na sequência didática



Fonte: Elaboração própria.

Após observarmos o gráfico elaborado a partir da frequência dos alunos na SD aplicada, constatamos que, ao todo, 26 (vinte e seis) alunos participaram das atividades sugeridas nos oito encontros realizados. Porém, selecionamos os textos produzidos pelos alunos que participaram de todos os encontros, que foram 17 (dezesete) e estão dispostos nas colunas azuis. Desse modo, 34 (trinta e quatro) produções foram analisadas: 2 (duas) de cada um dos participantes. Os alunos foram identificados como A1 a A26 (Aluno nº 1 a aluno nº 26).

Enfatizamos que a sequência será mantida dessa forma por questões de organização, pois fizemos um gráfico geral com a participação de todos os alunos na SD, o que pode ser consultado mais acima, e resolvemos apenas desconsiderar, ou seja, não analisar aqueles que não estiveram presentes em todos os encontros, os quais estão representados nas colunas amarelas. Assim, a numeração está de acordo com o referido gráfico, porém salteada para fins de análise.

Esclarecemos, porém, que todas as produções finais, mesmo aquelas dos alunos que não participaram de todos os encontros da sequência didática desenvolvida, encontram-se no livro organizado por nós e entregue aos estudantes dessa turma de 9º ano. Tivemos essa

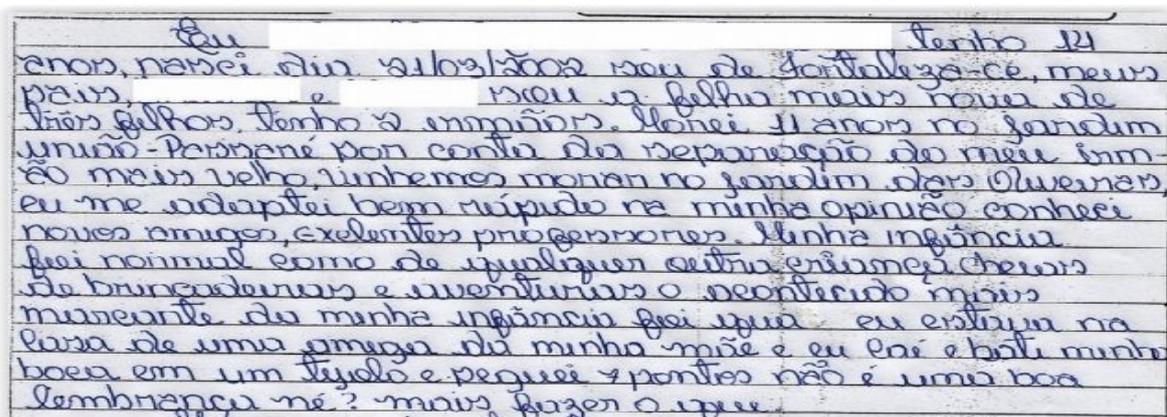
iniciativa por considerarmos importante a valorização do trabalho de todos os alunos.

6.2 Análise dos textos dos alunos participantes da pesquisa

Nesta seção, tratamos da análise do *corpus* da nossa pesquisa em detalhes, ou seja, das produções iniciais e finais dos alunos participantes do projeto desenvolvido através da sequência didática concebida. Ressaltamos que essa análise foi embasada no quadro 3, adaptado das proposições de Baccin (2008), intitulado “As principais marcas do gênero textual autobiografia: uma proposta de análise”, e localizado na seção 3.5 deste trabalho, a que corresponde ao gênero autobiografia.

Relembramos que os alunos participantes foram denominados de A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A12, A13, A14, A16, A17, A18, A19, A21, A22 e A23. Desse modo, de acordo com o gráfico da participação dos alunos na SD, localizado na seção 6.1, a anterior, os estudantes A1, A9, A10, A11, A15, A20, A24, A25 e A26 não tiveram os textos analisados por não terem participado de todos os encontros realizados durante a aplicação da SD. Enfatizamos, porém, que as produções destes últimos mencionados estão no livro que organizamos, compondo, assim, o produto final do nosso trabalho junto às produções finais dos outros aprendizes acima referidos. Ressaltamos, também, que a versão integral das duas produções escritas dos estudantes participantes desta pesquisa encontram-se nos Anexos C e D deste trabalho. Seguem, portanto, as análises:

Exemplo 1:



Me inspiro bastante na minha mãe por ela ser trabalhadora, guerreira e muito especial para mim, o começo da minha adolescência foi marcada com o meu primeiro namorado, no meu tempo livre gosto de acessar a internet, ouvir música e jogar, hoje em dia me considero bem estressada, grossa e odeio ser assim e apesar disso sou bem sensível, eu vejo o mundo com esperança de um dia esse preconceito e machismo acabar, espero um dia poder continuar essa autobiografia.

(A2, produção inicial)

Exemplo 2:

Eu, A2, tenho 14 anos, nasci no dia 21/03/2002, em Fortaleza-CE. Meus pais são _____ e _____, sou a filha mais nova de três filhos. Morei 11 anos no Jardim União, Passaré, por conta de um acidente que aconteceu com meu irmão mais velho, que logo depois se separou, e viemos morar no Jardim das Oliveiras.

[...]

Minha mãe é uma boa inspiração para mim, ela é trabalhadora, guerreira e muito especial. O começo da minha adolescência foi marcado pelo meu primeiro namorado. No meu tempo livre, gosto de acessar a internet, ouvir músicas e jogar. Eu sou uma pessoa bem estressada, grossa, mas, apesar de ser assim, também sou sensível, eu vejo o mundo com a esperança de um dia esse preconceito e essa diferença que as pessoas criam entre todos nós acabarem. Espero também um dia poder continuar essa autobiografia. (A2, produção final)

O aluno A2, em sua primeira produção, de um modo geral, atendeu às expectativas do gênero proposto, a autobiografia, em relação ao contexto de produção, ao

plano discursivo e no tocante às marcas linguísticas características desse gênero. Verificamos, porém, algumas inadequações vocabulares; falhas ortográficas de acentuação e de pontuação; uma colocação pronominal indevida no início do último parágrafo; um problema de concordância nominal no segundo parágrafo, “Minha infância foi normal como de qualquer outra criança **cheias**” (grifo nosso); uma falha de paragrafação, por ter escrito o seu texto em dois parágrafos apenas, comprometendo a continuidade do texto; enfim, observamos também falhas de estruturação textual no final da produção do participante em análise.

Essas falhas não foram o eixo central de abordagem das atividades da nossa sequência didática, porém tentamos solucioná-las nos *feedbacks* coletivo e colaborativo, mais precisamente no módulo 5, que foi reservado para esse fim. Desse modo, em partes, o aluno A2 conseguiu perceber esses problemas e fazer as devidas adequações na sua produção final. Assim, verificamos alguns progressos nesses aspectos analisados.

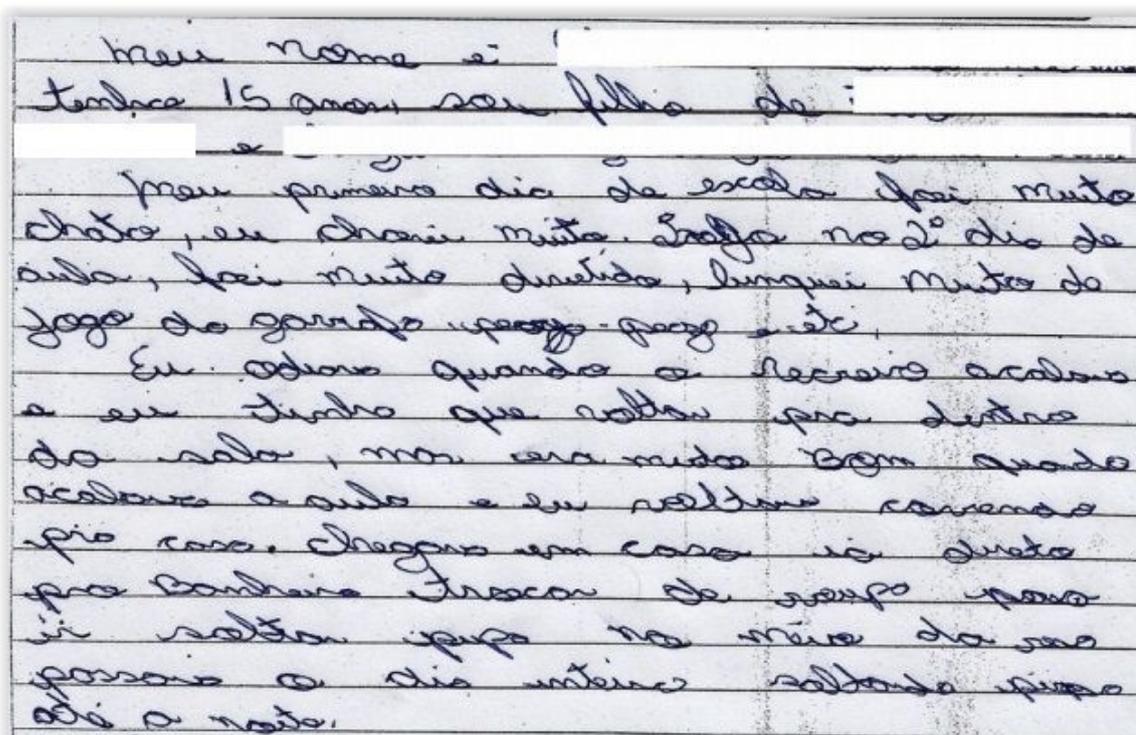
Em relação à sua produção final, o participante A2 realizou novas construções textuais a fim de melhor organizar suas ideias e de permitir uma maior compreensão do seu texto pelo leitor. Para comprovar essa nova realidade, selecionamos o primeiro e o último parágrafos para realizar a análise, pois representam melhor os progressos constatados nessa produção escrita.

Em sequência, ressaltamos que o autor e protagonista da história apresentou um forte grau de implicação na sua escrita, quando revelou suas características psicológicas, mesmo aquelas mais negativas segundo ele próprio, de modo tão claro e direto no último parágrafo, embora tenha deixado explícito que nutria uma esperança, que ele próprio não conseguiu explicar claramente, sobre o preconceito, não se sabe ao certo de que natureza, que as pessoas insistem em carregar e que ele gostaria que acabasse. Além disso, demonstrou grande satisfação ao se referir à mãe como guerreira e batalhadora, considerando-a como sua inspiração para viver. Mostrou-se também esperançoso em terminar essa autobiografia um dia, o que representou um desejo latente de socializar suas vivências com outras pessoas no futuro também.

O estudante A2 utilizou a primeira pessoa para relatar fatos e acontecimentos de sua história de vida em ordem cronológica, sendo, portanto, o protagonista e o próprio autor das suas experiências; apresentou sentimentos e emoções da sua história, com ênfase em alguns momentos vividos; escreveu predominantemente no pretérito perfeito e imperfeito, os

tempos característicos do gênero em questão, com algumas passagens no presente, para tratar de fatos atuais; fez um relato através de um texto curto, breve e conciso, desenvolvendo, assim, uma narrativa. Fez uso de pronomes pessoais e possessivos em primeira pessoa, de marcadores temporais e espaciais, redigindo, desse modo, uma autobiografia para compor uma coletânea de textos com as histórias de vida registradas.

Exemplo 3:



(A3, produção inicial)

Exemplo 4:

Meu nome é A3, tenho 15 anos, sou filho de João _____ e _____.

Meu primeiro dia de escola foi muito chato, eu chorei muito. Já no segundo dia de aula foi muito divertido, brinquei muito do jogo da garrafa, pega-pega, etc.

Eu odiava quando o recreio acabava e eu tinha que voltar para a sala, mas era muito bom quando acabava a aula e eu voltava correndo pra casa. Chegava em casa, ia direto ao banheiro, trocar de roupa para ir soltar pipa no meio da rua, passava o dia inteiro soltando pipa, até a noite. [...] **(A3, produção final)**

Quanto às principais marcas do gênero trabalhado, verificamos nas duas produções do participante A3, inicial e final, a ausência de alguns elementos significativos, por exemplo: local e data de nascimento do autobiografado; além da utilização de poucas expressões referentes aos organizadores temporais, ou seja, expressões que marcam a passagem do tempo em um texto autobiográfico. Essas ausências continuaram, mesmo depois da aplicação das atividades propostas na SD; o aluno participante não conseguiu percebê-las.

Na produção inicial do aluno A3, encontramos problemas diversos relacionados à pontuação, especialmente a ausência da vírgula; observamos falhas também referentes à repetição de palavras, como “eu” e “muito”, revelando pouco domínio referente ao léxico para fazer as devidas substituições por termos equivalentes. Foram problemas pontuais e somente poucos persistiram na produção final desse aprendiz participante.

De um modo geral, o aluno A3 foi superficial no relato da sua história de vida, limitando-se a desenvolver as sugestões do roteiro de escrita proposto no momento da sua produção inicial. Não revelou informações adicionais e não contemplou todas aquelas que foram sugeridas no roteiro mencionado. Podemos afirmar que o A3 redigiu um texto curto e conciso, com um grau de implicação moderado, visível principalmente quando se refere à escola da sua infância, momento em que revela um sentimento maior de repúdio à rotina escolar, expressando uma alegria ao retornar para casa e poder brincar soltando pipa na rua até anoitecer. O lar era a expressão do seu lazer, das brincadeiras através das quais se divertia por bastante tempo.

Na produção final do estudante A3, constatamos que ele desenvolveu as capacidades de linguagem essenciais para a produção do gênero autobiografia, redigiu seu texto em primeira pessoa, revelando-se autor e protagonista da sua história, embora não tenha ampliado o seu conteúdo temático, como era de se esperar, pois construiu um texto bem tímido, revelando um pouco somente das suas experiências vividas. A sequência cronológica deixou a desejar, visto que houve um progresso marcado pelo passar do tempo e das ações

apenas em relação ao plano da escola e do lar, o que poderia ter sido ampliado para uma esfera maior (do plano familiar, do ciclo das amizades, dos amores, de experiências mais amplas). Predominaram os tempos verbais no pretérito perfeito e no imperfeito, porém o que fica evidenciado é que o autor (A3) poderia interagir mais com o suposto leitor e assim ter revelado um pouco mais de sua história de vida.

Exemplo 5:

Meu nome é Jambo 13 anos
 sou filho da mãe e do pai
 Criado pela minha mãe e pai meus pais
 foram trabalhar de mambona e deide. Minha
 mãe trabalha para a família. Uma filha - filha de
 família que gostava muito de brincar de pega-pega
 com a minha mãe.

[...]

Quando eu Jambo Jambo sou filho da
 mãe e do pai e do pai e do pai. Eu sou
 da família e sou a minha mãe que aprendeu
 a trabalhar com minha mãe e pai e pai pronto
 a mudar a vida. Eu vejo o mundo e vejo o
 mundo que acaba com a violência que os
 pais fazem para andar na vida e com a
 família e o pai e a mãe e a família.

(A4, produção inicial)

Exemplo 6:

Minhas lembranças

Meu nome é A4, tenho 13 anos, nasci no dia 03/07/2002, sou filha da _____ e do _____. Fui criada pela minha avó porque meus pais trabalhavam de manhã e de tarde. Minha brincadeira preferida era pega-pega, eu lembro que gostava muito de brincar de pega-pega na minha rua.

[...]

Quando eu tenho tempo livre, fico assistindo a seriados e lendo livros. Eu me descreveria uma menina que aprendeu muito com os meus erros e estou pronta para mudanças.

Eu vejo o mundo violento e espero, que acabe essa violência que as pessoas possam andar na rua sem se preocupar, sentindo-se seguras. **(A4, produção final)**

Na primeira produção do aluno A4, foi possível perceber que ele não deixou evidente para o leitor nem o local nem a data do seu nascimento, omitindo esses elementos pertencentes ao gênero textual trabalhado. Além desse fato, tivemos um texto com certo volume de erros de ortografia, pontuação, acentuação, concordância, repetição de palavras, paragrafação e períodos estruturados inadequadamente, os quais foram também comuns nos textos iniciais de outros alunos participantes desta análise. Enfatizamos que algumas dessas falhas se repetiram na produção final do A4, porém isso aconteceu em uma incidência bem menor, revelando progressos devido aos *feedbacks* coletivo e colaborativo, realizados no módulo 5 da SD.

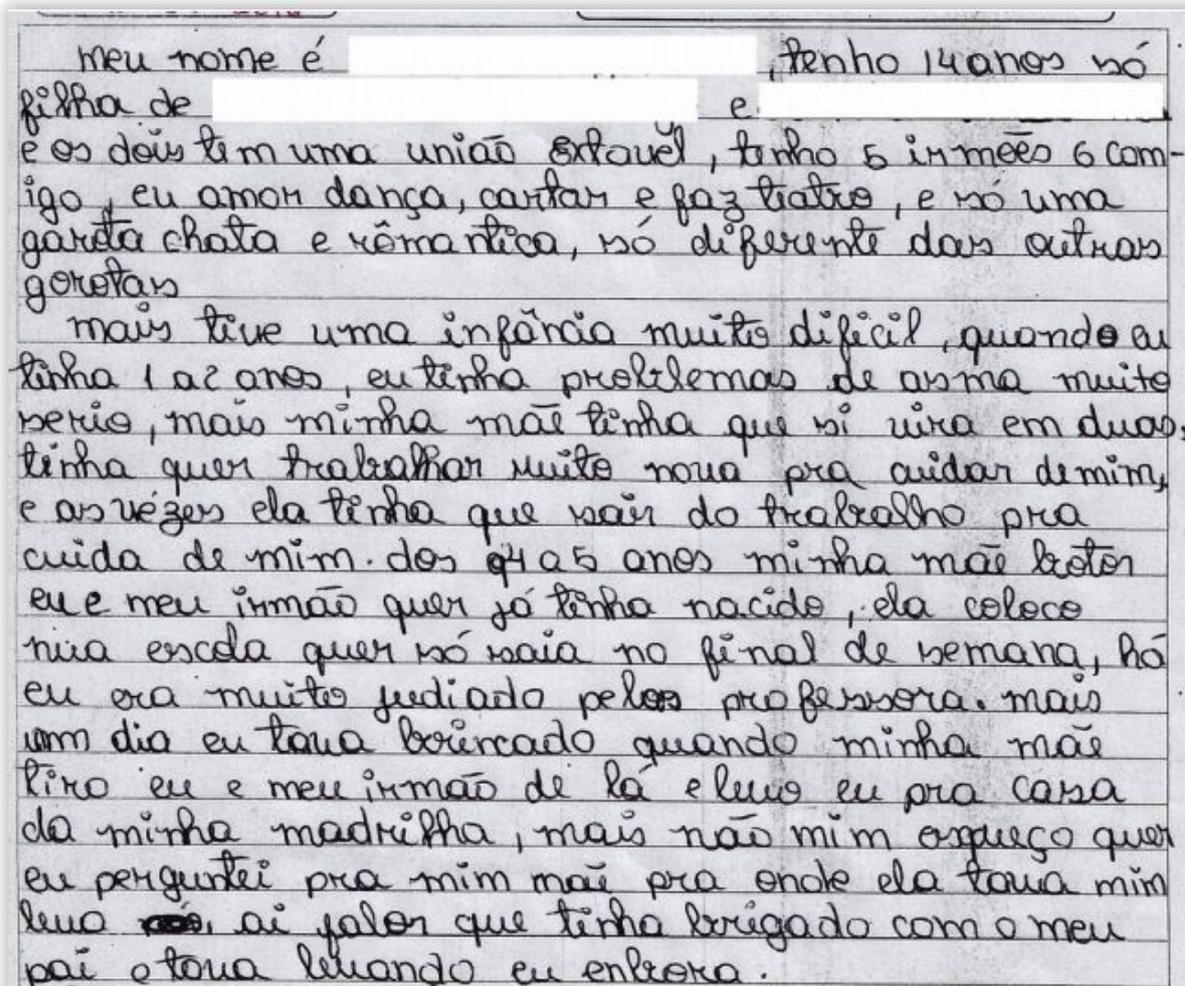
Ainda relacionado à primeira produção desse aluno, observamos, diante dos trechos selecionados para análise, que houve o predomínio da narrativa, do relato em primeira pessoa do singular mais precisamente; houve marcas de implicação do autor do texto, que se mostrou muito orgulhoso em relação à sua avó, que o criou desde cedo devido ao trabalho dos pais durante o dia todo; ocorreu também a expressão de um sentimento de estranheza no primeiro dia de aula; o predomínio dos tempos verbais no pretérito perfeito e no imperfeito; por fim, o uso marcante de pronomes pessoais e possessivos em primeira pessoa.

Nessa perspectiva, constatou-se que, na produção final do aluno A4, todos esses elementos considerados marcas do gênero encontrados na primeira produção também foram

identificados, permanecendo ainda alguns erros de pontuação; regência nominal, como “acostumada de” (grifo nosso); concordância verbal. Observamos também a ausência do local do nascimento nesse segundo texto, embora tenha sido verificado que o participante registrou o dia em que nasceu. Registramos, a partir da leitura realizada, que o autor do texto fez a disposição dos fatos seguindo uma certa sequência cronológica, o que é característico da autobiografia.

Concluindo esta análise, vemos que o aluno A4 apresentou um considerado avanço nas suas capacidades de linguagem, necessárias para a produção de um texto autobiográfico, uma vez que relatou sua trajetória de vida como autora e protagonista de sua história, atingindo devidamente os seus objetivos.

Exemplo 7:



meu nome é _____, tenho 14 anos só
 filha de _____ e _____
 e os dois tem uma união exatuel, tenho 5 irmãos 6 com-
 igo, eu amon dança, cantar e faz teatro, e só uma
 garota chata e romântica, só diferente das outras
 garotas
 mais tive uma infância muito difícil, quando eu
 tinha 12 anos, eu tinha problemas de asma muito
 sério, mais minha mãe tinha que se virar em duas,
 tinha que trabalhar muito nova pra cuidar de mim,
 e as vezes ela tinha que sair do trabalho pra
 cuidar de mim. dos 4 a 5 anos minha mãe botou
 eu e meu irmão que já tinha nascido, ela colocou
 numa escola que só saia no final de semana, lá
 eu era muito odiado pelos professora. mais
 um dia eu tava brincando quando minha mãe
 tirou eu e meu irmão de lá e levou eu pra casa
 da minha madrinha, mais não mim esqueço que
 eu perguntei pra mim mãe pra onde ela tava mim
 levou ~~meu~~ ai falou que tinha brigado com o meu
 pai e tava levando eu embora.

(A5, produção inicial)

Exemplo 8:

A vida continua

Meu nome é A5, tenho 14 anos, sou filha de _____ e _____. Os dois têm uma união estável. Tenho 5 irmãos, 6 comigo, eu amo dançar, cantar e fazer teatro. Sou uma garota chata e romântica, sou diferente das outras garotas.

Tive uma infância muito difícil. Quando eu tinha de 1 a 2 anos, eu tinha problemas sérios de asma, mas a minha mãe tinha que se virar em duas, tinha que trabalhar para cuidar de mim.

De 4 a 5 anos, minha mãe me colocou e meu irmão também, que já tinha nascido, numa escola interna, de onde saía no final de semana, lá eu era muito maltratada pelas professoras. Mas um dia, eu estava brincando quando minha mãe me tirou e o meu irmão também de lá, levando nós dois pra casa da minha madrinha, mas não me esqueço que eu perguntei pra minha mãe pra onde ela estava me levando, então ela me falou que tinha brigado com o meu pai e estava me levando embora.

[...] **(A5, produção final)**

As duas produções do aluno A5 revelaram, de forma muito marcante, a presença dos elementos característicos do gênero autobiografia, com exceção do local e da data de nascimento do autor, o que nos parece ter sido uma ausência constante em alguns textos analisados, porém sem o comprometimento da realização do gênero em questão, que continua sendo autobiografia.

Desse modo, identificamos nas produções inicial e final do referido aluno as seguintes marcas em relação ao contexto de produção, ao plano discursivo e ao plano linguístico: o próprio autor é o protagonista da história, narrando, ou seja, relatando os fatos

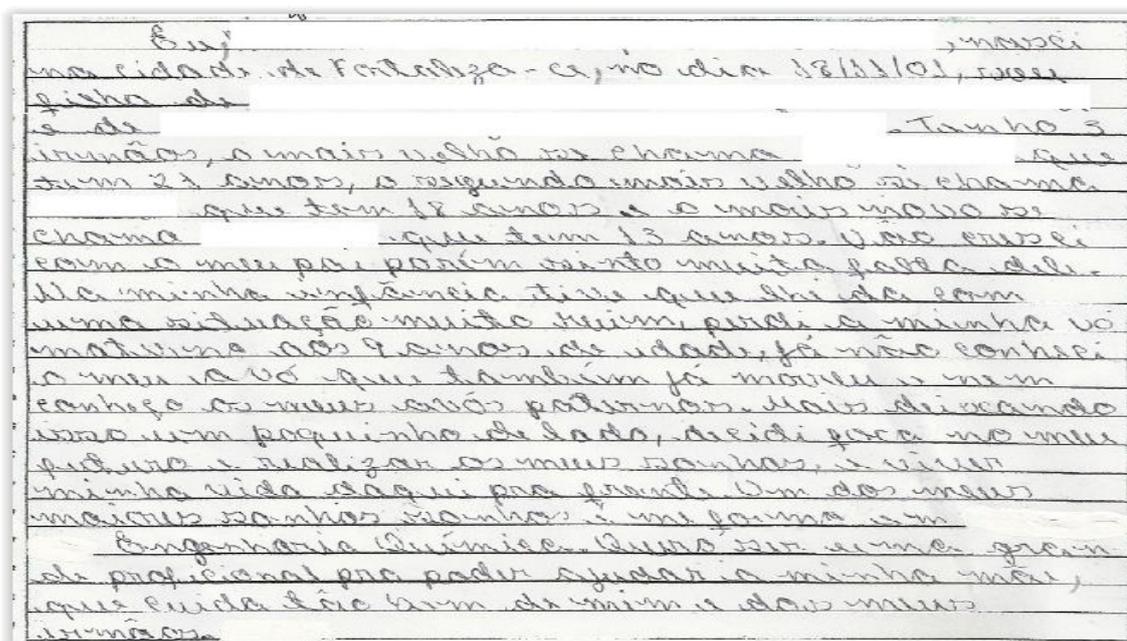
em primeira pessoa; no tocante ao plano geral do texto, houve uma ordem cronológica marcante e clara dos fatos; as marcas de implicação do autor são visíveis, o autor se mostra no texto; há a predominância de um relato minucioso da história do autor; verifica-se o uso de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa; observa-se o predomínio de verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito e, algumas vezes, no presente; existem marcadores temporais e espaciais.

Em contrapartida, outros problemas foram identificados na produção inicial do estudante A5 (conferir no anexo C) e, de certa forma, significativos para um aluno de 9º ano do Ensino Fundamental II. O texto apresentou problemas básicos de ortografia; pontuação; acentuação; colocação pronominal; marcas da oralidade; repetições numerosas; organização indevida das ideias; confusão entre o uso do advérbio “mais” e da conjunção “mas”; uso inadequado do tempo verbal, por exemplo, quando escreveu “nunca **acho** ruim”, quando poderia ter empregado “nunca **achei** ruim”(grifos nossos).

Percebemos que o aluno A5 sentiu-se confortável para relatar fatos bem delicados da sua trajetória de vida nos textos produzidos, como: a doença que marcou sua infância, a asma; a escola em sistema de internato, onde sofreu maus-tratos da professora e desenvolveu um trauma; a mudança do local onde morava com a família por conta de ameaças provocadas por um homem cruel; a separação dos pais; o abandono de um sonho, o teatro, para cuidar do irmão mais novo. Tudo foi relatado com muita naturalidade pela autora e protagonista da história, sem qualquer constrangimento, o que tornou a narrativa uma retrospectiva bem envolvente.

Em relação aos problemas encontrados na primeira produção, alguns persistiram na produção final do estudante A5, os de pontuação e repetição de palavras principalmente, porém constatamos que houve um significativo progresso no tocante à competência escrita e discursiva desse aluno em específico, como se pode observar quando o referido aluno faz uso adequado dos pronomes oblíquos; evita as marcas de oralidade; reestrutura os parágrafos, evitando o problema da paragrafação e, dessa forma, comunicando-se melhor com o leitor.

Exemplo 9:



(A6, produção inicial)

Exemplo 10:

Eu, A6, nasci na cidade de Fortaleza-CE, no dia 18/11/2001. Sou filha de _____ e _____. Tenho 3 irmãos, o mais velho se chama _____, que tem 21 anos; o segundo mais velho se chama _____, que tem 18 anos; e o mais novo se chama _____, que tem 13 anos.

Não cresci com o meu pai, porém sinto muita falta dele. Na minha infância, tive que lidar com uma situação muito ruim, perdi minha avó materna aos 9 anos de idade. Já não conheci o meu avô, que também já morreu e nem conheço os meus avós paternos. Mas, deixando isso um pouquinho de lado, decidi focar no meu futuro e realizar os meus sonhos, viver minha vida daqui pra frente.

Um dos meus maiores sonhos é me formar em Engenharia Química. Quero ser uma grande profissional pra poder ajudar a minha mãe, que cuida tão bem de mim e de meus irmãos. **(A6, produção final)**

A produção inicial do aluno A6 apresentou poucos problemas, os mais frequentes foram aqueles referentes às convenções da escrita especialmente, como: ortografia, pontuação e acentuação. Observamos uma falha apenas do uso do advérbio “mais” no lugar da conjunção “mas” e uma outra da ordem da paragrafação, pois o estudante A6 escreveu o seu texto em um parágrafo apenas, comprometendo o entendimento do leitor quanto à progressão textual.

Constatamos, porém, que o aluno A6 apresentou um bom entendimento do que vem a ser o gênero autobiografia, uma vez que desenvolveu os dois textos atendendo às características do referido gênero. Revelou-se protagonista e autor das suas vivências; mostrou os episódios da sua vida de forma cronológica, com ênfase maior a assuntos de ordem familiar; relatou suas experiências com marcas de sua implicação, compreendendo sobre quem seria o seu possível leitor e atendendo ao objetivo da sua escrita; fez uma narrativa curta e objetiva de passagens da sua vida; fez uso de verbos predominantemente no pretérito perfeito e, em algumas passagens, no presente; fez uso da primeira pessoa do singular e de pronomes possessivos na primeira pessoa também; utilizou marcadores temporais e espaciais de forma menos explícita.

Constatamos, a partir da análise da produção final do aluno A6, que a maioria dos problemas de escrita foram solucionados e a reescrita do texto resultou em uma produção melhor organizada em relação à paragrafação, pois esse aluno transformou o seu texto, o qual foi escrito em um só parágrafo, em um bloco de ideias concatenadas, em outros três, o que propiciou um melhor entendimento do conteúdo temático por parte do leitor. Além dessas considerações, verificamos que o estudante A6 também expressou suas emoções diante dos fatos relatados, como: a falta do pai, por ter crescido longe dele; a morte da avó materna aos nove anos de idade; o desconhecimento do avô materno, que também já morreu; o desconhecimento também dos avós paternos; o seu sonho de ser engenheira química, para ajudar a família.

Verificamos, portanto, que o aluno A6, que já apresentava um texto inicial relativamente bom quanto à sua estruturação e à escrita, revelando poucos problemas dessa natureza, demonstrou um avanço considerável no seu texto final, melhorando sua competência escrita e apresentando um progresso nas suas capacidades de linguagem em relação à apropriação do gênero autobiografia.

Exemplo 11:

Nasci no Dia 2 de setembro de 2000 no Hospital Cezar Curius em Fortaleza Ceará. Meu nome é [redacted], atualmente tenho 15 anos mais pra frente 16, comecei a falar com 1 ano de idade e a andar também, me apaixonei pela Dança aos 5 anos, possuo minha infância com minhas primas Brancando e Dançando Fauge que era o nome daquela época, Sou apaixonado por música, principalmente dos anos 80 e 90. Sou praticante de Wicca desde os 8 anos de idade, adoro passar meus finais de semana cultuando os Deuses e a natureza.

Quando entrei na escola achou muito estranho mas me acostumei quando conheci meus amigos que são meus amigos até hoje, Arrumei minha homossexualidade aos 13 anos, minha família não ligou, pois falavam que já sabia, aos 15 anos (atualmente) me iniciei na Wicca, pois quero seguir a wicca eternamente, a maioria das pessoas confundem Wicca com Satanismo e que adoram o Diabo, sendo que não temos nenhuma divindade de mal e não acreditamos em Demônios. Planejo pro meu futuro fazer faculdade de moda, me formar, ter uma casa própria e construir uma vida adulta boa e feliz. pretendo Realizar meu sonho de ir para Coréia do Sul e pro Japão, por sempre quis conhecer a Asia, Isso é minha história de vida.

(A7, produção inicial)

Exemplo 12:

Nasci no dia 2 de setembro de 2000, no Hospital Geral Dr. César Cals, em Fortaleza – CE. Meu nome é A7, atualmente tenho 15 anos, mais alguns meses 16. Comecei a falar com 1 ano de idade e a andar também, me apaixonei por dança aos 5 anos de idade. Passei minha infância toda com as minhas primas, dançando Rouge e brincando, sou apaixonado por moda, principalmente dos anos 60 até 90. Sou praticante de Wicca desde os meus 9 anos de idade, uma religião antiga, passada de gerações na minha família.

Meu primeiro dia de aula foi assustador, mas quando passaram os dias fui fazendo amigos que até hoje estão comigo. Assumi a minha homossexualidade aos 13 anos, minha família aceitou, pois falaram que já suspeitavam. Aos 15 anos, fui iniciado na Wicca, pois terminei meu aprendizado e quero seguir minhas origens.

O maior marco que ocorreu na minha vida, foi a morte do meu avô. Ele morreu em 2014. No início eu não queria acreditar, mas tive que aceitar, ele era meu pai, ele me ensinou tudo na Wicca, ele me criou desde bebê.

[...] (A7, produção final)

Na produção inicial do aluno A7, encontramos o uso inadequado da vírgula, a ausência de acentuação em algumas palavras, a ortografia indevida de alguns vocábulos, como problemas mais recorrentes. E verificamos outros menos frequentes, porém também significativos, por exemplo de concordância e de paragrafação. O referido aluno desenvolveu o seu texto em dois parágrafos apenas, comprometendo a organização das informações dadas.

Já em relação aos elementos constituintes do gênero autobiografia, constatamos que o estudante A7 contemplou muito claramente todos eles nas duas produções escritas, desenvolvendo um texto em primeira pessoa, mostrando episódios marcantes de sua vida como autor e protagonista das suas ações, seguindo uma sequência cronológica e dando ênfase a alguns acontecimentos que ele considerou mais relevantes. Além de destacarmos tais características presentes nos textos inicial e final, percebemos ainda o predomínio de um relato minucioso da história de vida do autor, originando textos essencialmente narrativos; houve o registro de marcas de implicação do autor, o qual se mostrou no texto; houve o uso de pronomes possessivos na primeira pessoa; verificamos o predomínio de verbos no pretérito

perfeito; identificamos também a presença de marcadores temporais e espaciais bem definidos.

Portanto, o aluno A7 demonstrou ter compreendido perfeitamente a constituição do gênero autobiografia e contemplou as características desse gênero, relatou suas experiências, definiu suas escolhas, tratou das suas emoções com uma maturidade considerável para a sua idade, abordou temas diversos e polêmicos da sua história e desenvolveu um texto rico em informações sobre a sua vida. A paixão pela dança desde a infância, as brincadeiras de infância com as primas, a estranheza relacionada ao ingresso na escola, a revelação da sua homossexualidade, sua religião, a dolorosa morte do avô, todos esses fatos foram abordados com aparente segurança e maturidade pelo aluno A7.

Na produção final, o aluno A7 ampliou o conteúdo temático do seu texto com o desenvolvimento de um novo parágrafo, o antepenúltimo, no qual relatou o episódio da morte do seu avô e todo o sofrimento que a ausência dele causou. Essas informações novas enriqueceram ainda mais a sua produção escrita.

Constatamos, portanto, em sua produção final, que o aluno A7 demonstrou um avanço notório em relação à competência escrita e à apropriação do gênero autobiografia, mesmo tendo permanecido ainda pequenas falhas de pontuação no seu texto final, o que é, de certa forma, natural devido ao fato de o foco da SD aplicada em sala de aula ter sido realmente nas capacidades de linguagem relativas a esse gênero textual mais voltadas à construção de sentidos, sem necessariamente priorizar questões relacionadas às convenções da escrita.

Exemplo 13:

As minhas brincadeiras de infância mais preferidas era jo-ajuda, esconde-esconde, muitas outras e as lembranças, passa o dia jogando bola no sol quente mais eu era verminoso e jogava até anoitecer não parava de jogar mais infância de pobre dura pouco quando chegava em casa minha mãe mandava eu estudar.

(A8, produção inicial)

Exemplo 14:

[...]

As minhas brincadeiras de infância preferidas eram joão-ajuda, esconde-esconde e muitas outras. As lembranças que tenho eram de passar o dia jogando bola no sol quente, mas eu era verminoso e jogava até anoitecer, não parava de jogar, mas infância de pobre dura pouco, quando chegava em casa, minha mãe mandava eu estudar.

[...] **(A8, produção final)**

A produção inicial do aluno A8 revelou-se com poucas inadequações relacionadas à pontuação, à ortografia, à acentuação e à concordância verbal, à semelhança de outros textos analisados. Porém, no tocante às características do gênero trabalhado, poucas falhas foram verificadas, dentre elas observamos a ausência do local e da data do nascimento do estudante A8, o que permaneceu na produção final do referido aluno, sem, entretanto, comprometer a realização do referido gênero textual.

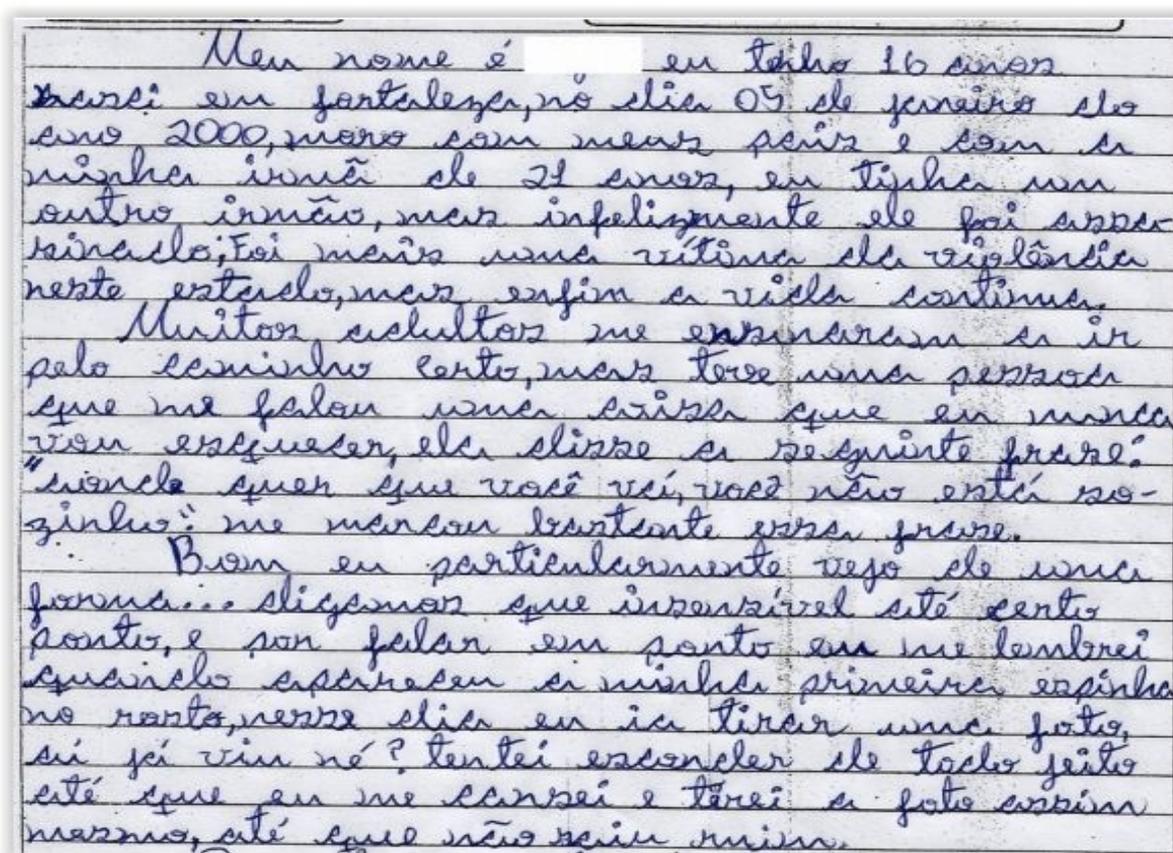
O aluno A8 escreveu os dois textos em primeira pessoa do singular, sendo o próprio autor e protagonista das suas produções; mostrou os principais episódios de sua vida de forma concisa e breve, embora o tenha feito sem seguir exatamente uma ordem cronológica dos fatos; deixou marcas de sua implicação nos textos, predominando o relato;

fez uso de pronomes possessivos na primeira pessoa e de verbos majoritariamente no pretérito perfeito e no imperfeito do indicativo.

Abordou temas como a pobreza, a paixão pelo futebol, as brincadeiras preferidas da infância, um acidente que o deixou com uma perna quebrada e impossibilitado de jogar bola, o primeiro beijo, o desconhecimento dos avós, enfim desenvolveu uma produção textual tímida até certo ponto e pouco reveladora de assuntos mais polêmicos.

De um modo geral, constatamos progressos na produção final do aluno A8, que desenvolveu as capacidades necessárias para a produção de um texto autobiográfico, ainda que tenham permanecido algumas dificuldades relacionadas às convenções da linguagem escrita.

Exemplo 15:



(A12, produção inicial)

Exemplo 16:

Meu nome é A12, tenho 16 anos, nasci em Fortaleza-CE, no dia 5 de janeiro de 2000. Moro com os meus pais e com a minha irmã de 21 anos, eu tinha um outro irmão, mas infelizmente ele foi assassinado. Foi mais uma vítima da violência neste estado, mas enfim a vida continua.

Muitas pessoas me ensinaram a ir pelo caminho certo, mas teve uma pessoa que me falou uma coisa que eu nunca vou esquecer, ela disse a seguinte frase: “Aonde quer que você vá, você não estará sozinho”. Me marcou bastante essa frase.

Eu particularmente vejo de uma outra forma... Digamos que insensível até certo ponto, e por falar em ponto lembrei-me de quando apareceu a minha primeira espinha no rosto. Nesse dia, eu ia tirar uma foto, aí já viu né? Tentei esconder de todo jeito até que eu me cansei e tirei a foto assim mesmo. Até que não saiu ruim.

[...] **(A12, produção final)**

O aluno A12 foi realmente o autor da sua história, pois relatou sua trajetória de vida através de texto autobiográfico na primeira pessoa, revelando-se o protagonista das suas ações. Verificamos, porém, que não foi seguida uma ordem cronológica no texto inicial, o que também se repetiu na produção final desse aluno.

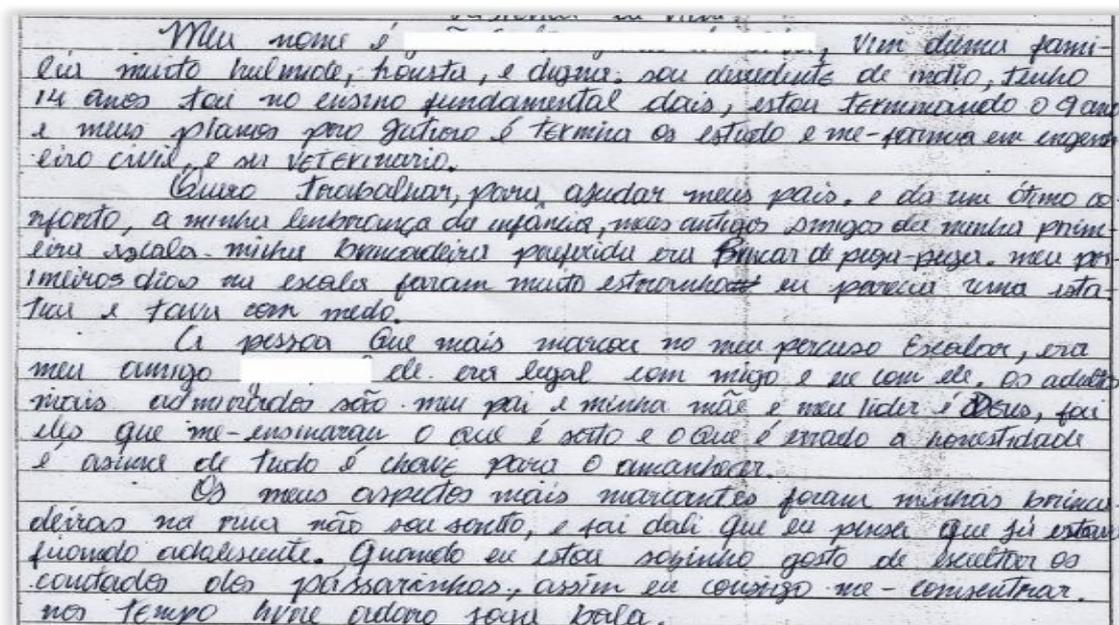
Quanto ao plano discursivo na produção inicial do estudante A12, verificamos marcas de implicação do autor, pois ele se mostrou no texto, porém relatou sua história de forma breve e, em determinados momentos, por exemplo no terceiro parágrafo, muito vagamente, diríamos até que demonstrando falta de continuidade. Observamos, nesse parágrafo, que o aluno não organizou suas ideias adequadamente, o que comprometeu o entendimento do texto por parte do leitor. Esse problema persistiu no segundo texto, na reescrita, deixando o parágrafo ainda confuso. Enfatizamos ainda a ocorrência de algumas marcas da oralidade nesse trecho analisado e a ocorrência de uma espécie de discurso indireto livre, como se o autor conversasse com o seu leitor.

Quanto à apropriação do gênero, identificamos a presença da maioria de seus elementos constituintes, como: o local e a data do nascimento do autor e protagonista da história; o uso de pronomes possessivos na primeira pessoa; a ocorrência de verbos no pretérito perfeito, no imperfeito e no presente em alguns momentos; a presença de alguns marcadores temporais e espaciais para narrar os episódios da vida do autor. O estudante A12, no entanto, no último parágrafo das duas produções escritas, a inicial e a final, agradeceu o leitor por ter lido o seu texto até o final e ainda se despediu dele, o que não é característica do gênero autobiografia, conforme o registro nos Anexos C e D. Esse problema foi resolvido em partes na segunda produção, o que pode ser conferido no Anexo D.

O aluno A12 tratou nas duas produções de um assunto sério, que foi o assassinato do seu irmão e mostrou a sua indignação ao abordar a violência como a culpada pelo acontecido. Expressou também problemas relacionados à aparência quando se referiu ao surgimento de uma espinha como um obstáculo para tirar uma fotografia em algum momento da sua vida. Não houve a ampliação do conteúdo temático na produção final.

Os problemas de pontuação, ortografia, colocação pronominal e repetição de palavras foram superados quase que completamente na produção final do aluno A12, permanecendo alguns que não foram corrigidos pelo autor, mas que não comprometeram o relativo progresso verificado após o contraste entre as duas produções escritas.

Exemplo 17:



(A13, produção inicial)

Exemplo 18:**Minha história de vida**

Meu nome é A13, vim de uma família muito humilde, honesta e digna. Sou descendente de índios, tenho 14 anos, estou no Ensino Fundamental II, estou terminando o 9º ano e os meus planos para o futuro são terminar os estudos e me formar em Engenharia Civil e em Veterinária.

Quero trabalhar para ajudar os meus pais e dar um ótimo conforto para eles. A minha brincadeira preferida da infância era brincar com os meus antigos amigos da primeira escola de pega-pega. Meus primeiros dias na escola foram muito estranhos, eu parecia uma criança que não estava em casa, parecia ter sido abandonado.

A pessoa que mais marcou no meu percurso escolar foi meu amigo Gabriel, ele era legal comigo e eu com ele. Os adultos mais admirados são meu pai e minha mãe, e meu líder é Deus, foram eles quem me ensinaram o que é certo e o que é errado. Sempre diz aquele ditado que a honestidade está acima de tudo é a chave para o amanhecer.

Os meus aspectos mais marcantes foram minhas brincadeiras na rua, eu não sou

santo e foi dali que eu pensei que já sabia o que é certo e o que é errado. Quando estou sozinho gosto de escutar o canto dos pássaros, assim é que eu consigo me concentrar. Nos tempos livres adoro jogar bola.

[...] (A13, produção final)

A primeira produção do aluno A13 apresentou muitos problemas de ortografia, pontuação, acentuação, concordância verbal, repetição de palavras, falta de correlação verbal, uso de iniciais maiúsculas no meio das orações, estruturação indevida das informações, pleonismo, entre outros. Entretanto esses problemas foram trabalhados no módulo 5 da SD desenvolvida, através dos *feedbacks* coletivo e colaborativo e, desse modo, devido ao trabalho realizado com os estudantes, percebemos que houve uma melhora significativa no segundo texto desse aluno, o que ficou claramente perceptível.

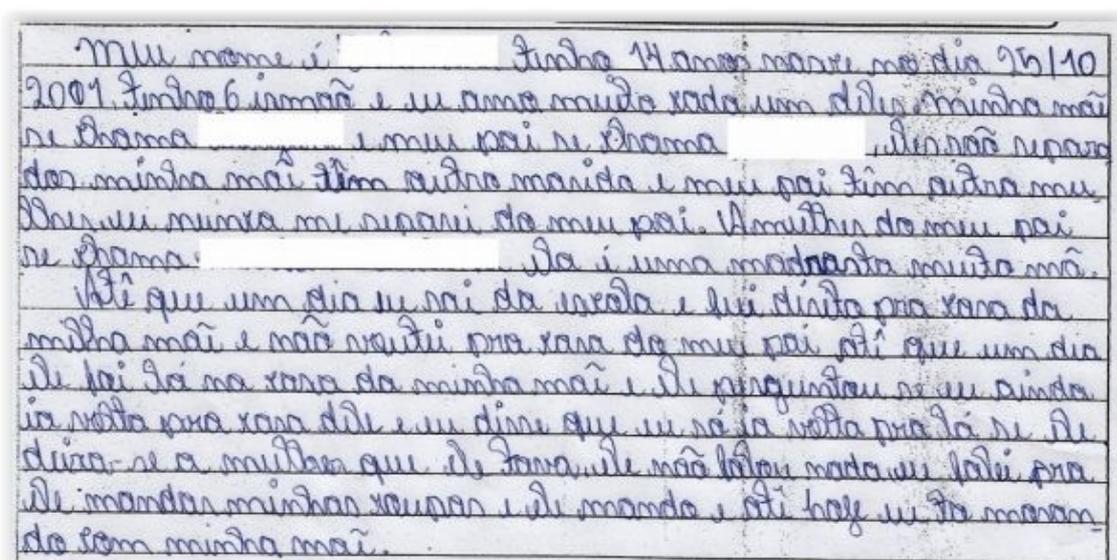
Observamos que, nas duas produções escritas, o aluno A13 deixou de registrar o local e a data do seu nascimento, embora tenha contemplado os outros elementos prototípicos do gênero autobiografia, como: relatou suas experiências vividas em primeira pessoa, revelando-se autor e protagonista da sua história de vida; mostrou-se no texto, apresentando marcas de sua implicação; expressou seus sonhos, suas vivências e suas preferências de forma minuciosa, seguindo para isso uma certa ordem cronológica dos fatos; usou pronomes possessivos, até de modo meio repetitivo; mesclou o uso de verbos no pretérito perfeito, no pretérito imperfeito e no presente do indicativo; fez uso de poucos marcadores temporais e espaciais.

No plano do conteúdo, revelou sua ascendência indígena; mostrou seu sonho de “crescer na vida profissional”, de se formar em Engenharia Civil e em Veterinária, para ajudar seus pais no futuro; expressou a sensação estranha do seu início na escola e abordou os assuntos que mais marcaram sua vida. Não houve, porém, uma ampliação desse conteúdo temático na segunda produção.

Nessa perspectiva, verificamos, a partir da análise das duas produções do aluno A13, que houve uma mudança considerável na produção final, a qual apresentou avanços significativos nos mais variados aspectos observados, por exemplo quanto à organização das ideias, à concordância verbal, à ortografia de algumas palavras, à correlação temporal, entre

outros. Em contrapartida, algumas inadequações foram mantidas nessa segunda produção, o que não diminuiu o mérito desse referido aluno, por serem falhas que não representaram o foco de trabalho da nossa SD.

Exemplo 19:



(A14, produção inicial)

Exemplo 20:

Minha história de vida

Meu nome é A14, tenho 14 anos, nasci no dia 25/10/2001, tenho 6 irmãos e eu amo cada um deles. Minha mãe se chama _____ e meu pai se chama _____, eles são separados, minha mãe tem outro marido e meu pai tem outra mulher. Ele tem uma filha com ela, ela se chama _____ e eu gosto muito dela. O marido da minha mãe se chama _____ e a mulher do meu pai se chama _____. Ela é uma madrasta muito má e falsa. Pela frente ela é uma coisa e por trás já é outra.

Eu morava com o meu pai, eu sempre morei com ele, até que um dia, quando eu saí da escola, eu fui direto pra casa da minha mãe e não voltei mais pra casa do meu pai. Então um dia ele foi lá na casa da minha mãe e ele perguntou se eu ainda ia voltar pra casa

dele. Eu disse que só ia se ele deixasse a mulher que estava com ele. E ele não falou nada. Eu falei que era para ele escolher, ou eu ou ela, então ele não falou nada. Então eu pedi pra ele mandar minhas coisas que estavam lá e até hoje moro com a minha mãe.

[...] (A14, produção final)

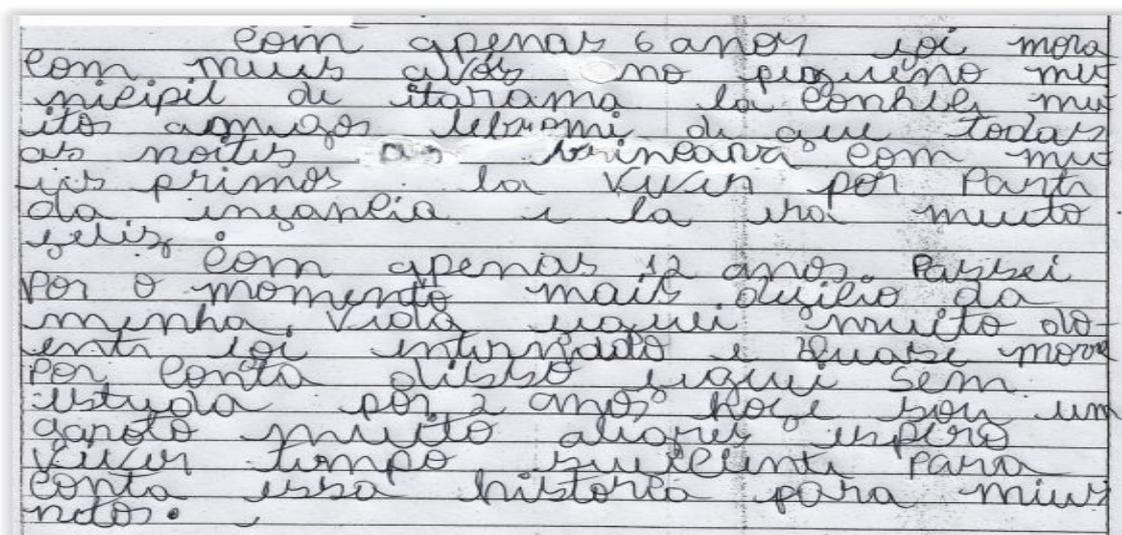
O aluno A14 apresentou um texto inicial marcado pela repetição de palavras, principalmente em relação aos pronomes possessivos e pessoais em primeira pessoa; pelas marcas da oralidade; pelas inadequações de ortografia, acentuação e pontuação também; além de ter construído períodos longos, mal estruturados e prolixos, o que comprometeu, de certa maneira, a qualidade do texto e o seu entendimento por parte do leitor.

Durante a nossa análise, percebemos que a maioria das características do gênero autobiografia foram desenvolvidas nos dois textos escritos, tais como: os fatos foram relatados em primeira pessoa, sendo o próprio autor o protagonista da sua história; predominou a narração dos fatos; no plano global, houve o relato das passagens da vida do autor de forma mais breve, curta, com ênfase maior a certos acontecimentos familiares; fez uso dos pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa de forma muito marcante; houve o predomínio de verbos no pretérito perfeito e no imperfeito, além de no presente do indicativo, em alguns trechos; ocorreu a presença de, ainda que poucos, marcadores temporais e espaciais. Observamos, porém, que esse estudante não registrou o local onde nasceu em nenhuma das suas produções e que também não seguiu uma ordem cronológica dos fatos na produção inicial, mas conseguiu organizar melhor suas ideias cronologicamente na reescrita do texto.

Quanto ao plano do conteúdo temático, o aluno A14 abordou assuntos como o amor à família, principalmente aos irmãos e à mãe; a separação dos pais e o sofrimento que esse fato acarretou; a difícil relação que tinha com a madrasta; o fato de considerar a mãe como a solução para os problemas, sendo o seu porto seguro. Observamos a grande importância que o aluno deu para o assunto familiar, como se este fosse o centro das suas vivências, e enfatizamos ainda que, na produção final, houve uma diminuição do conteúdo temático, pois o referido aluno suprimiu um fato importante da vida dele relatado no texto inicial, o qual foi o seu primeiro dia na escola, localizado no último parágrafo.

Então, ao finalizarmos a nossa análise do aluno A14, constatamos que houve um progresso, mesmo que discreto, no seu texto final, que ainda necessita melhorar em alguns aspectos verificados nesta análise contrastiva.

Exemplo 21:



(A16, produção inicial)

Exemplo 22:

[...]

Com apenas 6 anos, fui morar com meus avós no pequeno município de Itarema. Lá conheci muitos amigos, lembro-me de que todas as noites brincava com meus primos, lá vivi boa parte da minha infância e lá era muito feliz.

Com apenas 12 anos, passei pelo momento mais difícil da minha vida, fiquei muito doente e fui internado. Quase morri. Por conta disso fiquei sem estudar por 3 anos. Hoje sou um garoto muito alegre, espero viver tempo suficiente para contar essa história para os meus netos. (A16, produção final)

O aluno A16 desenvolveu sua produção inicial de forma bem sucinta e breve,

apresentou as principais marcas do gênero autobiografia: foi o protagonista e autor da sua história; fez uso da primeira pessoa do singular para relatar suas vivências; mostrou, de forma bem resumida, os principais episódios de sua vida de forma cronológica; mostrou-se no texto através de marcas de sua implicação; usou pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa; usou verbos predominantemente no pretérito perfeito, no imperfeito e no presente algumas vezes; fez uso de alguns marcadores temporais e espaciais; usou local e data do seu nascimento nas duas produções escritas analisadas.

Durante a análise, constatamos, na produção inicial do aluno em questão, dificuldades relativas ao uso da pontuação, especialmente a falta da vírgula; a ausência de acentuação de algumas palavras e a ortografia inadequada de outras. Esses problemas foram identificados em proporções pequenas, haja vista o caráter resumido do texto.

Quanto ao plano do conteúdo temático, observamos que o aluno expressou sua satisfação em morar com os seus avós em parte da sua infância e que, aos doze anos de idade, enfrentou um problema de saúde muito sério que quase o levou a óbito, afastando-o da escola por dois anos, o que, provavelmente, tenha sido a causa do seu atraso escolar, uma vez que está cursando o 9º ano atualmente com dezenove anos de idade. Entretanto, verificamos também que faltaram relatos de outros momentos que ele tenha vivido, pois nos parece que o seu texto poderia ter continuidade, o seu relato chegou somente aos doze anos e ele tem hoje dezenove.

Mesmo diante da persistência de algumas falhas ainda na produção final do aluno A16, concluímos que houve progresso quanto às suas capacidades de linguagem essenciais para a produção de um texto autobiográfico, como o desenvolvimento de um relato em primeira pessoa seguindo uma certa ordem cronológica dos episódios vividos, evidenciando, assim, marcas de implicação do autor do texto.

Exemplo 23:

Minha Família é normal como todas as outras, já as minhas lembranças de infância são poucas, lembro que toda noite meus amigos e eu nos reuníamos na rua para brincar até tarde, sempre gostei das brincadeiras chamadas: Pega-pega e Esconde-esconde e etc. Os meus primeiros dias de escola foram normais como de todos os outros, só teve um fato no meu percurso escolar que foi a guerra da laranja que para mim não foi nada bom pois, quando a diretora da escola descobriu que nós quebramos a lâmpada da escola.

(A17, produção inicial)

Exemplo 24:

[...]

Minha família é normal como todas as outras, já as minhas lembranças de infância são poucas, lembro que toda noite meus amigos e eu nos reuníamos na rua para brincar até tarde, sempre gostei das brincadeiras chamadas; pega-pega, esconde-esconde, etc.

Os meus primeiros dias de escola foram normais como de todos os outros, só teve um fato no meu percurso escolar, que foi a guerra da laranja, que para mim não foi nada bom pois, quando a diretora da escola descobriu que nós quebramos a lâmpada da escola, ficamos numa situação ruim.

[...] (A17, produção final)

A partir da análise contrastiva dos textos inicial e final do aluno A17, verificamos que ele contemplou a maioria dos elementos prototípicos do gênero autobiografia, com exceção da data do seu nascimento, que esse estudante não registrou na primeira produção escrita, porém deixou explícito na segunda, isto é, na reescrita.

Dentre as características pertencentes ao gênero trabalhado, observamos as seguintes: os fatos foram narrados em primeira pessoa do singular; o protagonista da história é

o próprio autor do texto; os episódios da vida do autor foram relatados em ordem cronológica; houve marcas de implicação do autor nos textos, ele se mostrou nessas produções; foram textos curtos e o relato não foi minucioso; houve o uso de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa; registramos o predomínio de verbos no pretérito perfeito e no presente, em alguns trechos, este tempo verbal foi exigido; constatamos também a presença de marcadores temporais e espaciais, porém com pequena frequência.

O aluno A17 apresentou diversos problemas na sua produção inicial, tais como: ortografia indevida de palavras; uso indevido de maiúsculas; pontuação inadequada; falta de acentuação dos vocábulos; concordância verbal errônea; falta de palavras; trechos mal estruturados; ideias vagas; problemas de paragrafação; repetição de palavras. Por outro lado, na sua produção final, o aluno A17 resolveu muitos dos problemas enumerados: o de paragrafação; aqueles referentes à acentuação e à ortografia; alguns de pontuação; alguns de repetição de palavras; outros de concordância, enfim verificamos um significativo avanço no seu texto final, o que representou a melhoria quanto à sua competência escrita e discursiva.

No plano do conteúdo, o estudante em questão tratou de assuntos aos quais deu uma importância diferenciada, como a estrutura familiar, o sentimento que nutre pelos irmãos paternos e maternos; as poucas lembranças da infância; as brincadeiras de escola que tiveram uma repercussão negativa; como ocupava o seu tempo livre. Tudo foi relatado com uma certa superficialidade por parte do referido aluno, sem muito se aprofundar nos temas expressos.

Exemplo 25:

Fu sou adotada, minha mãe de sangue me deu pra mulher do tio dele, hoje em dia eu conheço minha mãe de sangue, tenho contato com ela mais não gosto muito dela, não vi meu pai de sangue eu nunca vi ele na minha vida, nunca tive contato com ele e nunca tive e nem tenho interesse de conhecer ele.

Hoje em dia moro com meus pais de criação e com a minha sobrinha, eu tinha dois irmãos homem mais morreu um e agora só tenho um.

Meus primeiros dias de aula eu não lembro muito não, mais lembro que chorei muito, a professora que mais marcou na minha vida foi a professora Julister, estudei com ela aos 12 anos de idade, estudei com ela no colégio Novo Horizonte, no 6º ano, hoje estudo no colégio Ismael Pordeus.

(A18, produção inicial)

Exemplo 26:

[...]

Sou adotada, minha mãe de sangue me deu para a mulher do tio dela. Hoje em dia eu conheço minha mãe de sangue, tenho contato com ela, mas não gosto muito dela, e meu pai de sangue eu nunca vi e nunca tive nem tenho vontade de conhecê-lo.

Hoje moro com meus pais de criação e com a minha sobrinha. Eu tinha dois irmãos, mas morreu um e agora só tenho um.

Meus primeiros dias de aula eu não lembro muito, mas lembro que chorei bastante. A professora que mais marcou na minha vida foi a Julister, estudei com ela aos 12 anos de idade, no colégio Novo Horizonte, no 6º ano. Hoje estudo na Escola Ismael Pordeus., fui reprovada uma vez no 9º ano e agora estou no 9º ano ainda.

[...] (A18, produção final)

A produção inicial do aluno A18 revelou problemas principalmente em relação à repetição de palavras ou expressões, por exemplo o pronome pessoal “eu” e a expressão “hoje em dia”; identificamos também o uso inadequado, ou melhor, a troca do “mas” conjunção pelo advérbio de intensidade “mais”, o que se manifestou através de três ocorrências. Observamos ainda inadequações vocabulares; poucos erros de ortografia, acentuação, translineação e pontuação; além de marcas de oralidade e uma falha de regência verbal. Porém, de um modo geral, encontramos um texto inicial bem organizado e bem estruturado, apresentando poucos problemas.

Quanto aos elementos característicos do gênero autobiografia, registramos nos dois textos, inicial e final, os seguintes: o protagonista da história é o próprio autor do texto, que surge em primeira pessoa; as experiências vividas foram relatadas atendendo a uma sequência cronológica, com ênfase a certos episódios; o autor sabe para quem escreve, ou seja, entende a audiência do texto e conhece o seu objetivo de escrita; deixou marcas de sua implicação no texto, isto é, o autor se mostrou na produção escrita; predominou a narração; relatou sua história de forma minuciosa, desenvolvendo um texto um pouco mais longo e detalhado. Enfatizamos que o aluno A18 não registrou a cidade onde nasceu na primeira produção escrita, porém o fez no segundo texto.

Quanto ao plano do conteúdo temático, verificamos que o aluno A18 priorizou o relato de certos episódios trágicos da sua vida, como a tragédia do seu afogamento em um balde e quase morte, narrado logo no primeiro parágrafo dos seus textos inicial e final (conferir nos Anexos C e D); em seguida, amenizou o assunto relatando suas brincadeiras preferidas de infância; tratou depois de um outro assunto que trouxe à tona dissabor e ressentimento, o fato de ser adotada e a mágoa dos pais biológicos, o que deixou nas entrelinhas. Ao se referir aos primeiros dias de aula, mencionou o choro intenso que teve, abordou a sua reprovação no 9º ano e comentou sobre a professora que marcou sua vida de forma muito positiva. Em seguida, escreveu sobre o sentimento de satisfação pela fase que está vivendo, a adolescência, e finalmente revelou os seus planos profissionais para o futuro, de ser dentista (conferir nos Anexos C e D).

Em resumo, constatamos que o aluno A18 apresentou melhorias no

desenvolvimento de suas habilidades de escrita do gênero textual autobiografia, o que pode ser constatado nos trechos da produção final transcritos no exemplo 26, embora tenham se repetido ainda alguns problemas de pontuação e repetição de palavras na sua produção final.

Exemplo 27:

meu nome é _____ nasci no dia 31 de maio de 2002, tenho 13 anos eu morei em fortaleza tenho 3 irmãos e quatro amigos quando eu nasci já tinha um irmão e ele tinha apenas 1 ano de idade, eu nasci em casa quem fez o parto da minha mãe foi minha vó materna e minha madrinha, nesse tempo minha mãe e o meu pai morava com minha vó materna e nos dormia apenas no quarto que tinha a varanda da minha vó, morava eu, meu pai que se chama _____, minha mãe _____, meu irmão de nome _____ e mais 5 pessoas incluindo meu vó materna a Dona _____ e o meu avô seu _____ então cada uma das minhas tias dormia num canto, a casa da minha vó dormia, na sala. mais tudo que tinha na casa da minha vó materna era meu pai que trabalhava para elevar numa noite o meu pai chegou em casa não tinha nada pra ele comer então ele chegou na minha mãe e falou Paula eu não aguento mais eu vou pra casa da mãe eu vou ficar aí então minha mãe pois vamos aí chegando lá nos ficamos no quarto pequeno perto da sala e o que tinha no nesse quarto era um cama, um guarda-roupa, e uma rede, e eu dormia na cama com meu pai e minha mãe, então quando eu completei um ano minha mãe teve o meu irmão irmão _____, então nos ficamos mais apertado porque colocou mais uma rede, e nos morava se naquele quarto e na casa da minha vó materna morava mais 3 tios então um dos meus tios _____ ele casou e foi morar com ela e outros dois moram com minha vó que são conhecidos pelo apelido _____ e _____

(A19, produção inicial)

Exemplo 28:

Minha história de vida

Meu nome é A19, nasci no dia 31 de maio de 2002, às 12h30 da tarde, tenho 14 anos, moro em Fortaleza, no Jardim das Oliveiras, com o meu pai que se chama _____, minha mãe _____, e os meus 3 irmãos, _____, _____ e _____, e mais 2 tios. Quando minha irmã mais nova estava para vir ao mundo, em 2006, minha avó paterna morreu e foi muito difícil pra família toda. Então meu pai prometeu uma coisa a minha avó, que ele ia construir a casa de novo, porque a casa onde nós vivíamos era de barro e o chão era areia, então o meu pai começou a trabalhar mais do que já trabalhava e foi juntando dinheiro e de 2011 para 2012, meu pai construiu a casa embaixo e fez uma duplex em cima, aí o meu pai conseguiu reformar a casa toda e hoje nós vivemos muito bem, graças a Deus.

O meu pai chora muito no Dia das Mães, por sentir falta dela, então nós filhos não conseguimos ver isso, então nós fazemos de tudo nesse dia para o meu pai sorrir. Em 2011 nós tivemos uma perda muito grande, que foi meu avô materno, então minha mãe também chora muito no Dia dos Pais, mas aí nós fazemos de tudo pra ela sorrir também, e no final das contas tudo dá certo. Minha família é super maravilhosa, é muito bom ter uma família que nem a minha.

[...] **(A19, produção final)**

A produção inicial do aluno A19 mais parece uma conversa informal, um desabafo; o autobiografado desenvolveu o seu texto com uma riqueza de detalhes imensa, foi realmente uma produção escrita bastante longa. Entretanto, verificamos diversos problemas e tão numerosos, dos mais simples aos mais complexos, o que não ofuscou o brilho do aluno em se desnudar diante do leitor, abandonando possíveis constrangimentos e relatando episódios tão pessoais e íntimos de sua vida. Foi o que mais chamou a nossa atenção em suas produções inicial e final.

Percebemos a presença marcante do autor e também protagonista da história nos textos através do uso da primeira pessoa para relatar os fatos, os quais seguiram uma ordem cronológica; registramos a presença do autor nos textos através das suas marcas de implicação; no plano global, tivemos duas longas produções, com episódios relatados em

detalhes pelo próprio autor, que os vivenciou intensamente, embora na segunda tenha ocorrido uma redução do conteúdo temático; houve o predomínio de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa; identificamos verbos essencialmente no pretérito perfeito, no imperfeito e no presente do indicativo; registramos a ocorrência de marcadores temporais e espaciais nos textos.; além de também observarmos que o aluno registrou o dia do seu nascimento, embora não tenha feito o registro do local onde nasceu. Desse modo, ele contemplou os elementos característicos do gênero autobiografia, demonstrando o reconhecimento de tal gênero textual.

Por outro lado, em relação aos problemas encontrados na produção inicial, que foram em grande número, destacamos os seguintes: ortografia inadequada; falta de acentuação; falhas de pontuação; uso incorreto de maiúsculas; ausência de concordância verbal e nominal; problemas de regência verbal; colocação pronominal equivocada; inadequação vocabular; marcas de oralidade; falta de correlação verbal; trechos mal estruturados; enfim, diversas dificuldades verificadas.

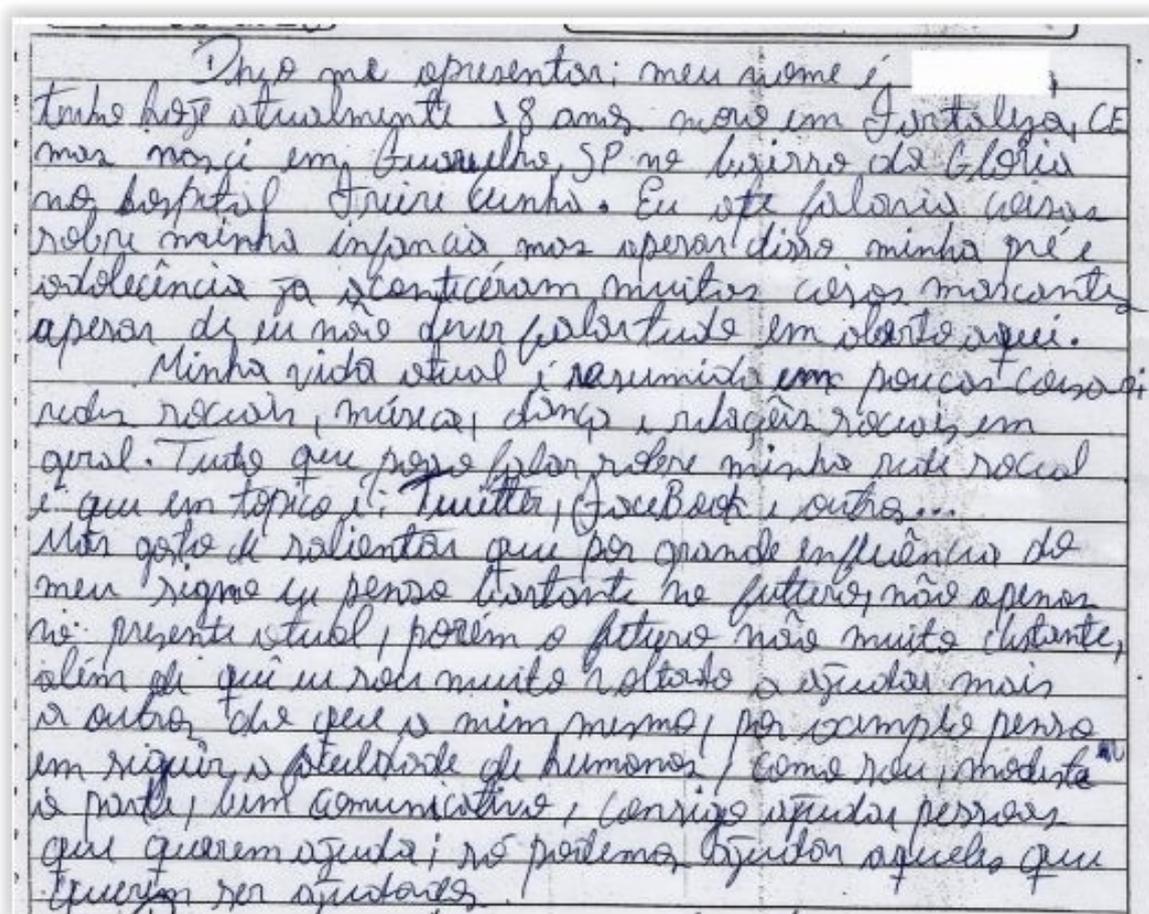
Vários problemas foram solucionados pelo aluno A19 na sua produção final, entretanto observamos a permanência ainda de alguns, principalmente aqueles referentes à pontuação, à acentuação, às marcas de oralidade; aos trechos mal estruturados; a algumas palavras inadequadas ao contexto. Além dessas inadequações, encontramos uma outra falha no último parágrafo em relação ao gênero trabalhado, pois o aluno fez um agradecimento ao corpo docente e ao grupo gestor da sua escola por ter sido sempre bem tratado lá, fugindo um pouco dos elementos característicos da autobiografia. Podemos conferir no trecho seguinte, transcrito do Anexo D: “ . Então este ano de 2016 é o meu último ano aqui, nesta escola, vou sentir falta, vou sentir muitas saudades de todo mundo e agradeço a todos os professores, funcionários, diretores e secretárias pelo ensino e por tudo que fiz nesta escola maravilhosa. Obrigada a todos e um grande beijo”.

Quanto ao plano do conteúdo, abordou os assuntos de forma muito natural. Desenvolveu suas ideias comentando desde o seu nascimento até os dias atuais. Tratou da morte da avó paterna e do conseqüente sofrimento que tal fato causou a todos; relatou as mudanças realizadas na casa da avó paterna depois da morte dela, quando o pai fez uma reforma porque havia prometido antes da sua morte; relatou também a morte da avó materna e o sofrimento de sua mãe após esse episódio; mostrou um grande e puro sentimento de amor à família; enfim, narrou o seu primeiro dia de aula e todas as emoções vivenciadas naquele

momento, dando sequência com o relato do seu percurso escolar e a sua grande gratidão à escola atual, Ismael Pordeus.

Concluindo a análise contrastiva entre as produções inicial e final do aluno A19, enfatizamos que ele alcançou um avanço bastante significativo na sua produção final, ou seja, na reescrita do seu texto, demonstrando certo domínio de capacidades de linguagem necessárias para a produção do gênero textual autobiografia.

Exemplo 29:



(A21, produção inicial)

Exemplo 30:

Devo me apresentar: meu nome é A21, meus nomes do meio são _____, enfim hoje tenho 17 anos, moro atualmente em Fortaleza-CE, no Lago Garden of Oliver. Nasci no município de Guarulhos, São Paulo, no bairro da Glória, no Hospital Freire Cunha. Eu até poderia escrever mais episódios ocorridos na minha infância, porém eu não me recordo de quase nada sobre a mesma.

Na minha pré-adolescência e adolescência, aconteceram fatos bastante marcantes que eu não acho pertinentes para uma autobiografia escolar.

Minha vida atual é resumida em poucas coisas: monos, redes sociais, músicas, dança e relações amorosas nada bem-sucedidas. Por grande influência do meu signo (no caso, libra), não vou nem começar a falar sobre meu signo, pois vou me prolongar muito, mas a característica principal de um libriano é a indecisão (uma das características negativas), porém os pontos positivos são bem generosos não são egocêntricos. Eu sou muito mais voltado a ajudar os outros do que a mim mesmo, por exemplo penso em seguir a faculdade de Humanas e ajudar da forma que eu for capaz a todos, pois sou bem comunicativo, consigo ajudar a todos que estão abertos a receber ajuda.

[...] **(A21, produção final)**

Ao analisarmos os textos inicial e final do aluno A21, percebemos que houve uma tendência muito maior por parte desse estudante de fazer reflexões sobre sua vida, seu jeito de ser, do que propriamente registrar suas experiências, o que, de certo, deixou lacunas em relação ao plano do conteúdo, provocando uma confusão no plano da organização das ideias. Logo no início, verificamos também problemas de ortografia, pontuação, acentuação, marcas de oralidade, repetições de palavras, falhas no tocante à paragrafação, ideias vagas, trechos mal estruturados. O primeiro texto, portanto, foi construído com falhas de escrita, de estrutura, organização e de adequação ao gênero em relação a alguns elementos prototípicos do mesmo.

Quanto às características da autobiografia, percebemos que o aluno A21 deixou de registrar a data do seu nascimento nas duas produções, porém contemplou outros elementos constituintes do gênero, como: fez o relato em primeira pessoa, colocando-se como autor e

protagonista dos poucos fatos narrados; não verificamos, entretanto, uma sequência cronológica dos fatos, que foram dispostos de modo confuso e vago; escreveu com poucas marcas de implicação, mais parece um desabafo com reflexões; observamos o predomínio de pronomes pessoais e possessivos em primeira pessoa; houve o predomínio de verbos no presente e o registro de alguns no pretérito perfeito, revelando a sua tendência a divagações e reflexões; registramos poucos marcadores temporais e espaciais.

No campo dos assuntos abordados pelo aluno A21 nos seus textos, verificamos que houve uma pequena ampliação do conteúdo temático na produção final, o que talvez tenha aproximado mais essa produção escrita do gênero autobiografia. Observamos que o mencionado aluno se apresentou de forma diferente no início do seu texto; revelou o seu esquecimento em relação às experiências da infância; enfatizou a sua paixão pelas redes sociais, pela música e pela dança; comentou sobre suas relações amorosas malsucedidas; elencou as várias superstições referentes ao seu signo, o de libra; mostrou sua disponibilidade para ajudar os outros; escreveu sobre os seus sentimentos e suas qualidades; revelou muitas reflexões, mais até do que fatos narrados, como havíamos observado.

Concluindo, constatamos que o estudante A21 apresentou um pequeno progresso em algumas capacidades de linguagem na tentativa de escrever a sua autobiografia, mesmo que tenham persistido ainda vários problemas de escrita e de estruturação do texto. Podemos exemplificar como avanços no texto do referido aluno a melhor organização das ideias, pois reescreveu mais claramente algumas passagens confusas; também registrou, de forma adequada, algumas palavras em relação à ortografia e à acentuação; além de, ainda, melhorar a adequação vocabular por ter feito novas escolhas em relação à produção inicial.

Exemplo 31:

Meu nome é _____, Tenho 14 anos, nasci no ano de 2002 de um fato que aconteceu na adolescência de minha mãe ela tinha engravidado aos 15 anos de idade, uma gravidez um tanto inesperada na adolescência dela. Minha família era composta pelo meu pai e minha mãe mas anos depois ocorreu a separação, mas como não afetou muito meu desenvolvimento eu diria que para mim isso foi um tanto quanto natural. Na minha infância eu diria que eu aproveitei muito bem, não tive muitos amigos na minha infância só os bons e velhos amigos da vizinhança, mas hoje eu estou crescendo e amadurecendo para continuar a mesma que só pensava em passar as suas tardes brincando nas ruas. Como toda criança eu teria que ir algum momento para a escola. No meu primeiro dia de aula eu estava um tanto feliz, mas um pouco triste porque eu estava pensando em como seria a primeira vez de ir para a escola, eu estava um tanto feliz, mas um pouco triste porque eu estava pensando em como seria a primeira vez de ir para a escola, eu estava um tanto feliz, mas um pouco triste porque eu estava pensando em como seria a primeira vez de ir para a escola.

(A22, produção inicial)

Exemplo 32:

Meu nome é A22, atualmente tenho 14 anos, nasci no ano de 2002, de um fato que aconteceu na adolescência de minha mãe, ela tinha engravidado aos 15 anos de idade, uma gravidez inesperada, logo na adolescência. Minha família era composta por meu pai e minha mãe, mas anos depois ocorreu a separação, mas isso não afetou meu desenvolvimento. Eu diria que para mim isso foi um tanto quanto natural.

Em minha infância eu diria que eu aproveitei muito bem, eu não tive muitos amigos na minha infância, eu só tive os bons e velhos amigos da vizinhança, mas com o tempo eu fui amadurecendo, ou seja, crescendo para continuar a mesma, que só pensava em passar as suas tardes brincando nas ruas. Como toda criança, eu teria que ir algum momento para a escola. No meu primeiro dia de aula, eu estava um tanto feliz, mas um pouco

apreensiva com o que eu iria passar dali por diante.

Na quarta série eu conheci pessoas maravilhosas, meus melhores amigos até hoje, sempre fomos muito unidos, sempre estávamos juntos, compartilhamos coisas pessoais uns com os outros, coisas de amizade.

Em minha infância teve uma pessoa que eu sempre admirei, minha madrinha. Ela foi e é muito importante para mim, sempre esteve ao máximo em minha vida e em quase todos os momentos, como minha primeira ida ao cinema ou até mesmo a primeira viagem.

[...] (A22, produção final)

Observamos que, na produção inicial do aluno A22, houve inadequações dos mais diversos tipos, como: falta de pontuação; acentuação inadequada ou ausência dela; problemas de ortografia; concordância verbal indevida; falhas de paragrafação; organização inadequada das ideias; repetição de palavras e inadequação vocabular.

Em contrapartida, em relação aos elementos constituintes do gênero autobiografia, o referido aluno contemplou a maioria deles nas duas produções, por exemplo: os fatos foram narrados em primeira pessoa e o protagonista da história é o próprio autor do texto; o autor relatou os principais episódios da sua vida de forma cronológica; verificamos marcas de sua implicação, ele se mostrou nos textos, os quais são predominantemente narrativos; no plano global, observamos o relato minucioso das experiências de vida do autor e protagonista da história; constatamos o uso de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa; observamos o predomínio dos verbos no pretérito perfeito com a alternância do presente e do pretérito imperfeito algumas vezes; verificamos também a presença de alguns marcadores temporais e espaciais, estes últimos com menor frequência.

Desse modo, observamos que o aluno A22, na sua produção final, não registrou o dia do seu nascimento nem o local, somente o ano, permanecendo da mesma forma que na produção inicial. Além dessa observação, porém, percebemos que houve uma melhor organização do plano do conteúdo, uma vez que esse aluno corrigiu as falhas de paragrafação, ao reestruturar a sua produção inicial e reescrevê-la, e tanto acrescentou novos fatos como excluiu outros que haviam sido registrados anteriormente, organizando melhor suas ideias.

O relato do estudante em questão se iniciou com um fato bem delicado, ou seja, a

forma como nasceu, que, segundo ele, foi de uma gravidez inesperada na adolescência da mãe, quando ela tinha quinze anos. Em seguida, tratou da separação dos pais, que ele disse não tê-lo afetado; comentou sobre os amigos de infância, que foram poucos, só os da vizinhança; abordou o seu primeiro dia de aula, que foi tranquilo, embora ele estivesse apreensivo; expressou também a admiração que sentia pela madrinha e a importância dela em sua vida; demonstrou ser uma pessoa honesta e tranquila.

Enfim, na produção final do aluno A22, observamos um avanço considerável diante da comparação com a primeira produção, pois as diversas inadequações identificadas foram revistas e reestruturadas de forma adequada, permitindo a apropriação do gênero autobiografia pelo estudante em análise e o seu melhor desempenho na capacidade escrita. É possível conferir esse avanço mencionado no texto final do aluno A22, no Anexo D, e também no segundo parágrafo do exemplo 32, mais especificamente.

Exemplo 33:

Meu nome é [redacted], nasci em 06 de dezembro de 2001 no interior da Bahia em uma cidade chamada Irecê, mas cresci em uma cidade vizinha chamada São Gabriel com os meus avós, a quem eu tenho o maior respeito do mundo por terem me educado tão bem. Aos 11 anos fui morar com a minha mãe em Salvador, onde conheci amigos que não quero perder. Morei 4 anos lá e me mudei pra Fortaleza que é onde estou atualmente.

O fato que mais marcou a minha adolescência foi a morte do meu avô em 2012, que eu considero um segundo pai por ter me criado.

Eu passo a maior parte do tempo lendo assistindo ou desenhando, até aprendi a fazer pulseiras por ficar muito tempo no tédio.

(A23, produção inicial)

Exemplo 34:

Aventura de uma vida

Meu nome é A23, nasci em 6 de dezembro de 2001, no interior da Bahia, em uma cidade chamada Irecê, mas cresci em uma cidade vizinha chamada São Gabriel com os meus avós, a quem eu tenho o maior respeito do mundo por terem me educado tão bem.

Aos 11 anos fui morar com a minha mãe em Salvador, onde eu morei durante 4 anos e atualmente me mudei para Fortaleza.

O fato que mais marcou minha a minha adolescência foi a morte do meu avô materno em 2012. Eu o considerava como um segundo pai por ter me criado.

Eu passo a maior parte do tempo lendo ou ouvindo música, sou apaixonado por

livros de fantasia e ficção científica e, em relação à música, eu prefiro *pop e indie*, tanto que o título dessa autobiografia é o nome de uma música do Coldplay.

[...] (A23, produção final)

A partir da análise dos textos do aluno A23, observamos que ele desenvolveu as duas produções, a inicial e a final, de forma breve e concisa, apresentando poucos problemas de escrita e um bom domínio do gênero autobiografia. Então, devido a essa condição prévia desse estudante e à nossa constatação, os comentários seguintes também se deram de modo resumido na nossa análise.

A produção inicial do aluno A23 apresentou-se de forma l, dispondo de uma linguagem clara, o que deu ao seu texto um caráter de concisão, como já havíamos destacado. Porém alguns poucos problemas relativos à pontuação foram identificados nessa produção, principalmente em relação ao uso inadequado da vírgula, o que foi verificado na maioria dos textos analisados nesta seção. E, mesmo que esse ponto observado não fosse o foco das atividades da nossa SD, houve o trabalho com os *feedbacks* coletivo e colaborativo no módulo 5, os quais, com o entendimento desse referido aluno, deram conta de superar tais falhas na produção final dele.

Quanto à compreensão desse aluno sobre o gênero autobiografia, verificamos que as principais características do gênero textual em estudo foram desenvolvidas nas duas produções escritas, como: o relato dos fatos ocorreu em primeira pessoa; o protagonista da história é o próprio autor do texto; os principais episódios da vida do autor foram narrados de forma cronológica, com ênfase maior a certos fatos; a consciência da audiência por parte do autor ficou clara, o qual escreveu atendendo ao objetivo proposto; as marcas de implicação do autor foram identificadas, pois ele se mostrou nos textos; observamos que os textos foram estruturados de forma breve, portanto são curtos; o local e a data do nascimento do autor e protagonista da história foram relatados; houve o registro dos verbos predominantemente no pretérito perfeito e, em alguns momentos, no presente e no imperfeito também; a presença de marcadores temporais e espaciais também foi identificada.

Quanto ao plano do conteúdo, o aluno mencionado retratou o respeito aos avós, pois morou com eles até os 11 anos, no interior da Bahia, e depois foi morar com a mãe em

Salvador. O fato marcante relatado e ocorrido na sua adolescência foi a morte do avô em 2012, que o A23 considerava seu segundo pai. Abordou suas preferências, como: ler, assistir à televisão e desenhar. Por fim, demonstrou sua admiração por um tio que ajudou na sua criação junto aos avós, relatando ainda que deve aos avós e a esse tio a sua formação humana.

Concluindo esta análise, observamos que o aluno A23 demonstrou um progresso relativo na sua produção final, uma vez que já havia desenvolvido um primeiro texto com poucas inadequações de escrita. Verificamos, portanto, um relativo desempenho na capacidade escrita do aluno A23, o que pode ser comprovado através dos dois primeiros parágrafos do exemplo 34, pois foi feita uma nova organização das ideias, as quais haviam sido dispostas em um só parágrafo na primeira produção escrita desse referido estudante, por exemplo.

Na próxima seção, faremos outros comentários e observações sobre a análise dos textos de um modo geral, ressaltando aspectos observados durante o processo realizado que não foram enfatizados nesta parte, mas que tiveram grande relevância para a nossa pesquisa.

6.3 Alguns comentários e observações sobre a análise dos textos

A análise dos textos dos alunos participantes de todos os encontros da SD desenvolvida nos revelou que o trabalho com o gênero autobiografia para se alcançar os nossos objetivos de avanço nas produções escritas dos estudantes do 9º ano foi bastante produtivo, pois os aprendizes se mostraram dispostos a relatar os fatos vividos e a socializar suas histórias de vida com o possível leitor e com os colegas de sala, não oferecendo, portanto, qualquer resistência no ato da escrita e da realização das atividades propostas, embora o que costumamos verificar nessas turmas de Ensino Fundamental II seja exatamente o contrário, isto é, alunos resistentes na hora da produção escrita. Essa mudança no comportamento desses estudantes nos causou surpresa e admiração.

Atribuímos essa disposição tranquila dos alunos verificada no momento da produção escrita à necessidade que eles apresentaram de trabalhar na perspectiva de projetos dessa natureza, com “atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 83). A

sequência didática, então, foi realmente uma novidade para esses estudantes, os quais não conheciam essa perspectiva de trabalho com os gêneros textuais e apresentaram uma boa receptividade na realização das atividades elaboradas.

Ressaltamos ainda que os alunos se sentiram motivados quando perceberam os progressos alcançados após as análises das suas produções iniciais e finais e se sentiram mais empolgados também quando tomaram conhecimento de que as suas autobiografias fariam parte da organização de um livro que seria entregue aos seus pais ou familiares, os quais poderiam conhecer melhor as experiências de vida dos seus filhos e, assim, registrar o trabalho desenvolvido na escola.

Enfatizamos também que a possibilidade de envio das produções finais dos alunos para o Museu da Pessoa, conforme já foi detalhado em momentos anteriores desta pesquisa, serviu de grande motivação para os estudantes, os quais alimentaram a fantasia de terem suas histórias de vida valorizadas e reconhecidas por outras pessoas de qualquer lugar do mundo, permitindo, desse forma, a circulação do gênero na sociedade.

Enfim, a partir da análise do nosso *corpus*, constatamos que os alunos participantes apresentaram diferentes tipos de avanços, por exemplo: alguns revelaram um bom desempenho em relação ao registro dos elementos característicos do gênero autobiografia; outros deixaram de mencionar elementos como local e data de nascimento do autor e protagonista da história nas duas produções escritas; houve aqueles que apresentaram muitas falhas em relação às convenções da escrita; registramos também exemplos de estudantes que mostraram poucas mudanças na produção final, principalmente no tocante à organização das ideias; e encontramos ainda aqueles que demonstraram progressos significativos nas suas autobiografias tanto em relação à apropriação do gênero como em relação às falhas de escrita nos textos finais.

Na maioria dos textos, foi possível observar uma certa desenvoltura por parte de alguns alunos para lidarem com experiências difíceis de suas vidas. Em outras produções, verificamos um sentimento de timidez e ponderação no registro dos fatos vividos. As temáticas abordadas nos textos foram: a mãe batalhadora e exemplo de força; a separação dos pais; o primeiro amor; as dificuldades no início da vida escolar; os traumas de infância; a violência doméstica; a violência urbana; a ausência dos pais; a criação pelos avós; as brincadeiras de infância; o homossexualismo; as dificuldades financeiras; o sonho de melhoria

de vida através da conclusão do Ensino Superior para ajudar a família; a paixão pelo futebol; entre outras.

Diante dos resultados verificados nos textos dos alunos envolvidos neste projeto, percebemos a importância de se trabalhar, com uma frequência maior, as sequências didáticas no Ensino Fundamental, devido à boa receptividade por parte dos alunos e à constatação das suas reais necessidades em relação à competência escrita e ao desenvolvimento das suas capacidades de linguagem.

No capítulo seguinte, nas Considerações Finais, apresentaremos os resultados que alcançamos por meio dos pressupostos teóricos e metodológicos seguidos, a partir do relato e do registro das impressões e das reflexões sobre o que vivenciamos e constatamos com a nossa pesquisa, sugerindo, portanto, caminhos para a continuidade de estudos relativos ao avanço dos alunos na competência escrita.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos, inicialmente, a importância de se desenvolver um trabalho da natureza do que foi desenvolvido por meio desta pesquisa por conhecermos, a partir da nossa prática de sala de aula, as carências dos nossos alunos da rede pública de ensino no tocante às habilidades de leitura e escrita e, ainda, por termos consciência de que o estudante que não tenha domínio sobre essas duas competências estará propenso à exclusão social e ao fracasso escolar. Nessa perspectiva, a nossa grande preocupação voltou-se para o desenvolvimento dessas habilidades, reconhecendo que o trabalho do professor vai muito mais além do que propiciar o acesso ao sistema de escrita, porque entendemos que a compreensão e a produção de textos são atividades humanas que mobilizam todos os tipos de capacidade de linguagem.

Reconhecemos ainda que os nossos alunos do Ensino Fundamental apresentam sérias dificuldades de escrita, muitas das quais motivadas pelo pouco hábito de escrita convencional e pelo desconhecimento do ensino da produção escrita como um processo que envolve etapas importantes e indispensáveis para a geração de bons redatores. Eles costumam oferecer resistência ao ato da escrita, não querem fazer rascunho, não planejam seus textos, não gostam de revisar, muito menos de refazer o que já está pronto, segundo o depoimento da maioria dos estudantes da Educação Básica. Dessa forma, o ato da produção escrita torna-se improvisado e improdutivo.

Perante esse quadro, verificamos um significativo esforço por parte dos professores em formar produtores proficientes de textos, embora o que se tenha quanto aos resultados ainda esteja aquém do que se espera. Sabemos que essa realidade se apresenta de maneira tão cruel porque ainda existem professores trabalhando de forma equivocada ao considerar a gramática como o centro do estudo da língua, adotando uma visão restrita desse estudo. Na realidade, deveriam encarar que a perspectiva de trabalho atual é outra, o nosso ponto central agora passa a ser o gênero; estudamos, portanto, sobre o gênero, sobre o texto, não deixando de estudar também sobre a gramática, mas ela não é o centro e precisa ser trabalhada de forma contextualizada. Essa nova perspectiva está marcada nos PCN (1998).

Observamos, também, que existe uma outra postura que precisa ainda ser revista e modificada, é a visão tradicional da escrita, a qual apresenta muitas limitações e tem fim em si

mesma, visto que não são apresentados objetivos nem ao menos um possível leitor para os textos produzidos; escreve-se, portanto, para a escola. Desse modo, o aluno deixa de ser considerado o sujeito de sua linguagem, os seus conhecimentos adquiridos não têm valor algum, visto que a preocupação do professor é exatamente com o produto final, ou seja, o que foi escrito pelo aluno e que será apresentado por ele. Além disso, a perspectiva de trabalho com a escrita ainda está relacionada, em algumas escolas, ao ensino das tipologias textuais, como a narração, a dissertação e a descrição, o que vem a ser um grande equívoco, tendo em vista o fato de que a escrita precisa ser considerada em seu sentido mais amplo, com propósito e audiência bem definidos.

Assim, para desenvolver a competência escrita dos estudantes na produção de textos, principalmente os escritos, que representam um dos focos desta pesquisa, é necessário utilizar a escrita como um instrumento social e trabalhá-la em sala de aula com o propósito de propiciar o conhecimento da diversidade de gêneros textuais, promovendo atividades nas quais os alunos se posicionem como produtores efetivos de textos reais. Dessa forma, trabalharemos de acordo com os PCN, que defendem o ensino da língua em situações reais de uso e certificam que é preciso contemplar a diversidade de textos e gêneros em nossas atividades.

Nessa perspectiva, levando em consideração o pouco domínio de leitura e escrita que os estudantes concludentes do Ensino Fundamental apresentam, ressaltamos os seguintes questionamentos que impulsionaram a nossa pesquisa: de que forma, embasados na escrita como processo, podemos ensinar a produção escrita no Ensino Fundamental II a partir da produção de texto autobiográfico considerando que os estudantes deste nível normalmente não planejam nem editam seus textos? O que revelariam os textos dos alunos acerca de suas dificuldades de apropriação da escrita quando se introduz o texto autobiográfico como provocador de sua produção escrita?

Desse modo, nesta pesquisa-ação-reflexão, propusemos o estudo e a produção de textos autobiográficos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, com o propósito de trabalhar a produção escrita através de uma sequência didática, à luz dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2000); Bazerman (2005,2006,2007); Cardoso e Maia-Vasconcelos (2009); Street (2014); Vieira (2005); e de orientações de Marcuschi (2000, 2008, 2010a,b) e de Soares (2013, 2015); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A nossa metodologia teve como base a sequência didática, um procedimento proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que pode ser definido como um conjunto de atividades sistematizadas, com objetivos definidos, ligadas entre si, e grau de complexidade crescente, organizadas em torno de um gênero oral ou escrito. Propusemos, então, no exercício dessas atividades, modelos; fornecemos pistas; indicamos caminhos, revisamos e colocamos em prática diversos conceitos que auxiliaram no desenvolvimento de várias capacidades de linguagem. Então, para analisar os textos produzidos, utilizamos um procedimento qualitativo, com proposta de intervenção, pois nos guiamos pela observação do desempenho e da capacidade dos alunos em desenvolver um tema, por meio de um texto escrito.

Desse modo, a nossa pesquisa teve como objetivo maior propiciar avanços no processo de redigir de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza, visando ao ensino da produção escrita a partir da produção do texto autobiográfico e da aplicação de uma sequência didática.

Realizamos, portanto, a nossa pesquisa em uma turma de 9º ano de uma escola da rede pública de Fortaleza, no turno da tarde, no segundo bimestre de 2016. Nesta classe, tínhamos um total de 26 (vinte e seis) alunos frequentando as aulas e contamos com 17 (dezessete) alunos que participaram de todos os encontros da SD desenvolvida. O *corpus* do nosso trabalho contou com 34 (trinta e quatro) textos ao todo, uma vez que foram analisadas duas produções de cada estudante participante, a produção inicial e a final. Fizemos a análise contrastiva dos textos e verificamos os avanços referentes à apropriação do gênero autobiografia e à competência escrita de cada estudante participante da pesquisa.

Os estudantes realizaram as atividades propostas na SD aplicada em cinco módulos e tivemos um total de 8 (oito) encontros de 2 (duas) horas-aulas cada. Durante o desenvolvimento desses módulos, motivamos os alunos e trabalhamos o ensino da escrita como processo, seguindo as considerações de Vieira (2005) e valorizando mais as operações e habilidades necessárias à elaboração do texto do que o produto final obtido. Desse modo, realizamos um trabalho de conscientização dos estudantes sobre a relevância das etapas envolvidas no processo da escrita, como o planejamento, a edição, a revisão e a reescrita do texto, enfatizando que a produção escrita envolve diferentes processos, subprocessos ou habilidades que podem servir para fins de ensino, visto que enfatizam os aspectos cognitivos

implicados no ato de redigir, conforme afirma Vieira (2005).

A partir do desenvolvimento do nosso trabalho, percebemos que o procedimento da sequência didática é realmente bastante eficaz para se trabalhar com os gêneros, promovendo a apropriação deles pelos alunos e proporcionando um melhor desempenho dos estudantes na produção textual. Assim, perante a análise das produções escritas dos aprendizes, verificamos progressos significativos quanto ao reconhecimento dos elementos constituintes do gênero autobiografia e ainda no tocante à habilidade de escrita. Observamos também alunos mais motivados e empolgados com a participação e o consequente envolvimento em um projeto desenvolvido para eles especificamente e voltado para o ensino da produção textual.

Portanto, diante dos resultados alcançados, comprovamos as hipóteses da nossa pesquisa. Assim, no ensino e na aprendizagem da produção escrita no Ensino Fundamental, a produção de texto autobiográfico constitui uma proposta de trabalho eficiente quando aliada à aplicação de uma sequência didática. Por fim, o ensino da produção escrita através da produção de texto autobiográfico pelos alunos pode auxiliar significativamente na aprendizagem da escrita e contribuir para amenizar as dificuldades mais prementes nos textos desses estudantes, tornando-os escritores conscientes e competentes.

Assim, corroborando e reafirmando os nossos resultados, constatamos que a análise dos textos dos alunos participantes da nossa SD revelou que o trabalho com o gênero autobiografia para se alcançar os nossos objetivos de avanço nas produções escritas dos estudantes foi realmente produtivo, uma vez que os aprendizes se mostraram dispostos a relatar os fatos vividos e a socializar com o possível leitor e com os colegas de sala, não demonstrando qualquer resistência no ato da escrita e da realização das atividades propostas, embora o que temos o costume de verificar nessas turmas de Ensino Fundamental II seja exatamente o contrário, ou seja, alunos resistentes e desinteressados no momento da produção escrita.

Enfatizamos ainda que os estudantes se sentiram mais valorizados quando perceberam os progressos alcançados após as análises dos seus textos e também mais motivados quando receberam a notícia de que teriam as suas autobiografias reunidas em um livro que seria entregue aos seus familiares no encerramento deste ano letivo. Desse modo, as famílias desses alunos poderiam conhecer as experiências de vida dos seus filhos a partir do

próprio relato deles e também teríamos o registro do trabalho desenvolvido na escola, servindo para futuras pesquisas e consultas.

Finalmente, diante dos resultados favoráveis apresentados nos textos dos alunos envolvidos neste projeto, percebemos a importância de se trabalhar, com uma maior frequência, as sequências didáticas no Ensino Fundamental, devido não só à boa aceitação pelos alunos como também à constatação das suas reais necessidades em relação à competência escrita e ao desenvolvimento das suas capacidades de linguagem, dando continuidade às pesquisas e às discussões sobre o tema e ficando como sugestão para futuros pesquisadores que realizarem um trabalho com a autobiografia de estudantes que avancem nos conhecimentos que não pudemos abranger.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, Júlio César; Dieb, Messias. **Letramentos na web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

BACCIN, Edena Joselita, Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. **Modelo Didático de Gênero e Sequência Didática: Gênero Textual Autobiografia**. Dois Vizinhos: 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2000-6.pdf>>. Acesso em 04 out. 2016.

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: _____. **Análise estrutural da narrativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976. p. 19-60.

_____. Introdução à análise estrutural das narrativas. In: _____. **A aventura semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**. 3. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. **Gênero, agência e escrita**. In: HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. In: HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍSIO, Ângela Paiva (Org.). São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BIASI, Rodrigues Bernadete. A abordagem dos gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa. PONTES, Antônio Luciano et al. (Orgs). **Ensino de Língua Materna na Perspectiva do Discurso**: uma contribuição para o professor. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris.; MACHADO, Veruska Ribeiro (Orgs). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013. Série Estratégias de Ensino 37.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

CARDOSO, Maria Neurielli. F.; MAIA-VASCONCELOS, Sandra M. F. **Novas fronteiras linguísticas: um estudo sobre o gênero autobiográfico**. Eutomia - Revista Online de Literatura e Linguística da UFPE, v. 2, p. 653-664, 2009.

CARVALHO, Sibéria Regina de. **O ensino-aprendizagem da autobiografia: uma possibilidade para o desenvolvimento da escrita**. Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem. Tese de doutorado. São Paulo, 2011.

Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=12932>. Acesso em: 28 out. 2015.

CEARÁ. Governo Estadual do Ceará, SEDUC. **Resultado SPAECE 9º Ano**. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/62-avaliacao-educacional/spaace/5175-resultado-spaace-9o-ano>> Acesso: 24 out. 2016.

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena. **Se bem me lembro...** - São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC, 2014.

COELHO PACE, Ana Amélia Barros. **Lendo e escrevendo sobre o pacto autobiográfico de Philippe Lejeune**. Dissertação de Mestrado, São Paulo, 2012.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**. v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GASPAR, Mônica Maria Gadêlha; PEREIRA, Fátima; PASSEGGI, Maria da Conceição. **As narrativas autobiográficas e a formação de professores: uma reflexão sobre o diário de acompanhamento**. In: Diário de acompanhamento: reflexões sobre a escrita do memorial de formação. V Congresso Internacional de Pesquisas autobiográficas, CIPA, Rio Grande do Sul, Brasil, 2012.

GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milena (Org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. São Paulo: Claraluz, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revistas Eletrônicas da PUCRS**: Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://caioba.pucrs.br/face/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2741/2088>>. Acesso em: 12 out. 2015.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

KLEIMAN, Angela B. Apresentação. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 09-15.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. **Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

LOPES, M. **Parâmetros Curriculares Nacionais, gêneros discursivos e sequências didáticas: uma possibilidade de prática didático-pedagógica em língua portuguesa** [Internet]. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_10_2010.pdf>. Acesso em 20 mar. 2016.

MADI, Sônia. Sequência didática: por que trilhar o caminho proposto. **Revista na Ponta do Lápis**, São Paulo, n° 23, p. 16-21, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo; Parábola, 2008.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010a.

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

MUSEU DA PESSOA. Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/pt/home>>. Acesso em: 08 jul. 2016a.

_____. Nossa causa. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/oquee/oque_nossacausa.shtml>. Acesso em 08 jul. 2016b.

NASCIMENTO, Elvira. Lopes. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos escolares**. São Carlos: Claraluz, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Clementino de (Org.) **(Auto)Biografia:**

formação, territórios e saberes. São Paulo: PAULUS; Natal: EDUFRRN, 2008.p. 103-132.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação.** Rhizome freirean n° 11, Instituto Paulo Freire de España, 2011. Disponível em: <<http://www.rizoma-freireano.org/index.php/narrativas-autobiograficas-solidariedade-e-etica-em-educacao-maria-da-conceicao-passeggi>>. Acesso em: 7 out. 2016.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2015.

PINTO, Maria da Conceição de Vasconcelos. Escrevendo textos do dia a dia: uma experiência com a escrita social. In: ALMEIDA, Nukácia; ZAVAM, Aurea (Org). **A língua na sala de aula:** questões práticas para um ensino produtivo. Fortaleza: Perfil Cidadão, 2004. p. 101-142.

PORTAL DO PROFESSOR. **Limites entre biografia, autobiografia e memórias literárias MEC.** Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=56807>>. Acesso em: 08 jul. 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, São Paulo. Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos.** Tradução Maria Augusta de Matos; adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. - 5ª edição. São Paulo: Globo, 1992.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003.

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2015.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. In: CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia (Org). **Letramento no ensino médio.** São Paulo: Editora Parábola Editorial, 2012. p. 35- 57.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: Narrativas do itinerário escolar e formação de professores.** Tese de doutorado – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de

Educação, Bahia, Brasil, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. In: PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, T.M. (Org.) **Memórias, Memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008, pp. 119/133.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do levantamento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TANNO, Janete Leiko. Os acervos pessoais: memória e identidade na produção e guarda dos registros de si. **Os acervos Pessoais e a Memória Local**, IV Encontro do CEDAP. UNESP/ Assis, 2006.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THOMSON, Alistair. Reconstituindo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Projeto História. Ética e História Oral**. São Paulo, 1997, p. 57.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VANIA, L. R. Dutra; LISTO, Gustavo. Ensino de língua portuguesa na escola básica gêneros e sequências textuais. **Cadernos do CNLF**, Vol. XIV, Nº 2, t. 1, Rio de Janeiro – RJ, 2010. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/950-962.pdf>. Acesso em: 11 out. 2015.

VIANA, Isabel Roque. **A organização da sequência narrativa em récits de vie**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFC, Fortaleza, Ceará, 2012.

VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A - PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

GÊNERO: AUTOBIOGRAFIA**AUTORA:**

Flávia Cavalcante Rocha.

SÉRIES:

9º ano do Ensino Fundamental II.

DURAÇÃO DAS ATIVIDADES:

8 (oito) encontros de 2 (duas) h/a cada.

CONHECIMENTOS A SEREM ALCANÇADOS:

Compreender a construção do gênero autobiografia;

Reconhecer a autobiografia como um gênero possível de propiciar o ensino da produção escrita;

Desenvolver competências relacionadas ao processo da escrita.

OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS:

Propiciar avanços no processo de redigir dos alunos, visando ao ensino e à aprendizagem da produção escrita a partir da produção do texto autobiográfico e da aplicação de sequência didática.

ESTRATÉGIAS E RECURSOS:

Leitura compartilhada de textos autobiográficos;

Atividades individuais, em duplas e em equipes;

Atividades de escuta dos relatos dos alunos sobre suas histórias de vida, desenvolvendo também a oralidade;

Atividades de retextualização;

Confecção de mural;

Folhas de produção escrita e textos no formato do gênero;

Criação do livro com as produções dos alunos;

Uso do projetor multimídia;

Utilização do laboratório de informática e dos computadores;

APÊNDICE B - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1º ENCONTRO – Aulas 1 e 2 (aproximadamente 100 minutos).

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

1ª etapa

- Inicialmente, propiciar uma conversa sobre o gênero autobiografia, o qual será trabalhado nos próximos encontros, e apresentar para os alunos o projeto que será desenvolvido, seus objetivos a serem alcançados e as escolhas envolvidas;
- Conhecer o gênero em questão e sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre esse gênero que será trabalhado: verificar se eles conhecem esse tipo de texto, quais suas marcas próprias, o lugar e o momento de sua produção, se apresenta uma estrutura de fácil identificação;
- Indagar se os alunos já leram, escutaram ou produziram a autobiografia deles e em qual momento. Motivar os alunos a participarem do debate e fomentar a discussão a partir do retorno deles.

2ª etapa

- Leitura compartilhada de textos autobiográficos diversos selecionados (Cf. Anexo A), apontando as estruturas semelhantes nesses textos; destacando o contexto de produção; identificando as marcas linguísticas presentes neles; destacando as diferenças na escrita e observando as características desse gênero.
- Organização e exposição, na própria sala de aula, de um mural com os textos selecionados e lidos no momento anterior, em um total de dez, com a finalidade de possível consulta por parte dos alunos e esclarecimento de dúvidas sobre o gênero autobiografia;
- Socialização por parte dos alunos de pequenos relatos de momentos vividos que consideraram importantes na vida deles e sobre os quais se sentissem à vontade para falar; trabalhando, assim, a oralidade desses alunos e deixando-os mais confortáveis para produzirem suas autobiografias posteriormente.

2º ENCONTRO – Aulas 3 e 4 (aproximadamente 100 minutos).

PRODUÇÃO INICIAL

1ª etapa:

- Momento reservado para a retomada de algumas considerações tecidas no encontro anterior, a fim de relembrar as características do gênero trabalhado;

- Em seguida, apresentamos a proposta de tema aos alunos, com uma sugestão de roteiro de escrita, mas esclarecendo aos estudantes sobre a possibilidade de criarem o próprio a partir da importância dada por eles aos fatos vividos.

2ª etapa:

- Realizando a produção inicial.

Contando um pouco da sua história de vida

Proposta de tema:

Produza um texto autobiográfico para a possível publicação no *site Museu da Pessoa*, no *link* seguinte: <http://www.museudapessoa.net/pt/home>. O referido *site* é constituído de histórias de vida. Segue um breve histórico sobre ele (Esse histórico encontra-se no anexo B deste trabalho de pesquisa). Para a elaboração do seu texto, eleja fatos importantes vividos por você e organize-os em uma sequência narrativa lógica com a sua história de vida.

(Nesse momento, lemos um pequeno texto com os alunos sobre o que vem a ser o Museu da Pessoa, um pouco da história dele, quando surgiu, qual o propósito da publicação de textos nesse *site*, etc. Também socializei com a turma, como professora-pesquisadora, o fato de ter escrito a minha história de vida para publicar no Museu da Pessoa, para servir de motivação para os aprendizes).

- ✓ Nesse momento, informamos aos alunos também que a produção desse texto autobiográfico seria direcionada para a publicação em uma coletânea (livro), junto aos textos dos seus colegas de sala de aula, com a finalidade de ficar na biblioteca da escola para futuras consultas e leituras e também ser distribuído um exemplar do material para a família, para que ela pudesse conhecer o trabalho realizado na escola;
- ✓ Mostramos aos alunos a possibilidade de seguir o roteiro (passo a passo) para a construção de seu texto ou, conforme desejar, criar um roteiro próprio, de acordo com a importância da organização de suas vivências.

Roteiro de escrita:

- ✓ Conte um pouco da sua história e de sua família (seu nome, nome dos pais, data e local de seu nascimento);
- ✓ Relate suas lembranças da infância;
- ✓ Os primeiros dias na escola;
- ✓ As pessoas e os fatos que mais marcaram o seu percurso escolar;
- ✓ Quais os aspectos mais marcantes do início de sua adolescência;

- ✓ O que você gosta de fazer no seu tempo livre;
- ✓ Como você se descreveria hoje;
- ✓ Quais são as suas principais características, interesses e habilidades;
- ✓ Quais são os seus planos para o futuro;
- ✓ Como você vê o mundo.

Observação: Além dessas sugestões do roteiro de escrita, deixamos os alunos à vontade para relatarem tudo o que quisessem ou considerassem importante.

3º ENCONTRO – Aulas 5 e 6 (aproximadamente 100 minutos).

MÓDULO 1: APROFUNDANDO O CONHECIMENTO SOBRE O GÊNERO

Etapas:

- Inicialmente, fizemos a leitura e a análise coletiva de um texto autobiográfico utilizado no primeiro encontro (na apresentação da situação), entregue aos alunos em papel impresso;
- Em seguida, fizemos a exposição e a discussão dos elementos constitutivos do gênero autobiografia, reforçando-os;
- Os alunos fizeram uma análise de dois outros textos autobiográficos explorados no primeiro encontro, de forma individual e em material impresso, através de uma atividade escrita;
- Realizamos a correção com os alunos no próprio material impresso.

Observação: Na atividade impressa, direcionada aos alunos em sala, os textos utilizados para embasar as questões estão na íntegra, porém, neste anexo, nós os retiramos para não sermos repetitivos. Fizemos, então, a referência numérica correspondente à numeração desses textos no anexo A, conforme informamos a seguir.

Atividades propostas para os alunos

Leia os textos seguintes para responder às questões propostas:

TEXTO II (ANEXO A)

Autobiografia – Maria José

TEXTO V (ANEXO A)**Autobiografia - Felipe Simões Quartero****Um pouco de minha história**

Questões propostas:

01) A partir da leitura dos textos propostos nessa atividade, motivado(a) pela história de vida dos autobiografados, relate um trecho da história de sua vida que você considerou importante, a fim de socializar com os seus colegas.

02) Após a leitura atenta dos textos, você notou algo em comum entre eles? O que você percebeu?

03) Onde encontramos os dois textos em questão? Ou melhor, qual é o suporte de circulação deles?

a) Texto II:

b) Texto V:

04) Qual a profissão de:

a) Felipe Simões Quartero:

b) Maria José:

05) Como poderia ser resumida a vida de: (nome completo da pessoa autobiografada, local e data de nascimento, fatos e feitos mais importantes, trabalhos que já teve, onde morou ou mora).

a) Felipe Simões Quartero:

b) Maria José:

06) Qual a autobiografia que mais lhe despertou o interesse? Por quê?

07) Qual é o propósito de se escrever uma autobiografia? Quem lê esses textos?

08) Você conhece outras autobiografias além dessas trabalhadas nessa atividade? Quais?

09) Depois de ler as duas autobiografias, quais traços você considerou mais relevantes na personalidade de cada um dos autobiografados?

10) Por que você acredita que os dois autobiografados, dos textos II e V, poderiam ter desistido do sonho deles e não o fizeram, seguiram em frente com suas vidas?

Fonte: Atividade adaptada de Baccin (2008)

4º ENCONTRO – Aulas 7 e 8 (aproximadamente 100 minutos).

MÓDULO 2: RECONHECENDO O GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

Etapas:

- Leitura de um outro texto autobiográfico trabalhado na apresentação da situação, o qual consta no planejamento da SD (Apêndice B), com o caráter de retomada do que foi explorado no encontro anterior;
- Divisão da sala de aula em quatro grupos de cinco alunos para a realização de uma nova atividade impressa, com questões ainda voltadas para o reconhecimento do gênero em estudo;
- Socialização das respostas dos grupos, os quais se apresentaram e auxiliaram na correção da atividade.

Observação: A mesma observação feita no módulo 1 pode ser direcionada para este módulo.

Atividades propostas para os alunos

Leia os textos seguintes para responder às questões propostas:

TEXTO I (ANEXO A)

Autobiografia de Patrícia

TEXTO VII (ANEXO A)

Autobiografia - Flávia Chusyd - 16 anos, aluna do segundo ano do Colégio Bialik, de São Paulo

01) Leia o **Texto I** e encontre o significado das seguintes palavras com o auxílio do dicionário:

a) Aguçada (2º parágrafo):

b) Êxito (4º parágrafo):

c) Demandava (5º parágrafo):

d) Percalços (6º parágrafo):

e) Expectativas (8º parágrafo):

f) Anseios (8º parágrafo):

02) Observe essas mesmas palavras no **Texto I**. Você acha possível substituí-las pelo significado atribuído pelo dicionário, sem modificar o sentido do texto? E você chega a que conclusão?

03) Releia os textos e observe: para falar da vida deles, a que tempo os autores se reportam?

() Passado

() Presente

() Futuro

Por que você acha que os autores escolheram esse tempo verbal? Explique.

04) Releia, com atenção, o seguinte trecho do **Texto VII**, quando Flávia Chusyd afirma:

“Na minha infância, me lembro que **adorava** brincar de sonhos, fingir ser quem eu não era, como, por exemplo, ser uma sereia, uma princesa. Sempre meus pais e irmão **faziam** parte desses sonhos; acho que por eles serem tão especiais para mim, sempre, havia um cantinho para eles nos meus sonhos.”

a) As palavras em destaque são **verbos**, uma vez que revelam AÇÕES. Analisando-as, é possível dizer que elas:

() não se realizaram ainda, mas poderão acontecer.

() eram ações rotineiras que, portanto, repetiram-se por muitas vezes.

() revelam ações totalmente concluídas.

b) Como são classificados gramaticalmente os verbos destacados no trecho lido?

() Pretérito mais-que-perfeito.

() Presente.

() Pretérito perfeito.

() Pretérito imperfeito.

c) Encontre e sublinhe esse mesmo tempo verbal no trecho seguinte, retirado do **Texto VII**, pensando sobre o prolongamento da ação por ele indicado:

“Com o passar dos anos, cada vez mais, eu me identificava com “ o mundo das Letras ” . Na adolescência, já lia algumas adaptações da Literatura Brasileira, como Senhora e Iracema, de José de Alencar; A Escrava Isaura; Luzia Homem; Romeu e Julieta; entre outros....”

05) Releia o seguinte trecho do **Texto I**:

“No início da minha adolescência, o aspecto mais importante para mim **foi** a morte do meu pai; foi uma dor imensa, que **achei** que com o tempo ia parar, mas me **enganei**, quanto mais o tempo passa mais a dor aumenta.”

a) É possível afirmar que:

- () As ações, indicadas pelos verbos destacados, são rotineiras, prolongadas da vida da autora.
- () As ações, indicadas pelos verbos destacados, ainda irão acontecer.
- () As ações, indicadas pelos verbos destacados, são concluídas, finalizadas.

b) Os verbos destacados estão em qual tempo verbal?

- () Presente.
- () Pretérito perfeito.
- () Pretérito imperfeito.
- () Pretérito mais-que-perfeito.

06) Observe este trecho do **Texto VII**:

“Aprendi na 'marra' e com a ajuda de alguns colegas da área. Passei dois anos nessa escola que hoje nem existe mais.”

- a) Sublinhe os verbos empregados no pretérito perfeito.
- b) Explique por que eles foram empregados nesse tempo pelo autor.

07) Agora é a sua vez, redija três ou quatro linhas sobre um fato ocorrido na sua vida que tenha lhe causado uma certa alegria. Em seguida, observe qual o tempo verbal que você empregou. Justifique sua resposta.

08) No gênero autobiografia, o Pretérito Perfeito marca ações que se destacaram: “aprendi, passei...” O uso do Pretérito Imperfeito delimita o tempo das memórias, das lembranças: “morava, brincava...” O **Pretérito** predomina neste gênero, mas, em algumas situações, também é usado o **Presente**, como nesse trecho do texto 01, quando Flávia escreve:

“Hoje em dia, eu me considero uma pessoa feliz, romântica e um pouco bagunceira. Eu

também não consigo me interessar por alguma coisa, que acho que eu vivo em um “mundinho” meio diferente do das outras pessoas e tenho habilidades, eu acho que eu sei bem escrever cartas, expressar meus sentimentos, essas coisas.”

a) Por que, nesse trecho, a autora se utiliza do tempo presente para falar de sua vida?

Fonte: Atividade adaptada de Baccin (2008)

5º ENCONTRO – Aulas 9 e 10 (aproximadamente 100 minutos)

MÓDULO 3: DESENVOLVENDO UMA ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO – DA BIOGRAFIA À AUTOBIOGRAFIA

Etapas:

- Utilização do projetor multimídia e análise de um texto autobiográfico apresentado no primeiro encontro para identificar as principais características do gênero e a sua organização;
- Organização de outros novos grupos de alunos para trabalharmos a atividade em sala. Assim, foram criados seis grupos de quatro alunos;
- Em seguida, houve a projeção da biografia de Luiz Gonzaga para a turma, seguida da distribuição de duas folhas de produção escrita para cada grupo, a fim de realizarem a transformação da biografia para a autobiografia, ou seja, a atividade de retextualização;
- Ao final da atividade, houve uma breve apresentação dos grupos de alunos e, desse modo, a socialização dos seus trabalhos;
- Realização de uma discussão sobre os pontos que consideramos pertinentes nessa tarefa e as respectivas anotações na lousa.

6º ENCONTRO – Aulas 11 e 12 (aproximadamente 100 minutos)

MÓDULO 4: DESENVOLVENDO UMA NOVA ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO – DA BIOGRAFIA À AUTOBIOGRAFIA

Etapas:

- Sugestão de formação de duplas de alunos;
- Uso do projetor multimídia novamente;
- Projeção de um novo texto para a realização da atividade em duplas, intitulado pela gestão da escola de “Um pouco da história da Escola Municipal Ismael Pordeus”, a escola como autora da sua história;

- Leitura e discussão do texto;
- Transformação da “biografia” da escola onde os alunos estudam em uma “autobiografia”, na lousa e de forma coletiva, as duplas participavam com a nossa mediação (atividade de retextualização);
- Análise das mudanças ocorridas nesse processo de transformação textual, principalmente em relação aos verbos e suas referidas conjugações.

7º ENCONTRO – Aulas 13 e 14 (aproximadamente 100 minutos)

MÓDULO 5: REVISÃO; *FEEDBACK* COLETIVO E COLABORATIVO; REESCRITA

1ª Etapa:

- Devolução das produções iniciais dos alunos para que eles percebessem o que poderiam melhorar e modificar;
- *Feedback* coletivo dado pela professora-pesquisadora;
- *Feedback* colaborativo entre os colegas de sala, que se reuniram em duplas e realizaram a tarefa trocando os textos e fazendo a leitura das produções um do outro;
- Orientações aos alunos quanto às possíveis melhorias nos seus textos.

2ª Etapa:

- Depois da primeira etapa cumprida, houve a realização da reescrita, individualmente, e seguindo as sugestões dos colegas e as orientações da professora-pesquisadora;
- A reescrita ocorreu na folha reservada para tal, ou seja, a folha padrão de produção escrita.

8º ENCONTRO – Aulas 15 e 16 (aproximadamente 100 minutos)

MÓDULO 6: PRODUÇÃO FINAL, REESCRITA NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

Etapas:

- Inicialmente, repassamos para os alunos o planejamento desse módulo, esclarecemos para eles que essa reescrita seria no laboratório de informática, enfatizamos a necessidade de dividir a sala em dois grupos devido ao número insuficiente de computadores para o uso simultâneo de todos e reforçamos os benefícios da escrita digital;

- A primeira metade dos alunos foi ao laboratório de informática na primeira aula, enquanto a outra metade ficou na sala de leitura se preparando para ir na segunda aula;
- Os alunos fizeram a releitura dos seus textos reescritos no módulo anterior, depois digitaram suas autobiografias no computador, reescrevendo-as observando o progresso já alcançado e fazendo ainda mudanças que julgassem importantes diante das sugestões feitas pelos colegas. Utilizamos o editor de textos para realizar essa atividade;
- Após a digitação das suas autobiografias, informamos aos alunos a possibilidade de envio voluntário dos seus textos para o Museu da Pessoa, com todas as explicações sobre o processo de envio e os esclarecimentos sobre o que essa ação representa;
- Comentamos também com os alunos sobre a organização do nosso livro com as autobiografias deles;
- Com a ajuda dos alunos, salvamos todo o material digitado e fizemos pastas com os documentos;
- Fizemos uma breve avaliação do nosso projeto com os alunos, ou seja, analisamos os resultados; escutamos elogios, críticas e sugestões deles. Foi um momento bastante significativo.

ANEXOS

ANEXO A - EXEMPLOS DE AUTOBIOGRAFIAS

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

TEXTO I

Autobiografia de Patrícia

Meu nome é Patrícia, tenho 35 anos, nasci na cidade de Juazeiro do Norte – CE. Sou a primeira filha de uma família de quatro irmãos. Meus pais, embora de família simples e bastante numerosa, possuem formação acadêmica; meu pai é Engenheiro Civil e a minha mãe, Administradora de Empresas. Ambos sempre ensinaram aos filhos o valor do conhecimento, por meio do estudo.

Devido ao emprego do meu pai na época, morei em algumas cidades, a maioria do interior dos estados do Ceará, da Paraíba e do Rio Grande do Norte. Posso afirmar que tive uma bela infância e adolescência, proporcionada pelas histórias que ouvia e que via, pelo contato com diferentes pessoas em lugares diversos e também pelas viagens que fazia. Nessas fases da minha vida, desenvolvi o contato com a leitura e a escrita. Inicialmente, esse contato foi em casa, durante as contações de histórias, principalmente, antes de dormir. Lembro-me de que, na infância, a minha imaginação era aguçada ao fantasiar as personagens, os cenários, o enredo e o final de cada uma delas. Uma das minhas brincadeiras preferidas era dar “aulas” para as bonecas.

Com o passar dos anos, cada vez mais, eu me identificava com “o mundo das Letras”. Na adolescência, já lia algumas adaptações da Literatura Brasileira, como Senhora e Iracema, de José de Alencar; A Escrava Isaura; Luzia Homem, Romeu e Julieta, entre outros.... Também adorava fazer registros do meu cotidiano nos famosos “Diários” e escrever cartas para as amigas das cidades onde morei. No Ensino Médio, sempre tive facilidade em aprender as chamadas ciências humanas, talvez porque eu sempre gostei de ler.

Quando chegou o momento de escolher a profissão, ainda tentei vestibular para outras áreas, porém fui mal sucedida. Até que tentei para Letras e obtive êxito. Logo nos primeiros meses de aula na Universidade Estadual do Ceará, eu me identifiquei com as disciplinas. Lá tive grandes mestres que me incentivaram a cultivar e a trabalhar com o fascinante universo da linguagem. Ainda no 1º semestre de faculdade, comecei a ensinar inglês para crianças da educação infantil em uma pequena escola no bairro onde eu morava. No ano letivo seguinte, passei a lecionar Língua Portuguesa para as turmas de fundamental I. Naquela época, sentia-me realizada com o meu trabalho e com o que eu estudava na graduação.

No ano de 2005, saí da escolinha do meu bairro e fui trabalhar em uma escola particular maior. Lá fui contratada para ser corretora de redação de turmas de Pré – Universitários. Foi um desafio para mim, pois não tinha experiência nenhuma com correção de textos, ainda mais porque tive pouca orientação para desenvolver esse trabalho, que, por sua vez, demandava muita responsabilidade e passava por muita cobrança por parte dos alunos e da própria escola, que queria resultados. Aprendi na “marra” e com a ajuda de alguns colegas da área. Passei dois anos nessa escola que hoje nem existe mais.

ANEXO A - EXEMPLOS DE AUTOBIOGRAFIAS

Em 2006, terminei a faculdade de Letras Português-Literatura na Universidade Estadual do Ceará. Como sempre trabalhei, desde o início da graduação, não me dediquei à vida acadêmica. Mestrado para mim era algo muito distante. Meu desejo, na época, era só trabalhar e me realizar na profissão. Em 2007, fui contratada por duas grandes escolas particulares de Fortaleza, Colégio Christus e Colégio Batista, para lecionar Língua Portuguesa em turmas do Ensino Fundamental II. Passei a dar muitas aulas, tinha toda a semana preenchida. Apesar de trabalhar muito e de já sentir os muitos desafios e alguns percalços da profissão, sentia-me feliz com o que eu fazia e, como já diz o autor Augusto Cury, “Educar é provocar a inteligência, é a arte dos desafios”.

Em 2009, ministrei um curso de extensão de Língua Portuguesa e de Produção de Textos em uma faculdade particular para professoras da educação infantil. No mesmo ano, incentivada pelo meu esposo, que também é professor, fiz o concurso para professor da rede estadual do Ceará. Passei e assumi em 2010. Temia muito dar aulas na escola pública, foi um grande desafio para mim, tudo novo, porque só conhecia a realidade da escola privada. Na época, fui lotada em duas escolas que, apesar de serem próximas a minha residência, ficavam em áreas consideradas de risco: Praia do Futuro e Morro Santa Terezinha. Para a minha surpresa, fui bem recebida pelos alunos, o que me motivou a fazer um bom trabalho com eles e a incentivá-los a aprender o que eu me propusera a ensinar.

Em 2011, realizei um dos grandes sonhos da minha vida, que era ser mãe. A maternidade me fez ter um olhar mais sensível para os meus alunos. Sempre procurei diversificar as estratégias de ensino e de avaliação para sair da mesmice. Em 2013, meu esposo, meu maior incentivador, me apresentou a proposta do PROFLETRAS. Tentei a prova para a UECE, fui aprovada, mas a classificação foi por empate e eu não consegui entrar. Em 2014, tentei novamente e, para a minha felicidade, obtive aprovação. No início, foram muitas expectativas, anseios e medo, pois eu estava afastada da universidade desde o término da graduação e já comecei a sentir o peso e os desafios que viriam pela frente. Entretanto, logo que começaram as aulas, também houve os momentos de felicidade. Descobri a minha segunda gravidez, escolhi uma Professora orientadora maravilhosa e muito competente e fazia parte de uma turma de colegas muito acolhedores, animados e muito determinados. Como a correção de produção de textos escolares passou a ser uma atividade constante, meu projeto de pesquisa está inserido na Linguística textual aplicada, cujo título é **“Produção escrita no Ensino Fundamental: uma proposta para trabalhar a referência anafórica”**, o qual foi qualificado com êxito em dezembro de 2015. Nesses meses de mestrado, tenho aprendido muito e, mesmo tendo que conciliar os estudos com o trabalho, pretendo concluí-lo.

Fonte: autora

TEXTO II

Autobiografia – Maria José

Meu nome é Maria José, nasci em 16 de maio de 1976 em um povoado chamado Curva da Mata do Boi, município de Vitória do Mearim-MA. Ainda criança, (08 meses) eu e minha família mudamos para outro povoado, Fazendinha, localizado no município de Santa

ANEXO A - EXEMPLOS DE AUTOBIOGRAFIAS

Inês-MA, às margens da BR 222. Lá passei grande parte de minha vida. Sempre ao lado dos meus pais e avós maternos. Desde cedo, descobri um interesse pelos livros, artigos raros no meio rural onde vivia. A princípio, estudei em uma escola do povoado, entretanto não durou muito tempo, esta fora desativada. Passamos, então, a contar apenas com Dona Antonia, uma senhora que dava aulas particulares para as crianças daquele lugar. Esta, porém, mal tinha concluído a antiga quarta série, mas, em termos de conhecimento, era a quem recorriamos, desde a leitura até as quatro operações matemáticas.

Com o passar do tempo, esta já não era uma forma de estudo satisfatória e começamos a buscar novos caminhos...longos caminhos, até chegar a uma escola oficial com registro, onde de fato pudéssemos concluir o Ensino Fundamental. Fato que só ocorreu quando eu já tinha os meus 21 anos, em 1997. No ano seguinte, iniciei o Ensino Médio, após fazer um seletivo, pois, naquele ano, as vagas eram limitadas. Concluí o magistério em 2000 e, no ano seguinte, fui aprovada em um concurso público para professor de Ensino Fundamental. Passei a trabalhar em um povoado chamado Esperantina, no município de Santa Luzia-MA. Lá trabalhei três anos. No ano de 2003, passei a morar sozinha em minha própria casa, fui aprovada no vestibular, no curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, UEMA, na qual fiz minha licenciatura e pude então me encontrar com uma das minhas grandes paixões, o mundo da literatura, mundo este apresentado em parte pela professora Gedite, a quem estimo e admiro desde então. Concluí minha graduação em 2009 e retornei à UEMA como professora temporária em 2012. Além do concurso municipal, fui aprovada também em dois concursos estaduais, um em 2005, o qual não pude assumir por não ter ainda concluído a graduação e outro em 2010, no qual venho desempenhando a função de professora do Ensino Médio desde então.

Além de professora, sou mãe. E desempenho as duas funções principais da minha vida de forma muito prazerosa, embora, na minha profissão, haja muitos problemas, realizo-me ministrando aulas. E embora a tarefa de ser mãe solteira seja bastante árdua, dou graças todos os dias por ter um príncipe-anjo chamado Artur Gabriel em minha vida. Foi através do magistério que consegui construir uma vida profissional e foi através da maternidade que pude, de fato, conhecer a face do amor puro e verdadeiro.

Em 2014, realizei mais um sonho, retomar meus estudos e ingressar em um mestrado. Ao ser aprovada no PROFLETRAS, não tive dúvidas do que eu queria. Não hesitei, deixei minha cidade e mudei para Fortaleza, trazendo comigo apenas meu filho e muita força de vontade. Hoje posso dizer que vale a pena acreditar nos sonhos e seguir os caminhos que traçamos para nós, pois, se tivesse me conformado com o meu destino, estaria, ainda hoje, morando em um pequeno povoado, seguindo a mesma profissão de minha mãe, quebradeira de coco, ou trabalhando na roça com o meu pai, assim como os meus irmãos, que decidiram permanecer lá. Sou a prova viva de que é possível ir um pouco mais longe...que é possível sonhar e realizar sonhos.

Fonte: autora

TEXTO III

Autobiografia – Flávia Cavalcante Rocha

ANEXO A - EXEMPLOS DE AUTOBIOGRAFIAS

Sou Flávia Cavalcante Rocha, tenho 42 anos, nasci em Fortaleza, em uma manhã de Natal de 1973. Sou cearense, porém acredito que uma pequena parte de mim é baiana, pois fui para Salvador com quase dois anos e permaneci na cidade por nove anos aproximadamente. Meu pai havia sido transferido a trabalho e tivemos que deixar nossa família aqui em Fortaleza, levando conosco apenas minha avó materna, a dona Léa, meu porto seguro, minha segunda mãe.

São infinitas as lembranças de Salvador, tive uma infância permeada de festas, grandes e fervorosas comemorações, junto aos meus pais, dois irmãos e minha saudosa avó. Embora criança, minha memória ficou marcada pelo belíssimo carnaval baiano, que durava em torno de dez dias; pelas animadas festas juninas, com enormes fogueiras e todas as simpatias e superstições que lhes são peculiares; pelas festividades referentes a São Cosme e São Damião; dentre muitas outras. Enfim, meu coração é um pouco baiano.

Cresci viajando para Fortaleza e retornando para Salvador durante nove anos, o que não foi ruim, pois a nossa estadia sempre foi na fazenda dos meus avós paternos, em Mangabeira, distrito do município de Eusébio-CE, onde encontrava com todos os meus primos e primas e passávamos as melhores férias da nossa vida, em contato direto com a exuberante natureza daquele interior e na companhia dos fiéis amigos incansáveis.

Mas, como tudo o que é bom tem seus dias contados, meu pai, saudoso do convívio com seus familiares, decidiu voltar para seu *torrão natá*, como diz o nosso estimado poeta Patativa do Assaré em sua poesia genial *Seu Dotor me conhece?* Ele lutou muito e se empenhou no propósito do regresso, conseguindo sua remoção em tempo hábil. Guardo todas as lembranças com muita nitidez e emoção.

Já de volta a Fortaleza, estudei no Colégio Doroteias e concluí o Ensino Médio no Colégio Cearense Sagrado Coração, o Marista, onde já pude perceber minha aptidão pela Língua Portuguesa e fazer a escolha pelo Curso de Letras. Tive o prazer de conviver com excelentes professores e grandes seres humanos, pacientes, dedicados e apaixonados pela profissão. Guardo na memória uma educadora que me inspirou bastante na escolha do meu caminho profissional, mostrando-me a grandeza do magistério, com todas as suas vitórias e seus sabores também, numa verdadeira antítese de vivências e sensações que se possa imaginar. De fato, a professora Ieda teve uma significativa presença ou interferência, positiva é claro, nas minhas escolhas.

Passei no vestibular para Letras, curso diurno, na Universidade Federal do Ceará, no ano de 1993, terminando o curso em 1997, com certa dificuldade, uma vez que havia sido contratada por uma escola particular bastante rigorosa na metade da faculdade, em 1995, no meio das minhas atividades acadêmicas, tendo que aprender, a duras penas, a conciliar trabalho e estudo e a cumprir prazos curtos e cruéis, situação que quase me fez desistir do sonho de concluir o Ensino Superior. Com o tempo e a experiência, aprendi a gostar cada vez mais do meu trabalho e a valorizar as minhas conquistas, mesmo não sendo nada fácil, perdendo noites de sono, deixando de sair para me divertir, faltando a compromissos familiares e sociais.

Trabalhei nove anos na referida escola particular, seis anos em outra e quatro ainda na rede particular em outro colégio. Em 2001, fiz o concurso para professora do

ANEXO A - EXEMPLOS DE AUTOBIOGRAFIAS

município de Fortaleza e passei em boa colocação, sendo possível fazer minha lotação numa instituição de ensino bem próximo a minha casa. Por oito anos aproximadamente, experimentei a dor e a delícia de se trabalhar três expedientes, era quase um vício, ou melhor dizendo, um hábito.

Em 2001 também, casei, em outras palavras, sacramentei um relacionamento de onze anos e meio, daqueles que perpassam toda uma vida, da adolescência à fase adulta. Com ele, o verdadeiro amor da minha vida, tive um casal de filhos, lindos e saudáveis, os quais são a razão dessa busca incansável por melhores dias, de paz, harmonia e de um mundo melhor, para que eles cresçam felizes e plenos no sentido mais amplo da palavra.

Trabalhei muito esses anos todos, formei vários alunos, vi outros se desviarem de seus caminhos, encontrei vários deles realizados profissionalmente, e não desisti de nenhum dos meus sonhos, pretendo realizar ainda cada um, sou persistente, obstinada mesmo, não tenho o perfil de quem desiste diante de qualquer dificuldade, gosto dos desafios, às vezes fico mais desanimada, porém não descrente da vida. A caminhada é longa, árdua, mas gratificante perante os resultados observados. Nós, educadores, temos um compromisso nobre, o de formar seres humanos, encaminhando-os, da melhor forma, para o mundo profissional, tornando-os cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

O meu retorno à Universidade Federal do Ceará em 2014 como mestranda do Profletras (Mestrado Profissional em Letras) é mais uma comprovação de que precisamos nos capacitar, especializando-nos mais ainda, com a finalidade de ampliarmos e melhorarmos nossa prática em sala de aula, conhecendo novas abordagens do ensino e novas metodologias, viabilizando, dessa forma, uma melhoria na Educação Básica Brasileira.

Fonte: autora

TEXTO IV

Rosemeire Selma Monteiro – professora do departamento de Letras Vernáculas de Universidade Federal do Ceará (23/04/2002).

Meu nome é Rosemeire, tenho 36 anos, nasci na cidade de Maringá-PR e, assim como Carlos Drumond de Andrade, descobri que minha vida era muito mais interessante do que a de Robison Crusoé. Sempre fui apaixonada pelo mar e orientei toda a minha vida em sua direção.

Numa ensolarada manhã de verão do ano de 1970, meu pai, como quem sabe que vai criar um novo mundo, disse que, naquele dia, eu e meu irmão conheceríamos a coisa mais linda que existe no mundo.

Em seguida, entramos na rural vermelha e branca, de propriedade da empresa em que ele trabalhava, com a qual ficava nos fins de semana, e nos dirigimos à praia de Leste, pela estrada que liga Curitiba ao litoral paranaense.

O que aconteceu depois disso são meados de lembranças, algumas desconexas, que trago comigo há mais de trinta anos. Mas jamais me esquecerei do instante em que vi o mar pela primeira vez.

ANEXO A - EXEMPLOS DE AUTOBIOGRAFIAS

Embora a sensação que tive fosse indescritível, posso dizer que a beleza daquela imensidão ficou impregnada em minha mente e coração; de tal forma que estar perto do mar passou a ser o meu grande desejo.

Cresci em Curitiba, e assim que comecei a trabalhar como instrutora de datilografia no SENAC, procurava, sempre que podia, ir ao litoral: Antonina, Morretes, Paranaguá, Pontal do Sul, Ilha do Mel...

Até que as adversidades do destino me fizeram voltar, com um casamento desfeito e dois filhos pequenos, para Maringá, minha terra natal, onde realizei o curso de Letras no período de 1989 a 1992. Entretanto, a ideia de viver perto do mar nunca me abandonou.

Meu ex-marido casou-se novamente e foi morar em Tocantins, minha mãe morreu em Curitiba, meus filhos foram viver com o pai, até que eu tivesse uma estrutura financeira que me permitisse proporcionar-lhes algo mais do que uma, então professora de cursinho, o melhor da cidade, diga-se de passagem, pudesse oferecer. E eu fiquei obstinada no encalço, tal qual *a dona doída* de Adélia Prado, que só melhorava quando chovia, só me sentia realmente bem, quando via o mar.

A paixão pela linguística, pois pela literatura eu já tinha e por isso escolhi o curso, veio logo nos primeiros semestres da faculdade. Percebi que havia ali um caminho, como tantos outros que descobri depois, de deslindar a fascinante linguagem humana. E foi nas aulas de Cristina, Bacelar, Apolo, Sílvia, Maria Celi, Edina, Catarina, Elzinha, Arnaldo, Renilson, Oscar, Marli, Aécio, Ângela... que descobri que realmente, como dizia Guimarães Rosa, a colheita é coletiva, mas o capinar é sozinho.

Já quase conformada em dar aulas no melhor cursinho da cidade e trazer meus filhos de volta, eis que, em um almoço no restaurante universitário, o RU da UEM (Universidade Estadual de Maringá), sou quase acidentalmente apresentada a Clarice Lispector e seu *Se eu fosse eu*.

O que se seguiu foi um choro convulsivo e incontrolável que me mostrou que eu não estava sendo eu e que não poderia fazer de conta que nada estava acontecendo.

Não era só a proximidade física do mar que me faltava, mas também tudo o que o mar significava e que não posso contar agora.

Sei dizer que fui em busca do mar e me encontro aqui agora, em Fortaleza, na Universidade Federal do Ceará, no departamento de Letras Vernáculas. Antes disso, passei pela Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, onde fiz mestrado e doutorado em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Leonor Scliar-Cabral, com quem também aprendi que pode haver admiração sem dependência e autonomia sem desamparo.

Minha dissertação de mestrado foi uma análise de livros didáticos em uma perspectiva psicolinguística e se intitula *O livro didático e o processo de letramento*, defendida em 31 de outubro de 1995.

Já a tese de doutorado foi uma investigação em psicolinguística experimental que tratou da relação entre escolaridade/letramento e organização do conhecimento, na memória semântica, mais especificamente em relação à capacidade de categorização, intitulada *A*

ANEXO A - EXEMPLOS DE AUTOBIOGRAFIAS

estrutura da memória semântica: os desafios do letramento e da escolarização, defendida em 20 de abril de 2001.

Desenvolvo, no momento, pesquisa junto ao Curso de Pós-graduação em Linguística da UFC, sobre as relações entre alfabetização, letramento e as implicações cognitivas desses dois processos, Minha principal área de concentração continua sendo a Psicolinguística, porém não há como realizar esses estudos sem que estejam relacionados à Psicologia Cognitiva, Semântica, Linguística Aplicada e tantas outras.

Tenho grande interesse em formação de professores e em estudos que estejam ligados ao ensino de língua materna, sobretudo ao desenvolvimento da escrita.

Espero sinceramente poder contribuir de alguma forma com o grupo de linguistas que compõe este site e coloco-me à inteira disposição dos colegas para discussões acadêmicas.

Com relação à paixão pelo mar, aqui em Fortaleza ela só aumentou. Ainda não realizei o sonho de abrir minha janela e vê-lo diariamente, mas sei que estou cada vez mais perto disso.

Fonte: autora

TEXTO V

Autobiografia - Felipe Simões Quartero - Um pouco de minha história

Meu nome é Felipe Simões Quartero, nasci em 30 de julho de 1981, na cidade de São Bernardo do Campo, estado de São Paulo.

Aos 5 anos de idade, comecei a apresentar algumas dificuldades físicas relacionadas à força muscular. Um ano depois, após inúmeros exames, fui diagnosticado como sendo portador da Distrofia Muscular de Duchenne, deficiência neuromuscular progressiva, na qual as células musculares sofrem um processo degenerativo contínuo.

Apesar das limitações, que foram crescendo com o passar dos anos, continuei vivendo normalmente, sempre estudando, fazendo amigos e curtindo a vida. A deficiência nunca foi motivo para eu desistir de meus objetivos, e penso ser essa atitude a mais importante e decisiva em minha vida.

Aos 11 anos, passei a me locomover "sobre rodas" (com o auxílio de cadeira de rodas), uma condição nova para mim, a qual logo me adaptei. Em 1999, aos 17 anos, iniciei o curso superior de Ciências da Computação, me formando quatro anos mais tarde. Atualmente atuo como professor de informática, palestrante e escritor.

Minha biografia não acaba aqui, continua sendo escrita, mas já me rendeu (e segue rendendo) muitas experiências e histórias para contar, agora é hora de compartilhá-las com as pessoas.

Fonte: <http://fesq.sites.uol.com.br/bio.htm>

ANEXO A - EXEMPLOS DE AUTOBIOGRAFIAS

TEXTO VI

Autobiografia - Helena Kolody

Nasci no dia 12 de outubro de 1912, no núcleo colonial de Cruz Machado, em pleno sertão paranaense. Eram 8 horas da manhã de um dia de sol e geada.

Meus pais eram ucranianos, que se conheceram e casaram no Paraná. Eu sou a primogênita e a primeira brasileira de minha família.

Miguel Kolody, meu pai, nasceu na parte da Ucrânia chamada Galícia Oriental, em 1881. Tendo perdido o pai na grande epidemia de cólera que assolou a Ucrânia em 1893, Miguel, no ano seguinte, emigrou para o Brasil com a mãe e os irmãos.

Mamãe, cujo nome de solteira era Victoria Szandrowska, também nasceu na Galícia Oriental, em 1892. Veio para o Brasil em 1911.

Vovô radicou-se em Cruz Machado, onde papai trabalhava. "Seu" Miguel conheceu a jovem Victoria e apaixonou-se por ela. Casaram-se em Janeiro de 1912. Estava escrito o primeiro capítulo da minha história.

Cursei a Escola Normal de Curitiba (atual Instituto de Educação do Paraná), diplomando-me em 1931. Sou uma simples professora normalista e tenho muito orgulho disso. Escolhi o Magistério levada pelo impulso irresistível da vocação. A poesia foi um imperativo psicológico. Ao Magistério, dediquei os melhores anos de minha vida. Lecionei com prazer e entusiasmo. Amei meus alunos como se fossem meus irmãos, meus filhos. Muitas de minhas melhores amigas de hoje foram minhas alunas. O Magistério e a poesia são as duas asas do meu ideal.

Texto retirado do Livro "Helena Kolody - Sinfonia da vida; Organização: Tereza Hatue de Rezende. Coleção Antologia poética. D.E.L. Editora/Letraviva, Pólo Editorial do Paraná "A transformação que a gente lê. - 1997.

TEXTO VII

Autobiografia - Flávia Chusyd - 16 anos, aluna do segundo ano do Colégio Bialik, de São Paulo

Minha família é descendente de poloneses e é formada por minha mãe, meu pai, meu irmão e eu. Vivemos juntos e sempre um ajuda o outro nas horas difíceis.

Na minha infância, me lembro que adorava brincar de sonhos, fingir ser quem eu não era, como, por exemplo, ser uma sereia, uma princesa. Sempre meus pais e irmão faziam parte desses sonhos; acho que por eles serem tão especiais para mim, sempre, havia um cantinho para eles nos meus sonhos.

Lembro-me de que, no meu primeiro dia de aula, minha mãe me trouxe para a escola, mas não sei direito o porquê eu comecei a chorar e não queria continuar lá de jeito nenhum. Também é difícil você largar aquela rotina de comer, ver tv e brincar o dia inteiro

ANEXO A - EXEMPLOS DE AUTOBIOGRAFIAS

para ter que ficar horas estudando, mas depois a gente se acostuma.

Para mim, sempre, os adultos que eu mais admirei e admiro são minha mãe e meu pai. Acho que porque sempre vi como eles são felizes e se dão bem; são pessoas legais, que sempre pensam no bem do outro, e acho que no fundo eu queria mesmo era ser igual a eles.

No início da minha adolescência, o aspecto mais importante para mim foi a morte do meu pai; foi uma dor imensa, que achei que com o tempo ia parar, mas me enganei, quanto mais o tempo passa mais a dor aumenta.

Também porque, com este acontecimento, eu pude ver quem era o meu amigo de verdade; com quem eu podia contar no momento mais difícil da minha vida.

Outros aspectos que marcaram minha adolescência foi minha primeira menstruação, meu primeiro beijo, bat-mitzvá, que, além de terem sido superimportantes para mim, foi difícil passar por eles sem ter meu pai para confiar e contar, me dar conselhos e essas coisas que toda menina precisa nessas horas.

Quando eu fico sozinha, eu tento me ocupar escrevendo cartas ou bilhetes, fico pensando na vida e sonhando quando eu era pequena, vejo TV e ouço rádio para me distrair, ligo para meu amigo, para me sentir querida, enfim, faço um pouco de tudo.

Hoje em dia, eu me considero uma pessoa feliz, romântica e um pouco bagunceira. Eu também não consigo me interessar por alguma coisa, que acho que eu vivo em um “mundinho” meio diferente do das outras pessoas e tenho habilidades, eu acho que eu sei bem escrever cartas, expressar meus sentimentos, essas coisas.

Fonte: <http://aulasdelpl.blogspot.com.br/2009/12/modelo-de-autobiografia.html>

TEXTO VIII

Mario Quintana, e sua autobiografia.

Nasci em Alegrete, em 30 de julho de 1906. Creio que foi a principal coisa que me aconteceu. E agora pedem-me que fale sobre mim mesmo. Bem! Eu sempre achei que toda confissão não transfigurada pela arte é indecente. Minha vida está nos meus poemas, meus poemas são eu mesmo, nunca escrevi uma vírgula que não fosse uma confissão. Ah! mas o que querem são detalhes, cruezas, fofocas... Aí vai!

Estou com 78 anos, mas sem idade. Idades só há duas: ou se está vivo ou morto. Neste último caso é idade demais, pois foi-nos prometida a Eternidade.

Nasci no rigor do inverno, temperatura: 1grau; e ainda por cima prematuramente, o que me deixava meio complexado, pois achava que não estava pronto. Até que um dia descobri que alguém tão completo como Winston Churchill nascera prematuro - o mesmo tendo acontecido a sir Isaac Newton! Excusez du peu... Prefiro citar a opinião dos outros sobre mim.

Dizem que sou modesto. Pelo contrário, sou tão orgulhoso que acho que nunca escrevi algo à minha altura. Porque poesia é insatisfação, um anseio de auto-superação. Um

ANEXO A - EXEMPLOS DE AUTOBIOGRAFIAS

poeta satisfeito não satisfaz.

Dizem que sou tímido. Nada disso! sou é caladão, introspectivo. Não sei porque sujeitam os introvertidos a tratamentos. Só por não poderem ser chatos como os outros?

Exatamente por execrar a chatice, a longuidão, é que eu adoro a síntese. Outro elemento da poesia é a busca da forma (não da fôrma), a dosagem das palavras. Talvez concorra para esse meu cuidado o fato de ter sido prático de farmácia durante cinco anos. Note-se que é o mesmo caso de Carlos Drummond de Andrade, de Alberto de Oliveira, de Érico Veríssimo - que bem sabem (ou souberam) o que é a luta amorosa com as palavras.

Fonte: <http://comodiziamarioquintana.blogspot.com.br/2010/11/mario-quintana-e-sua-autobiografia.html>

TEXTO IX

Autobiografia de Patativa do Assaré

Eu, Antônio Gonçalves da Silva, filho de Pedro Gonçalves da Silva, e de Maria Pereira da Silva, nasci aqui, no Sítio denominado Serra de Santana, que dista três léguas da cidade de Assaré. Meu pai, agricultor muito pobre, era possuidor de uma pequena parte de terra, a qual, depois de sua morte, foi dividida entre cinco filhos que ficaram, quatro homens e uma mulher. Eu sou o segundo filho. Quando completei oito anos, fiquei órfão de pai e tive que trabalhar muito, ao lado de meu irmão mais velho, para sustentar os mais novos, pois ficamos em completa pobreza. Com a idade de doze anos, frequentei uma escola muito atrasada, na qual passei quatro meses, porém sem interromper muito o trabalho de agricultor. Saí da escola lendo o segundo livro de Felisberto de Carvalho e daquele tempo para cá não frequentei mais escola nenhuma, porém sempre lidando com as letras, quando dispunha de tempo para este fim. Desde muito criança que sou apaixonado pela poesia, onde alguém lia versos, eu tinha que demorar para ouvi-los. De treze a quatorze anos, comecei a fazer versinhos que serviam de graça para os serranos, pois o sentido de tais versos era o seguinte: Brincadeiras de noite de São João, testamento do Judas, ataque aos preguiçosos, que deixavam o mato estragar os plantios das roças, etc. Com 16 anos de idade, comprei uma viola e comecei a cantar de improviso, pois, naquele tempo, eu já improvisava, glosando os motes que os interessados me apresentavam. Nunca quis fazer profissão de minha musa, sempre tenho cantado, glosado e recitado, quando alguém me convida para este fim.

Quando eu estava nos 20 anos de idade, o nosso parente José Alexandre Montoril, que mora no estado do Pará, veio visitar o Assaré, que é seu torrão natal, e ouvindo falar de meus versos, veio à nossa casa e pediu à minha mãe, para que ela deixasse eu ir com ele ao Pará, prometendo custear todas as despesas. Minha mãe, embora muito chorosa, confiou-me ao seu primo, o qual fez o que prometeu, tratando-me como se trata um próprio filho. Chegando ao Pará, aquele parente apresentou-me a José Carvalho, filho de Crato, que era tabelião do 1o. Cartório de Belém. Naquele tempo, José Carvalho estava trabalhando na publicação de seu livro "O matuto Cearense e o Caboclo do Pará", o qual tem um capítulo referente a minha pessoa e o motivo da viagem ao Pará. Passei naquele estado apenas cinco meses, durante os quais não fiz outra coisa, senão cantar ao som da viola com os cantadores

ANEXO A - EXEMPLOS DE AUTOBIOGRAFIAS

que lá encontrei. De volta do Ceará, José Carvalho deu-me uma carta de recomendação, para ser entregue à Dra. Henriqueta Galeno, que, recebendo a carta, acolheu-me com muita atenção em seu Salão, onde cantei os motes que me deram.

Quando cheguei na Serra de Santana, continuei na mesma vida de pobre agricultor; depois casei-me com uma parenta e sou hoje pai de uma numerosa família, para quem trabalho na pequena parte de terra que herdei de meu pai. Não tenho tendência política, sou apenas revoltado contra as injustiças que venho notando desde que tomei algum conhecimento das coisas, provenientes talvez da política falsa, que continua fora do programa da verdadeira democracia. Nasci a 5 de março de 1909. Perdi a vista direita, no período da dentição, em consequência da moléstia vulgarmente conhecida por Dor-d'olhos. Desde que comecei a trabalhar na agricultura, até hoje, nunca passei um ano sem botar a minha roçazinha, só não plantei roça, no ano em que fui ao Pará.

ANTÔNIO GONÇALVES DA SILVA, Patativa do Assaré. -
<https://visiteassare.wordpress.com/patativa-do-assare-autobiografia/>

TEXTO X

Autobiografia: Sophia de Mello Breyner Andresen

Nasci no Porto, mas vivo há muito em Lisboa. Durante a minha infância e juventude, passava os verões na praia da Granja, de que falo em tantos dos meus poemas e contos.

Estudei no Colégio Sagrado Coração de Maria, no Porto, e, quando tinha 17 anos, inscrevi-me na Faculdade de Letras de Lisboa, em Filologia Clássica, curso que, aliás, não terminei.

Antes de 25 de abril de 1974, fiz parte de diversas organizações de resistência, tendo sido um dos fundadores da Comissão Nacional de Socorro aos Presos Políticos.

Depois de 25 de abril de 1974, fui deputada à Assembleia Constituinte (1975-1976) e detesto escrever currículos...

Comecei a inventar histórias para crianças quando os meus filhos tiveram sarampo. Era no inverno e o médico tinha dito que eles deviam ficar na cama, bem cobertos, bem agasalhados. Para isso era preciso entretê-los o dia inteiro. Primeiro, contei todas as histórias que sabia. Depois, mandei comprar alguns livros que tentei ler em voz alta. Mas não suportei a pieguice da linguagem nem a sentimentalidade da "mensagem"; uma criança é uma criança, não é um pateta. Atirei os livros fora e resolvi inventar. Procurei a memória daquilo que tinha fascinado a minha própria infância. Lembrei-me de que quando eu tinha 5 ou 6 anos e vivia numa casa branca na duna - a minha mãe me tinha contado que nos rochedos daquela praia morava uma menina muito pequenina. Como nesse tempo, para mim, a felicidade máxima era tomar banho entre os rochedos, essa menina marinha tornou-se o centro das minhas imaginações. E, a partir desse antigo mundo real e imaginário, comecei a contar a história a que mais tarde chamei Menina do Mar.

Os meus filhos ajudavam. Perguntavam:

ANEXO A - EXEMPLOS DE AUTOBIOGRAFIAS

- De que cor era o vestido da menina?
- O que é que fazia o peixe?

Aliás, nas minhas histórias para crianças, quase tudo é escrito a partir dos lugares da minha infância.

Fonte:

https://arquivo.wikispaces.com/file/view/SMBA_Nota%20biográfica.pdf/423189086/SMBA_Nota%20biográfica.pdf

ANEXO B - ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO: DA BIOGRAFIA À AUTOBIOGRAFIA

MÓDULO 3

TEXTO I

Biografia de Luiz Gonzaga:

Luiz Gonzaga (1912-1989) foi músico brasileiro. Sanfoneiro, cantor e compositor, recebeu o título de "Rei do Baião". Foi responsável pela valorização dos ritmos nordestinos, levou o baião, o xote e o xaxado para todo o país. A música "Asa Branca", feita em parceria com Humberto Teixeira, gravada por Luiz Gonzaga no dia 3 de março de 1947, virou hino do nordeste brasileiro.

Luiz Gonzaga (1912-1989) nasceu na Fazenda Caiçara, em Exu, sertão de Pernambuco, no dia 13 de dezembro de 1912. Filho de Januário José dos Santos, o mestre Januário, "sanfoneiro de 8 baixos", e Ana Batista de Jesus. O casal teve oito filhos. Luiz Gonzaga, desde menino, já tocava sanfona. Aos 13 anos, com dinheiro emprestado, compra sua primeira sanfona.

Em 1929, por causa de um namoro proibido pela família da moça, Luiz Gonzaga foge para a cidade de Crato, no Ceará. Em 1930, vai para Fortaleza, onde entra para o Exército. Com a Revolução de 30, viaja pelo país. Em 1933, servindo em Minas Gerais, é reprovado num concurso de músico para o Exército, passa a ser o corneteiro da tropa. Tem aulas de sanfona com o soldado Domingos Ambrósio.

Luiz Gonzaga deixa o Exército, depois de nove anos sem dar notícias à família. Foi para o Rio de Janeiro e passou a se apresentar em bares, cabarés e programas de calouros. Em 1940, participa do programa de Calouros da Rádio Tupi e ganha o primeiro lugar, com a música "Vira e Mexe".

Tocando como sanfoneiro da dupla Genésio Arruda e Januário, é descoberto e levado pela gravadora RCA Victor, a gravar seu primeiro disco. O sucesso foi rápido, vários outros discos foram gravados, mas, só em 11 de abril de 1945, grava seu primeiro disco como sanfoneiro e cantor, com a música "Dança Mariquinha". Em 23 de setembro, nasce seu filho Gonzaguinha, fruto do relacionamento com a cantora Odaléia Guedes. Nesse mesmo ano, conhece o parceiro Humberto Teixeira.

Depois de 16 anos, Luiz volta para sua terra natal. Vai ao Recife e se apresenta em vários programas de rádio. Em 1947, grava "Asa Branca", feita em parceria com Humberto Teixeira. Em 1948, casa-se com a cantora Helena Cavalcanti. Em 1949, leva sua família para morar no Rio de Janeiro. As parcerias com Humberto Teixeira e com Zédantas renderam muitas músicas. Gonzaga e seu conjunto se apresentam em várias partes do país.

Em 1980, Luiz Gonzaga canta para o Papa Paulo II, em Fortaleza. Canta em Paris a convite da cantora amazonense Nazaré Pereira. Recebe o prêmio Nipper de ouro e dois discos de ouro pelo disco "Sanfoneiro Macho". Em 1988, separa-se de Helena e assume o relacionamento com Edelzita Rabelo.

Luiz Gonzaga é internado no Recife, no Hospital Santa Joana, no dia 21 de junho de 1989 e, no dia 2 de agosto, falece.

Em 2012, é comemorada a data dos 100 anos do nascimento de Luiz Gonzaga. É

ANEXO B - ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO: DA BIOGRAFIA À AUTOBIOGRAFIA

lançado o filme "De Pai Para Filho", narrando a relação entre Gonzaga e Gonzaguinha. O artista recebe várias homenagens em todo o país.

Fonte: http://www.e-biografias.net/luiz_gonzaga/ em 12/09/2016 (adaptado).

TEXTO II

“Autobiografia” de Luiz Gonzaga – A retextualização da biografia de Luiz Gonzaga (atividade coletiva produzida em sala de aula).

Eu sou Luiz Gonzaga (1912-1989), fui músico brasileiro. Sanfoneiro, cantor e compositor, recebi o título de "Rei do Baião". Fui responsável pela valorização dos ritmos nordestinos, levei o baião, o xote e o xaxado para todo o país. A música "Asa Branca", feita em parceria com Humberto Teixeira, que foi gravada por mim no dia 3 de março de 1947, virou hino do nordeste brasileiro.

Nasci na Fazenda Caiçara, em Exu, sertão de Pernambuco, no dia 13 de dezembro de 1912. Sou filho de Januário José dos Santos, o mestre Januário, "sanfoneiro de 8 baixos", e Ana Batista de Jesus. Meus pais tiveram oito filhos. Eu, desde menino, já tocava sanfona. Aos 13 anos, com dinheiro emprestado, comprei minha primeira sanfona.

Em 1929, por causa de um namoro proibido pela família da moça, fugi para a cidade de Crato, no Ceará. Em 1930, fui para Fortaleza, onde entrei para o Exército. Com a Revolução de 30, viajei pelo país. Em 1933, servindo em Minas Gerais, fui reprovado num concurso de músico para o Exército, passei a ser o corneteiro da tropa. Tive aulas de sanfona com o soldado Domingos Ambrósio.

Deixei o Exército, depois de nove anos sem dar notícias à família. Fui para o Rio de Janeiro e passei a me apresentar em bares, cabarés e programas de calouros. Em 1940, participei do programa de Calouros da Rádio Tupi e ganhei o primeiro lugar, com a música "Vira e Mexe".

Tocando como sanfoneiro da dupla Genésio Arruda e Januário, fui descoberto e levado pela gravadora RCA Victor, a gravar meu primeiro disco. O sucesso foi rápido, vários outros discos foram gravados, mas, só em 11 de abril de 1945, gravei meu primeiro disco como sanfoneiro e cantor, com a música "Dança Mariquinha". Em 23 de setembro, nasceu meu filho Gonzaguinha, fruto do relacionamento com a cantora Odaléia Guedes. Nesse mesmo ano, conheci o parceiro Humberto Teixeira.

Depois de 16 anos, voltei para minha terra natal. Fui ao Recife e me apresentei em vários programas de rádio. Em 1947, gravei "Asa Branca", feita em parceria com Humberto Teixeira. Em 1948, casei com a cantora Helena Cavalcanti. Em 1949, levei minha família para morar no Rio de Janeiro. As parcerias com Humberto Teixeira e com Zédantas renderam muitas músicas. Eu e meu conjunto nos apresentamos em várias partes do país.

Em 1980, cantei para o Papa Paulo II, em Fortaleza. Cantei em Paris a convite da cantora amazonense Nazaré Pereira. Recebi o prêmio Nipper de ouro e dois discos de ouro pelo disco "Sanfoneiro Macho". Em 1988, separei-me de Helena e assumi o relacionamento

ANEXO B - ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO: DA BIOGRAFIA À AUTOBIOGRAFIA

com Edelzita Rabelo.

Fui internado no Recife, no Hospital Santa Joana, no dia 21 de junho de 1989.

MÓDULO 4

TEXTO III

Biografia - Um pouco da história da Escola Municipal Ismael Pordeus

A Escola Municipal Ismael Pordeus foi fundada em 1973. Sua inauguração ocorreu em 31 de março, no então governo do Prefeito Vicente Fialho. Hoje, 31 de março de 2016, a escola completa 43 anos de serviços à comunidade Jardim das Oliveiras e adjacências.

Em sua inauguração, compareceram autoridades, como: o governador do Estado na época, César Cals; o vereador José Barros de Alencar e a secretária de Educação Maria Liduína Leite.

Para o funcionamento da escola, foram nomeados como responsáveis a professora Maria Lourdes dos Santos; Alzira Araújo e Pedro Paulo Barbosa. Cada um responsável por um turno.

Pouco tempo depois, em 13 de maio de 1973, a professora Maria Alice Teixeira Lima assumiu a direção da escola, que, à época, era denominada de Grupo Escolar, composto por quatro salas de aula, uma cantina, a sala de diretoria e a secretaria.

O grupo escolar contava com 8 professores e 3 auxiliares de serviços gerais. Com pouco tempo de atuação na comunidade, o grupo escolar Ismael Pordeus passou a coordenar o anexo da Santa Luzia, que era uma escola que existia no bairro, ficando, então, 450 alunos nos três turnos, manhã, tarde e noite.

O grupo crescia, a busca por vagas aumentava. Daí houve a necessidade de formar o horário intermediário para atender a população.

Passados dois anos, o grupo passou a usar uma nova nomenclatura: Escola de 1º grau Ismael Pordeus, pautada na Lei 5.692/71, onde a Educação Básica ficou dividida em 1º e 2º graus. Com o passar de mais uma década, a escola teve novamente seu nome modificado e passou para EMEIF Ismael Pordeus.

Hoje temos outra mudança no seu nome, pois, há menos de dez anos, a escola passou a ser denominada Escola Municipal Ismael Pordeus.

Durante esse tempo, a escola pôde contar com quatro diretores:

1 – Maria Alice Teixeira Lima;

2 – Euda Maria Saraiva;

ANEXO B - ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO: DA BIOGRAFIA À AUTOBIOGRAFIA

3 – Maria das Graças dos Santos;

4 – Élcio Luiz Azevedo Dantas.

E também contava com seis secretárias:

1 – Cleide Maria Rabelo;

2 – Maria José de Sousa;

3 – Ana Maria;

4 – Sara Rosita de Araújo;

5 – Sandra Elizabeth;

6 – Lidiane Ponte.

TEXTO IV

“Autobiografia” da Escola Municipal Ismael Pordeus – A retextualização da biografia da Escola Municipal Ismael Pordeus (atividade coletiva produzida em sala de aula).

Meu nome é Escola Municipal Ismael Pordeus, fui fundada em 1973. Minha inauguração ocorreu em 31 de março, no então governo do Prefeito Vicente Fialho. Em 31 de março de 2016, completei 43 anos de serviços à comunidade Jardim das Oliveiras e adjacências.

Em minha inauguração, compareceram autoridades, como: o governador do Estado na época, César Cals; o vereador José Barros de Alencar e a secretária de Educação Maria Liduína Leite.

Para o meu funcionamento foram nomeados como responsáveis a professora Maria Lourdes dos Santos; Alzira Araújo e Pedro Paulo Barbosa. Cada um responsável por um turno.

Pouco tempo depois, em 13 de maio de 1973, a professora Maria Alice Teixeira Lima assumiu a minha direção, que, à época, fui denominada de Grupo Escolar, composto por quatro salas de aula, uma cantina, a sala de diretoria e a secretaria.

Quando eu era um grupo escolar, contava com 8 professores e 3 auxiliares de serviços gerais. Com pouco tempo de atuação na comunidade, o meu grupo escolar Ismael Pordeus passou a coordenar o anexo da Santa Luzia, que era uma escola que existia no bairro, ficando, então, 450 alunos nos três turnos, manhã, tarde e noite.

Eu, quando grupo, crescia, a busca por vagas aumentava. Daí houve a necessidade de formar o horário intermediário para atender a população.

Passados dois anos, eu passei a usar uma nova nomenclatura: Escola de 1º grau

ANEXO B - ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO: DA BIOGRAFIA À AUTOBIOGRAFIA

Ismael Pordeus, pautada na Lei 5692/71, onde a Educação Básica ficou dividida em 1º e 2º graus. Com o passar de mais uma década, eu tive novamente meu nome modificado e passei para EMEIF Ismael Pordeus.

Hoje temos outra mudança no meu nome, pois, há menos de dez anos, eu passei a ser denominada Escola Municipal Ismael Pordeus.

Durante esse tempo, eu pude contar com quatro diretores:

- 1 – Maria Alice Teixeira Lima;
- 2 – Euda Maria Saraiva;
- 3 – Maria das Graças dos Santos;
- 4 – Élcio Luiz Azevedo Dantas.

E também contei com seis secretárias:

- 1 – Cleide Maria Rabelo;
- 2 – Maria José de Sousa;
- 3 – Ana Maria;
- 4 – Sara Rosita de Araújo;
- 5 – Sandra Elizabeth;
- 6 – Lidiane Ponte.

PRODUÇÃO INICIAL

Observação: Texto explicativo sobre o Museu da Pessoa, lido e comentado com os alunos no encontro dedicado à Produção Inicial

TEXTO V

História do Museu da Pessoa

O Museu da Pessoa foi fundado em São Paulo, em 1991, com o objetivo de constituir uma Rede Internacional de Histórias de Vida. Desde o início, ainda antes da popularização da Internet, nos definíamos como um museu virtual. Naquele momento, entendíamos que o Museu da Pessoa seria um espaço para registrar, preservar e disseminar histórias de vida de toda e qualquer pessoa da sociedade.

As narrativas, organizadas em uma base digital, serviriam para contribuir com a criação de diferentes perspectivas da nossa sociedade. Conhecer – por meio da escuta ou da

ANEXO B - ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO: DA BIOGRAFIA À AUTOBIOGRAFIA

leitura – um grupo de histórias de vida é uma maneira de expandir nossa visão de mundo, pois elas são uma peça de informação única, que nos mostra como as diferentes pessoas criam suas próprias realidades.

A crença no poder das histórias permeou toda a trajetória do Museu da Pessoa. Uma história que pode ser dividida em quatro grandes fases, que representam como essa ideia foi se transformando ao longo do tempo.

Fonte: <http://www.museudapessoa.net/pt/home>

ANEXO C - PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

Aluno A2

Eu _____ tenho 14
 anos, nasci dia 21/03/2002 sou de Fortaleza-ce, meus
 pais, _____ e _____ meu 1º filho meus nove de
 três filhos tenho 2 irmãos. Morei 11 anos no Jardim
 União - Permanei por conta da separação do meu irm-
 ão mais velho, também moram no Jardim das Oliveiras,
 eu me adaptei bem rápido na minha opinião conheci
 novos amigos, excelentes professores. Minha infância
 foi normal como de qualquer outra criança cheguei
 de brincadeiras e aventuras o conteúdo mais
 marcante da minha infância foi que eu estava na
 casa de uma amiga da minha mãe e eu caí e bati minha
 bochecha em um tijolo e peguei 7 pontos não é uma boa
 lembrança né? mais fazer o que.
 Me inspiro bastante na minha mãe por ela
 ser batalhadora, guerreira e muito especial para
 mim, o começo da minha adolescência foi marcada
 com o meu primeiro namorado, no meu tempo livre
 gosto de usar a internet, ouvir música e jogar,
 hoje em dia me considero bem estressada, gordo
 e odeio ser assim e esperar disso sou bem sensível,
 eu vejo o mundo com experiência de um dia esse
 preconceito e machismo acabar, espero um dia poder
 continuar essa autobiografia.

ANEXO C - PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

Aluno A3

meu nome é [redacted]
 tenho 15 anos sou filha de [redacted]
 meu primeiro dia de escola foi muito
 chato, eu chorei muito. Logo no 2º dia de
 aula, foi muito divertido, brinquemos muito de
 jogo de guarda-papo-papo etc.
 Eu odeio quando o recreio acaba
 e eu sinto que volto pra dentro
 do sala, mas era muito bom quando
 acabou a aula e eu voltava correndo
 pra casa. Chegava em casa ia direto
 pra banheiro trocar de roupa para
 ir voltar pra na mãe da minha
 professora o dia inteiro voltando pra
 casa a noite.
 Quando chegou a noite eu lembro
 tanto de eu ir pra festa depois eu
 ia jogar nadas game, quando eu estava
 sozinho ficava jogando na escola do meu
 como eu queria

ANEXO C - PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

Aluno A5

meu nome é _____, tenho 14 anos só
 filha de _____ e _____
 e os dois têm uma união estável, tenho 5 irmãos 6 com
 igo, eu amo dançar, cantar e fazer teatro, e só uma
 garota chata e romântica, só diferente das outras
 garotas
 mais tive uma infância muito difícil, quando eu
 tinha 1 ano, eu tinha problemas de asma muito
 perigosos, mais minha mãe tinha que se virar em duas,
 tinha que trabalhar muito nova pra cuidar de mim,
 e as vezes ela tinha que sair do trabalho pra
 cuidar de mim. dos 4 a 5 anos minha mãe botou
 eu e meu irmão que já tinha nascido, ela colocou
 nua encosta quer só sair no final de semana, lá
 eu era muito odiado pelas professoras, mais
 um dia eu tava boicando quando minha mãe
 tirou eu e meu irmão de lá e levou eu pra casa
 da minha madrinha, mais não me explico quer
 eu perguntei pra mim mãe pra onde ela tava
 me levando, aí falou que tinha brigado com o meu
 pai e tava levando eu embora.
 Aos 10 anos aconteceu uma coisa que marcou
 a minha vida, minha família estava sendo
 ameaçada por um homem muito cruel, aí eu,
 minha e meu irmão tive que ir embora para
 Fortaleza pra casa da minha avó paterna. Aos
 12 anos tive duas ótimas notícias, a primeira
 minha mãe voltou a morar com meu pai e a
 segunda foi eu ia ter um outro irmão.
 Aos 13 anos meu irmão nasceu o _____,
 mais depois que ele nasceu tudo mudou, mi-
 nha mãe teve que trabalhar e eu tive que sair
 do teatro pra cuidar dele mais nunca acho ruim,
 só as vezes, e no meu aniversário de 14 fiz um
 dia lindo as pessoas quer eu o meu tava lá.
 E gostaria de viver cada vez mais pra continuar
 essa história.

ANEXO C - PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

Aluno A6

Eu, _____, nasci
 na cidade de Fortaleza - CE, no dia 18/11/01, sou
 filho de _____
 e de _____, Tenho 3
 irmãos, o mais velho se chama _____ que
 tem 21 anos, o segundo mais velho se chama
 _____ que tem 18 anos e o mais novo se
 chama _____ que tem 13 anos. Vou crescer
 com o meu pai porém sinto muita falta dele.
 Na minha infância tive que lidar com
 uma situação muito ruim, perdi a minha mãe
 materna aos 9 anos de idade, já não conheço
 o meu avô que também já morreu e nem
 conheço os meus avós paternos. Mais de quando
 isso um poquinho de lado, decidi focar no meu
 futuro e realizar os meus sonhos, e viver
 minha vida daqui pra frente. Um dos meus
 maiores sonhos sonhos é me formar em
 Engenharia Química. Quero ser uma gran-
 de profissional pra poder ajudar a minha mãe,
 que cuida tão bem de mim e dos meus
 irmãos.

ANEXO C - PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

Aluno A7

Nasci no Dia 2 de setembro de 2000 no Hospital Gesa Cordeiro em Fortaleza Ceará. Meu nome é [redacted], atualmente tenho 15 anos mais pra frente 16, comecei a falar com 1 ano de idade e a andar também, me apaixonei pela Dança aos 5 anos, possuo minha infância com meus primos Brancando e Donçonão Rouge que na época daquela época, Sou apaixonado por música, principalmente dos anos 80 e 90. Sou praticante de Wicca desde os 9 anos de idade, adoro passar meus finais de semana cultuando os Deuses e a natureza.

Quando entrei na escola achei muito estranho pois me acostumei quando conheci meus amigos que são meus amigos até hoje, Assumi minha homossexualidade aos 13 anos, minha família não ligou, pois falavam que já sabia, aos 15 anos (atualmente) me iniciei na Wicca, pois quis seguir a wicca ritualmente, a maioria dos pessoas confundem Wicca com Satanismo e que adoram o Diabo, sendo que não temos nenhuma divindade de mal e não acreditamos em Demônios. Planejo pro meu futuro fazer faculdade de moda, me formar, Ter uma casa própria e construir uma vida adulta boa e feliz. Pretendo Realizar meu sonho de ir para Casaca do Sul e pro Japão, por sempre quis conhecer a Asia, Isso é minha história de vida.

ANEXO C - PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

Aluno A8

meu nome é - [redacted]
tenho 15 anos sou filho de [redacted]
e de [redacted]
minha família era unida, eu não conheci meus avós.
As minhas brincadeiras de infância mais preferidas era gu-aguda, esconde-esconde, muitas outras e as lembranças passa o dia gargando bola no sul quando mais eu era Vermelho e gargava até cansar não parava de gargar mais infância de poltrona dura (povo) quando chegava em casa minha mãe mandava eu estudar.
O pior acontecimento na vida foi quando eu quebrei a perna, não gostei muito por que passei um bom tempo sem gargar bola, quando eu perdi meu BV, minha irmã passou uma semana me cuidando e quando minha mãe descobriu ela olhe que eu já tinha deixado de ser criança e me deu 20,00 reais e eu gastei todo na ladeira gargando contra a grife.

ANEXO C - PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

Aluno A12

Meu nome é [] eu tenho 16 anos
 nasci em Fortaleza, no dia 05 de janeiro do
 ano 2000, mas com meus pais e com a
 minha irmã de 21 anos, eu tenho um
 outro irmão, mas infelizmente ele foi assas-
 sinado; Foi mais uma vítima da violência
 neste estado, mas enfim a vida continua.

Muitos adultos me ensinaram a ir
 pelo caminho certo, mas teve uma pessoa
 que me falou uma coisa que eu nunca
 vou esquecer, ele disse a seguinte frase:
 "não se queira que você vá, você não está so-
 zinho"; me marcou bastante essa frase.

Bom eu particularmente gosto de uma
 forma... digamos que insensível até certo
 ponto, e por falar em ponto eu me lembrei
 queicho esperava si minha primeira espinha
 no rosto, nesse dia eu ia tirar uma foto,
 si já viu né? tentei esconder de todo jeito
 até que eu me cansei e tirei a foto assim
 mesmo, até que não sei mais.

Quando eu estou sozinho eu gosto
 de assistir filmes, desenhos... enfim muitas
 coisas, e durante os meus tempos livres eu
 gosto de passear de bicicleta pelo bairro.

É isso, eu sei de contar um
 pouco da história da minha vida,
 agradeço por ter lido até o final, muito
 obrigado pela sua atenção, me desculpe
 do leitor até a próxima.

ANEXO C - PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

Aluno A13

Histórias de vida:

Meu nome é _____, vim de uma família muito humilde, honesta, e digna. sou descendente de índio, tenho 14 anos fui no ensino fundamental deis, estou terminando o 9 ano e meus planos pro futuro é terminar os estudos e me-formar em engenharia civil, e ser veterinario.

Quero trabalhar, para ajudar meus pais, e dar um ótimo conforto, a minha lembrança da infância, meus antigos amigos da minha primeira escola. minha lembrança paupizada era buscar de pipu-puxer. meu primeiros dias na escola foram muito estranhos e parecia uma situação e fui com medo.

A pessoa que mais marcou no meu percurso escolar, era meu amigo _____ ele era legal com mim e se com ele. os adultos mais admirados são meu pai e minha mãe e meu líder é Deus, foi ele que me ensinou o que é certo e o que é errado a honestidade e assim ele tudo é chave para o sucesso.

Os meus aspectos mais marcantes foram minhas brincadeiras na rua não sou sério, e foi dali que eu penso que fui estimado quando realmente. Quando eu estou sozinho gosto de ouvir os contadores dos piassarietas, assim eu consigo me concentrar. no tempo livre adoro jogar bola.

Seu objeto as coisas importantes minhas habilidades é que eu aprendo rápido, não tenho muita memória de se lembrar meu ponto fortes é que eu nunca digito de escrever coisas, e meu ponto fraco nunca falar da minha mãe e do meu pai. Eu vejo o mundo muito diferente do que é para ser certo.

ANEXO C - PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

Aluno A14

Meu nome é [redacted] tenho 14 anos morei no dia 25/10
 2001. Tenho 6 irmãos e eu amo muito cada um deles, minha mãe
 se chama [redacted] e meu pai se chama [redacted]. Eles não separam
 dos minha mãe têm outro marido e meu pai tem outra mu-
 lher eu nunca me separei do meu pai. A mulher do meu pai
 se chama [redacted]. Ela é uma moçoquinha muito má.
 Até que um dia eu saí da escola e fui direto pra casa da
 minha mãe e não voltei pra casa do meu pai até que um dia
 ele foi lá na casa da minha mãe e ele perguntou se eu ainda
 ia voltar pra casa dele e eu disse que eu só ia voltar pra lá se ele
 deixasse a mulher que ele tem, ele não falou nada eu falei pra
 ele mandar minhas roupas e ele mandou e até hoje eu não moro
 do com minha mãe.

Meu primeiro dia na escola foi muito bom até porque eu ia
 estudar com meu primo e minha colega então eu não chorei e nem
 estranhei. Eu estudei com meu primo até a 8ª série na cidade era
 pra mim só estudar com meu primo até hoje, só não estamos
 estudando mais juntos porque eu vim pra Fortaleza.

Ela minha colega mudou de cidade e hoje ela tá na sexta porque
 ela repetiu outra vez.

ANEXO C - PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

Aluno A16

Eu sou
 tenho 19 anos e nasci no
 município de maranhão no dia
 28 de setembro de 1996 sou
 e tenho mais 4
 irmãs são eu
 com apenas 6 anos foi morar
 com meus avós no pequeno mu-
 nicipal de itarama lá conheci mu-
 itos amigos além disso de que todas
 as noites as brincava com mu-
 itos primos lá viver por parte
 da infância e lá foi muito
 feliz.
 Com apenas 12 anos passei
 por o momento mais difícil da
 minha vida fiquei muito do-
 ente foi internado e quase morri
 por conta disso fiquei sem
 estudar por 2 anos hoje sou um
 garoto muito alegre apesar
 viver tempo suficiente para
 conta essa história para meus
 netos.

ANEXO C - PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

Aluno A17

Meu nome é [redacted] tenho 14 anos e nasci em Fortaleza capital de Ceará sou filho de [redacted] e [redacted] tenho 4 irmãos dois são parte de mãe e dois são por parte de Pai, gosto de jogar mais prefiro o meu irmão que são por parte de mãe que são chamados [redacted] e [redacted] porque os outros dois não tenho muito intimidade com eles.

Minha família é normal com 7 filhos, já a maioria lembra lembranças de infância são poucas, lembro que todo noite meus irmãos e eu se reuniam na sala para brincar até tarde, sempre gostei dos brinquedos chamados: Pega-pega e Esconde-esconde e etc. Os meus primeiros dias de escola foi achado que normal como de todos os outros, teve um foto no meu primeiro espelho que foi a Europa da Laranja que pra mim não foi nada bom quando o diretor da escola descobriu quando nós quebramos a lâmpada da escola.

Eu me ocupo nos tempos livres sozinho em casa. Eu jogo muito Judo game, eu gosto de jogar no tempo livre sempre é jogar bola, Judo game, jogar bola e quando tem jogo no estádio de Futebol eu vou assistir.

ANEXO C - PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

Aluno A18

Meu nome é _____, tenho 15 anos, nasci no dia 23/08/2000, no Hospital Alberto Sabin, mais em Fortaleza (CE), mais com meus pais. Quando eu era bebê, eu me afoguei no balde e minha prima ~~me~~ me salvou.

Quando eu tinha 5 anos, eu gostava muito de brincar de amarelinha, pular corda, essas são as brincadeiras que eu preferia.

Fu sou adotada, minha mãe de sangue me deu pra mulher do tio dele, hoje em dia eu conheço minha mãe de sangue, tenho contato com ela mais não gosto muito dela, não, e meu pai de sangue eu nunca viu de na minha vida, nunca tive contato com ele, nunca tive e nem tenho interesse de conhecer ele.

Hoje em dia mais com meus pais de criação e com a minha sobrinha, eu tinha dois irmãos homem mais morreu um e agora só tenho um.

Meus primeiros dias de aula eu não lembro muito não, mais lembro que chorei muito, a professora que mais marcou na minha vida foi a professora Julister, estudei com ela aos 12 anos de idade, estudei com ela no colégio Nas Horizonte, no 6º ano, hoje estudo no colégio Ismael Barbosa, ~~foi~~ fui reprovada uma vez no 9º ano e agora tô no 9º ainda.

Minha adolescência foi ótima e ainda tá sendo maravilhosa. Nos meus tempos livres gosto de ficar mexendo no meu celular.

Hoje em dia passo não ser uma menina, estudo não, mais me dedico nos meus estudos. No meu futuro pretendo fazer uma faculdade e pretendo ser uma Dentista.

ANEXO C - PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

Aluno A19

meu nome é [] nasci no dia 31 de ma-
 io de 2002, tenho 13 anos eu morei em fortaleza tenho
 3 irmãos e quatro amigos quando eu nasci já tinha um
 irmão e ele tinha apenas 1 ano de idade, eu nasci
 em casa quem fez o parto da minha mãe foi minha
 vó materna e minha madrinha, nesse tempo minha mãe
 e o meu pai morava com minha vó materna e nos
 dormia apenas no quarto que tinha na casa da minha
 vó, morava eu, meu pai que se chama []
 minha mãe [], meu irmão de 1 ano
 e mais 5 pessoas incluindo meu vó materna a Dona
 [] e o meu avô seu [] então cada uma das
 minhas tias dormia num canto, a casa da minha vó
 dormia, na sala. mais tudo que tinha na casa da minha
 vó materna era meu pai que trabalhava para escola
 numa noite o meu pai chegou em casa não tinha
 nada pra ele comer então ele chegou na minha
 mãe e falou Paula eu não aguento mais eu
 vou pra casa da mãe eu vou ficar aí
 então minha mãe pais vamos aí chegando lá nos
 ficamos no quarto pequeno perto da sala e o que
 tinha no nesse quarto era um cama, um guarda-
 roupa, e uma rede, e eu dormia na cama com meu
 pai e minha mãe, então quando eu completei um
 ano minha mãe teve o meu irmão irmão O
 [] então nos ficamos mais apertado por-
 que escolheu mais uma rede, e nos morava so na-
 vele quarto e na casa da minha vó paterna morava
 mais 3 tios então um dos meus tios []
 ele casou e foi morar com ela e outros dois mora
 em minha vó que são conhecidos pelo apelido [] e

ANEXO C - PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

Aluno A19 (Continuação)

Então em 2006 nasceu minha irmã, mais aí quando a [] veio ao mundo minha vó paterna estava muito doente e poucos dias que minha mãe tinha chegando de hospital nos tivemos uma perda muito grande que foi a perda da minha vó paterna, então o meu pai jurou a minha vó paterna que ia mudar de vida pra melhor que ia apertar a casa da minha vó paterna, meu pai resolveu mudar de vida porque ele ~~era~~ uma pessoa que passou por muitas necessidades, mais aí quando eu e meu irmão nasceu as coisas melhorou um pouco, mais hoje em dia ele realizou o que ele prometeu a minha vó que era reforma a casa toda e fazer um duplex em cima da casa da minha vó, então hoje em dia meu pai agradece muito a Deus por ter conseguido isso e por nunca falta nada em casa porque meu pai passou muita necessidade na vida, mais, ele não quer que argente passar por o que ele passou na vida, então tudo que nos quer meu pai e minha mãe não deixa faltan nada pra nos.

Que eu tenho de lembranças da minha infância era que quando eu era pequena eu gostava muito de brincar de mãe e filha que era de boneca, e de bôla então teve um dia que fui brincar de bôla com os meninos da rua onde minha vó materna morava, então tinha dois meninos brigando aí uns desse menino jogou uma pedra no autio e pegou no meu olho e até hoje tenho uma cicatriz na sobrancelha nunca vou esquecer disso.

meus primeiros dias na creche eu não queria falar chorava muito e minha mãe queria que eu chorasse e chorava

ANEXO C - PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

Aluno A19 (Continuação)

Muito e minha mãe queria me deixar de volta, mais a minha professora não deixou ela me deu um bom dia ai eu fiquei, mais minha mãe disse se qualquer coisa eu chorasse ela ligasse que ela ia me buscar então minha mãe ia deixar eu e meu irmão na creche e eu passava o dia todo quando era 5:00 meu pai chegava do trabalho e ia buscar eu e meu irmão e nos ficava mais nos não chorava mais porque convivi com as outras crianças

Então vi estudou numa escola de verdade mesmo que foi no São João Batista fiz alfabetização ai depois quando fiz 6 anos minha mãe me colocou no colégio Ismael Pondeus pra mim fazer a 1ª série e desde disse ano ate o 9º ano como vai ser meu ultimo ano na escola vou fechar com chave de ouro nunca vou esquecer tudo que eu passei nessa escola momentos bons e ruins, na minha adolescência o que mais mareou e do jeito que as pessoas lhe trata você começa tipo uma fase de adulto e isso na adolescência você faz tudo que tem direito, e uma fase muito boa de conhecer gente nova, conhecer os lugares sair com os amigos e isso e muito otimo

O que mais mareou a adolescência de uma menina e a primeira menstruação que e uma coisa muito marcante e que você não sabe reagir mais depois tudo isso passar e ja faz parte da nossa adolescência eu quando estou sozinha saio com os amigos e muito bom hoje em dia as coisas e muito bem sair, conhecer lugares novos e isso e otimo eu sou uma pessoa muito tranquila, mais tambem se eu ter afim de uma coisa luto por ela até o fim, eu sou uma pessoa muito determinada

Eu vejo mundo de uma ~~perspectiva~~ forma que todos do mundo vem muitas politicas, muitas coisas ruins, mais tambem muito projetos bons no mundo.

ANEXO C - PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

Aluno A21

Digo me apresentar: meu nome é [redacted] tenho hoje atualmente 18 anos, moro em Fortaleza, CE mas nasci em Guarulhos, SP no bairro da Glória no hospital Frère Benedito. Eu só falava coisas sobre minha infância mas apesar disso minha mãe e irmãs já desentendiam muitas coisas marcantes apesar de eu não dever falar tudo em aberto aqui.

Minha vida atual é resumida com poucas coisas: redes sociais, música, dingo, subgêneros sociais em geral. Tudo que posso falar sobre minha vida social é que em tópicos: Twitter, Facebook, outros...

Meu gosto de refletir que por grande influência de meu regime eu penso bastante no futuro, não apenas no presente atual, porém o futuro não muito distante, além de que eu não muito distante a ajudar mais a outros do que para mim mesmo, por exemplo penso em ajudar a felicidade de humanos, como vou, modesta a parte, um comunicativo, consigo ajudar pessoas que querem ajuda; não perdemos ajudando aqueles que querem ser ajudados.

Por um grande sucesso podem todos perceber que não tenho muito do que falar de mim, mas quero dizer que penso; por minha vida é muito melhor, muito mais divertida na minha mente, sou muito pensativo e gosto de dizer sempre que eu vivo em um mundo no meu lado do mundo muito.

Sóli que no futuro eu amboro de, tudo isso que já aconteceu e que isto aconteceu hoje e realmente não mudarei nada no que eu já sou para estar feliz agora.

ANEXO C - PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

Aluno A22

Meu nome é _____, tenho 14 anos, nasci no ano de 2002 de um pai que cresceu da no casamento de minha mãe de tão engravidado aos 15 anos de idade, uma qualidade um tanto inaproveitado no casamento dela. Minha família sua composição pelo meu pai e minha mãe mas anos depois houve a separação, não como não afetou mais meus sentimentos e deixo que para mim isso foi bem normal. Na minha infância eu deixo que eu aprendi a ser muito bem, não tive muitos amigos na minha infância só os irmãos e outros amigos do vizinho, mas logo eu estava e amadurecendo para continuar a mesma que não parava em pensar das coisas no uso. Como todo criança eu tenho que eu um dia vou o exato no meu primeiro dia de aula eu estava bem feliz mas um pouco apertado do que eu não aprendia de de pou adiante, no quanto mais eu estive com meus melhores amigos que até hoje nós somos mais e de adiante a gente sempre pagou a mesma coisa que o celular, particularmente essas pessoas, sempre têm essas coisas de amizade. Eu sempre admirei minha mãe e ela é como uma mãe para mim ela esteve presente e muitos momentos da minha vida como a primeira viagem eu até mesmo a primeira ida ao cinema. Já durante na minha infância houve vários aspectos marcantes como a operação dos pulmões e a meningite, o primeiro febre que cresci com todo os sintomas.

Nos tempos livres bem eu gosto de jogar no celular, mas nos meus tempos livres, brincava, não com os meus amigos. Eu me considero hoje em dia como uma adolescente normal que os usos para os momentos felizes e também todas essas que não passou na vida de qualquer um. Os princípios fundamentais em mim eu não sei bem, mas eu tenho interesse em cultura internacional, música internacional, especialmente eu gosto de alguma cultura nacional não tanto muito interesse. Meu ponto forte não que eu não consigo seu decoreta não consigo e meu ponto fraco é que eu sou bem tímido não é bem um ponto forte mas um aspecto que é.

ANEXO C - PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

Aluno A23

Meu nome é _____, nasci em 06 de dezembro de 2001 no interior da Bahia em uma cidade chamada Brejeiro, mas cresci em uma cidade vizinha chamada São Gabriel, com os meus avós, a quem eu tenho o maior respeito do mundo por terem me educado tão bem. Aos 11 anos fui morar com a minha mãe em Salvador, onde conheci amigos que não quero perder. Morei 4 anos lá e me mudei pra Fortaleza que é onde estou atualmente.

O fato que mais marcou a minha adolescência foi a morte do meu avô em 2012, que eu considero um segundo pai por ter me criado.

Eu passei a maior parte do tempo lendo assistindo ou desenhando, até aprendi a fazer pulseiras por ficar muito tempo no tédio.

Admiro muito um tio meu que eu considero meu terceiro pai por ter me criado com os meus avós. Mesmo com as dificuldades, ele trabalhava para ajudar nas contas de casa e comprar as coisas dele, e isso foi uma das coisas que me ajudaram a ser quem eu sou hoje.

ANEXO D - PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**A2****Meu tempo vivido**

Eu, A2, tenho 14 anos, nasci no dia 21/03/2002, em Fortaleza-CE. Meus pais são _____ e _____, sou a filha mais nova de três filhos. Morei 11 anos no Jardim União, Passaré, por conta de um acidente que aconteceu com meu irmão mais velho, que logo depois se separou e viemos morar no Jardim das Oliveiras.

Eu me adaptei bem rápido na minha opinião, conheci novos amigos e excelentes professores. Minha infância foi normal, como de qualquer outra criança, cheia de brincadeiras e aventuras. O acontecimento mais marcante da minha infância foi quando eu estava na casa de uma amiga da minha mãe e caí e bati minha boca em um tijolo. Levei 7 pontos. Não é uma boa lembrança, né?! Mas o que eu podia fazer?

Minha mãe é uma boa inspiração para mim, ela é trabalhadora, guerreira e muito especial. O começo da minha adolescência foi marcado pelo meu primeiro namorado. No meu tempo livre, gosto de acessar a internet, ouvir músicas e jogar. Eu sou uma pessoa bem estressada, grossa, mas, apesar de ser assim, também sou sensível, eu vejo o mundo com a esperança de um dia esse preconceito e essa diferença que as pessoas criam entre todos nós acabarem. Espero também um dia poder continuar essa autobiografia.

ANEXO D - PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**A3**

Meu nome é A3, tenho 15 anos, sou filho de _____ e _____.

Meu primeiro dia de escola foi muito chato, eu chorei muito. Já no segundo dia de aula foi muito divertido, brinquei muito do jogo da garrafa, pega-pega, etc.

Eu odiava quando o recreio acabava e eu tinha que voltar para a sala, mas era muito bom quando acabava a aula e eu voltava correndo pra casa. Chegava em casa, ia direto ao banheiro, trocar de roupa para ir soltar pipa no meio da rua, passava o dia inteiro soltando pipa, até a noite.

Quando chegava a noite e eu tomava banho, ia jantar, depois ia jogar videogame. Quando eu estava sozinho, ficava jogando no celular da minha irmã escondido.

ANEXO D - PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**A4****Minhas lembranças**

Meu nome é A4, tenho 13 anos, nasci no dia 03/07/2002, sou filha da _____ e do _____. Fui criada pela minha avó porque meus pais trabalhavam de manhã e de tarde. Minha brincadeira preferida era pega-pega, eu lembro que gostava muito de brincar de pega-pega na minha rua.

O meu primeiro dia na escola foi estranho, porque eu não estava acostumada de ver aquelas crianças chorando e quem eu não conhecia.

A pessoa mais importante e que é o meu exemplo que quero seguir é a minha avó, que sempre cuidou da sua família.

Quando eu tenho tempo livre, fico assistindo a seriados e lendo livros. Eu me descreveria uma menina que aprendeu muito com os meus erros e estou pronta para mudanças.

Eu vejo o mundo violento e espero, que acabe essa violência que as pessoas possam andar na rua sem se preocupar, sentindo-se seguras.

ANEXO D - PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**A5****A vida continua**

Meu nome é A5, tenho 14 anos, sou filha de _____ e _____. Os dois têm uma união estável. Tenho 5 irmãos, 6 comigo, eu amo dançar, cantar e fazer teatro. Sou uma garota chata e romântica, sou diferente das outras garotas.

Tive uma infância muito difícil. Quando eu tinha de 1 a 2 anos, eu tinha problemas sérios de asma, mas a minha mãe tinha que se virar em duas, tinha que trabalhar para cuidar de mim.

De 4 a 5 anos, minha mãe me colocou e meu irmão também, que já tinha nascido, numa escola interna, de onde saía no final de semana, lá eu era muito maltratada pelas professoras. Mas um dia, eu estava brincando quando minha mãe me tirou e o meu irmão também de lá, levando nós dois pra casa da minha madrinha, mas não me esqueço que eu perguntei pra minha mãe pra onde ela estava me levando, então ela me falou que tinha brigado com o meu pai e estava me levando embora.

Aos 10 anos, aconteceu uma coisa que marcou a minha vida. Minha família estava sendo ameaçada por um homem muito cruel, então eu, minha mãe e meu irmão tivemos que ir embora para Fortaleza para a casa da minha avó paterna.

Aos 12 anos, tive duas ótimas notícias, a primeira que minha mãe voltou a morar com o meu pai, e a segunda foi que eu ia ter um outro irmãozinho.

Aos 13 anos, meu irmãozinho nasceu, o _____. Mas depois que ele nasceu tudo mudou, minha mãe teve que trabalhar eu tive que sair do teatro para cuidar dele, mas nunca achei ruim.

O meu aniversário de 14 anos foi um dia lindo, as pessoas que eu amava estavam lá. E gostaria de viver muito mais para continuar essa história.

ANEXO D - PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**A6**

Eu, A6, nasci na cidade de Fortaleza-CE, no dia 18/11/2001. Sou filha de _____ e _____. Tenho 3 irmãos, o mais velho se chama _____, que tem 21 anos; o segundo mais velho se chama _____, que tem 18 anos; e o mais novo se chama _____, que tem 13 anos.

Não cresci com o meu pai, porém sinto muita falta dele. Na minha infância, tive que lidar com uma situação muito ruim, perdi minha avó materna aos 9 anos de idade. Já não conheci o meu avô, que também já morreu e nem conheço os meus avós paternos. Mas, deixando isso um pouquinho de lado, decidi focar no meu futuro e realizar os meus sonhos, viver minha vida daqui pra frente.

Um dos meus maiores sonhos é me formar em Engenharia Química. Quero ser uma grande profissional pra poder ajudar a minha mãe, que cuida tão bem de mim e de meus irmãos.

ANEXO D - PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**A7**

Nasci no dia 2 de setembro de 2000, no Hospital Geral Dr. César Cals, em Fortaleza – CE. Meu nome é A7, atualmente tenho 15 anos, mais alguns meses 16. Comecei a falar com 1 ano de idade e a andar também, me apaixonei por dança aos 5 anos de idade. Passei minha infância toda com as minhas primas, dançando Rouge e brincando, sou apaixonado por moda, principalmente dos anos 60 até 90. Sou praticante de Wicca desde os meus 9 anos de idade, uma religião antiga, passada de gerações na minha família.

Meu primeiro dia de aula foi assustador, mas quando passaram os dias fui fazendo amigos que até hoje estão comigo. Assumi a minha homossexualidade aos 13 anos, minha família aceitou, pois falaram que já suspeitavam. Aos 15 anos, fui iniciado na Wicca, pois terminei meu aprendizado e quero seguir minhas origens.

O maior marco que ocorreu na minha vida, foi a morte do meu avô. Ele morreu em 2014. No início eu não queria acreditar, mas tive que aceitar, ele era meu pai, ele me ensinou tudo na Wicca, ele me criou desde bebê.

Planejo para o meu futuro fazer faculdade de Moda ou de Ciências Naturais, ter uma casa própria e construir uma família. Desejo realizar meu sonho de ir pro Japão e pra Coreia do Sul, depois rodar a América. Essa é minha história de vida.

ANEXO D - PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**A8****A vida que eu escrevi**

Meu nome é A8, tenho 16 anos, nasci no dia 18/06/2000, sou filho de _____ e _____. Minha família era unida, eu não conheci os meus avós.

As minhas brincadeiras de infância preferidas eram João-Ajuda, esconde-esconde e muitas outras. As lembranças que tenho eram de passar o dia jogando bola no sol quente, mas eu era verminoso e jogava até anoitecer, não parava de jogar, mas infância de pobre dura pouco, quando chegava em casa, minha mãe mandava eu estudar.

O pior acontecimento na minha vida foi quando eu quebrei a perna, não gostei muito porque passei um bom tempo sem jogar bola. E quando eu perdi meu B.V (Boca Virgem), minha irmã passou uma semana zombando de mim e quando minha mãe descobriu ela disse que eu já tinha deixado de ser criança e me deu R\$ 20,00 e eu gastei todo na locadora jogando Counter Strike.

ANEXO D - PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**A12**

Meu nome é A12, tenho 16 anos, nasci em Fortaleza-CE, no dia 5 de janeiro de 2000. Moro com os meus pais e com a minha irmã de 21 anos, eu tinha um outro irmão, mas infelizmente ele foi assassinado. Foi mais uma vítima da violência neste estado, mas enfim a vida continua.

Muitas pessoas me ensinaram a ir pelo caminho certo, mas teve uma pessoa que me falou uma coisa que eu nunca vou esquecer, ela disse a seguinte frase: “Aonde quer que você vá, você não estará sozinho”. Me marcou bastante essa frase.

Eu particularmente vejo de uma outra forma... Digamos que insensível até certo ponto, e por falar em ponto lembrei-me de quando apareceu a minha primeira espinha no rosto. Nesse dia, eu ia tirar uma foto, aí já viu né? Tentei esconder de todo jeito até que eu me cansei e tirei a foto assim mesmo. Até que não saiu ruim.

Quando estou sozinho, gosto de assistir a filmes, desenhar, passear de bicicleta pelo bairro, enfim gosto de fazer muitas coisas no meu tempo livre.

E é isso, eu acabei de contar um pouco da minha história de vida e obrigado por te lido até o final, muito obrigado pela sua atenção.

ANEXO D - PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**A13****Minha história de vida**

Meu nome é A13, vim de uma família muito humilde, honesta e digna. Sou descendente de índios, tenho 14 anos, estou no Ensino Fundamental II, estou terminando o 9º ano e os meus planos para o futuro são terminar os estudos e me formar em Engenharia Civil e em Veterinária.

Quero trabalhar para ajudar os meus pais e dar um ótimo conforto para eles. A minha brincadeira preferida da infância era brincar com os meus antigos amigos da primeira escola de pega-pega. Meus primeiros dias na escola foram muito estranhos, eu parecia uma criança que não estava em casa, parecia ter sido abandonado.

A pessoa que mais marcou no meu percurso escolar era meu amigo Gabriel, ele era legal comigo e eu com ele. Os adultos mais admirados são meu pai e minha mãe, e meu líder é Deus, foram eles quem me ensinaram o que é certo e o que é errado. Sempre diz aquele ditado que a honestidade está acima de tudo é a chave para o amanhecer.

Os meus aspectos mais marcantes foram minhas brincadeiras na rua, eu não sou santo e foi dali que eu pensei que já sabia o que é certo e o que é errado. Quando estou sozinho gosto de escutar o canto dos pássaros, assim é que eu consigo me concentrar. Nos tempos livres adoro jogar bola.

Sou atento as coisas importantes minhas habilidades é que eu aprendo rápido, só não tenho muita memória de me lembrar. Meus pontos fortes é que nunca desisto de correr atrás, e meu ponto fraco é que nunca fale da minha mãe e do meu pai. Eu vejo o mundo muito ao contrario do que é para ser certo.

ANEXO D - PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**A14****Minha história de vida**

Meu nome é A14, tenho 14 anos, nasci no dia 25/10/2001, tenho 6 irmãos e eu amo cada um deles. Minha mãe se chama _____ e meu pai se chama _____, eles são separados, minha mãe tem outro marido e meu pai tem outra mulher. Ele tem uma filha com ela, ela se chama _____ e eu gosto muito dela. O marido da minha mãe se chama _____ e a mulher do meu pai se chama _____. Ela é uma madrasta muito má e falsa. Pela frente ela é uma coisa e por trás já é outra.

Eu morava com o meu pai, eu sempre morei com ele, até que um dia, quando eu saí da escola, eu fui direto pra casa da minha mãe e não voltei mais pra casa do meu pai. Então um dia ele foi lá na casa da minha mãe e ele perguntou se eu ainda ia voltar pra casa dele. Eu disse que só ia se ele deixasse a mulher que estava com ele. E ele não falou nada. Eu falei que era para ele escolher, ou eu ou ela, então ele não falou nada. Então eu pedi pra ele mandar minhas coisas que estavam lá e até hoje moro com a minha mãe.

E hoje eu estou mais feliz morando com minha mãe do que com o meu pai, com ela eu tenho mais liberdade pra fazer o que eu quiser e com o meu pai eu já não tinha. Só tenho a agradecer a minha rainha minha mãe por tudo que vivi e que vivo.

ANEXO D - PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**A16****Minha história de vida**

Eu sou A16, tenho 19 anos e nasci no município de Maranguape no dia 28 de setembro de 1996. Sou filho de _____ e _____ e tenho mais 4 irmãos, são eles: _____, _____, _____ e _____.

Com apenas 6 anos, fui morar com meus avós no pequeno município de Itarema. Lá conheci muitos amigos, lembro-me de que todas as noites brincava com meus primos, lá vivi boa parte da minha infância e lá era muito feliz.

Com apenas 12 anos, passei pelo momento mais difícil da minha vida, fiquei muito doente e fui internado. Quase morri. Por conta disso fiquei sem estudar por 3 anos. Hoje sou um garoto muito alegre, espero viver tempo suficiente para contar essa história para os meus netos.

ANEXO D - PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**A17****Minha vida, minha história**

Meu nome é A17, tenho 15 anos e nasci em Fortaleza-CE, no dia 30/05/2001. Sou filho de _____ e _____, tenho 4 irmãos, dois são por parte de mãe e dois são por parte de pai. Gosto de todos, mas prefiro os meus irmãos que são por parte de mãe, que são chamados de _____ e _____, porque com os outros dois não tenho muita intimidade.

Minha família é normal como todas as outras, já as minhas lembranças de infância são poucas, lembro que toda noite meus amigos e eu nos reuníamos na rua para brincar até tarde, sempre gostei das brincadeiras chamadas: pega-pega, esconde-esconde, etc.

Os meus primeiros dias de escola foram normais como de todos os outros, só teve um fato no meu percurso escolar, que foi a guerra da laranja, que para mim não foi nada bom pois, quando a diretora da escola descobriu que nós quebramos a lâmpada da escola, ficamos numa situação ruim.

Eu me ocupo nos tempos livres sozinho, em casa, eu jogo videogame. O que eu gosto de fazer sempre no meu tempo livre é jogar bola, videogame, jogar bila e quando tem jogo no estádio de futebol eu vou assistir.

ANEXO D - PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**A18****Minha história de vida**

Meu nome é A18, tenho 15 anos, nasci no dia 23/08/2000, no Hospital Alberto Sabin, em Fortaleza-CE, onde moro com os meus pais. Quando eu era bebê, eu quase me afoguei em um balde e minha prima me salvou.

Quando eu tinha 5 anos, gostava muito de brincar de amarelinha, pular corda, essas são as brincadeiras que eu preferia.

Sou adotada, minha mãe de sangue me deu para a mulher do tio dela. Hoje em dia eu conheço minha mãe de sangue, tenho contato com ela, mas não gosto muito dela, e meu pai de sangue eu nunca vi e nunca tive nem tenho vontade de conhecê-lo.

Hoje moro com meus pais de criação e com a minha sobrinha. Eu tinha dois irmãos, mas morreu um e agora só tenho um.

Meus primeiros dias de aula eu não lembro muito, mas lembro que chorei bastante. A professora que mais marcou na minha vida foi a Julister, estudei com ela aos 12 anos de idade, no colégio Novo Horizonte, no 6º ano. Hoje estudo na Escola Ismael Pordeus., fui reprovada uma vez no 9º ano e agora estou no 9º ano ainda.

Minha adolescência foi ótima e ainda está sendo maravilhosa. No meu tempo livre gosto de ficar mexendo no meu celular.

Hoje posso não ser uma menina estudiosa, mas me dedico aos meus estudos um pouco. No meu futuro, pretendo fazer a faculdade de Odontologia.

ANEXO D - PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**A19****Minha história de vida**

Meu nome é A19, nasci no dia 31 de maio de 2002, às 12h30 da tarde, tenho 14 anos, moro em Fortaleza, no Jardim das Oliveiras, com o meu pai que se chama _____, minha mãe _____, e os meus 3 irmãos, _____, _____ e _____, e mais 2 tios. Quando minha irmã mais nova estava para vir ao mundo, em 2006, minha avó paterna morreu e foi muito difícil pra família toda. Então meu pai prometeu uma coisa a minha avó, que ele ia construir a casa de novo, porque a casa onde nós vivíamos era de barro e o chão era areia, então o meu pai começou a trabalhar mais do que já trabalhava e foi juntando dinheiro e de 2011 para 2012, meu pai construiu a casa embaixo e fez uma duplex em cima, aí o meu pai conseguiu reformar a casa toda e hoje nós vivemos muito bem, graças a Deus.

O meu pai chora muito no Dia das Mães, por sentir falta dela, então nós filhos não conseguimos ver isso, então nós fazemos de tudo nesse dia para o meu pai sorrir. Em 2011 nós tivemos uma perda muito grande, que foi meu avô materno, então minha mãe também chora muito no Dia dos Pais, mas aí nós fazemos de tudo pra ela sorrir também, e no final das contas tudo dá certo. Minha família é super maravilhosa, é muito bom ter uma família que nem a minha.

ANEXO D - PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**A19 - Continuação**

O meu primeiro dia de aula, pelo que minha mãe contou, foi muito engraçado. Minha mãe falou que ela foi nos deixar na creche para ir trabalhar, eu e o meu irmão mais velho, que é o _____, então ela disse que nós entramos e quando ela virou a esquina, lá vem a mulher chamando e dizendo que nós estávamos aos berros. Isso é porque nós tínhamos 3 anos de idade, então minha mãe falou que ficou um pedaço, aí a mulher deu um bombom pra nós, aí ela foi trabalhar e nós ficamos lá. Uma coisa que a minha mãe detestava era que ela nos mandava com um pitó e nós voltávamos com outro ou outra roupa.

Aí nós ficamos na creche e com 5 anos, começamos a estudar em escola mesmo, então nós estudamos na Escola São João Batista. Lá fiz a alfabetização, que hoje é o primeiro ano, aí depois passei a estudar na Escola Ismael Pordeus, onde comecei na 1ª série, com a professora Terezinha e fui até a 3ª eu acho. Aí depois comecei a estudar com a professora Cristina, na mesma escola.

Então fiz 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos nessa mesma escola, que é maravilhosa, tem excelentes professores, a aprendizagem é muito boa, a melhor coisa que eu fiz foi estudar aqui, onde meu pai e minha mãe já estudaram. Então este ano de 2016 é o meu último ano aqui, nesta escola, vou sentir falta, vou sentir muitas saudades de todo mundo e agradeço a todos os professores, funcionários, diretores e secretárias pelo ensino e por tudo que fiz nesta escola maravilhosa. Obrigada a todos e um grande beijo.

ANEXO D - PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**A21**

Devo me apresentar: meu nome é A21, meus nomes do meio são _____, enfim hoje tenho 17 anos, moro atualmente em Fortaleza-CE, no Lago Garden of Oliver. Nasci no município de Guarulhos, São Paulo, no bairro da Glória, no Hospital Freire Cunha. Eu até poderia escrever mais episódios ocorridos na minha infância, porém eu não me recordo de quase nada sobre a mesma.

Na minha pré-adolescência e adolescência, aconteceram fatos bastante marcantes que eu não acho pertinentes para uma autobiografia escolar.

Minha vida atual é resumida em poucas coisas: monos, redes sociais, músicas, dança e relações amorosas nada bem-sucedidas. Por grande influência do meu signo (no caso, libra), não vou nem começar a falar sobre meu signo, pois vou me prolongar muito, mas a característica principal de um libriano é a indecisão (uma das características negativas), porém os pontos positivos são bem generosos não são egocêntricos. Eu sou muito mais voltado a ajudar os outros do que a mim mesmo, por exemplo penso em seguir a faculdade de Humanas e ajudar da forma que eu for capaz a todos, pois sou bem comunicativo, consigo ajudar a todos que estão abertos a receber ajuda.

Enfim não tenho muito do que falar sobre minhas experiências, mas sim sobre meus pensamentos, pois minha vida é muito melhor, muito mais divertida na minha mente, sou muito criativo, gosto sempre de dizer que eu vivo em um mundo só meu, dentro da minha mente. Lembrarei de tudo isso que já aconteceu e que está acontecendo hoje e realmente sei que não mudarei nada do que eu já sou, pois estou feliz assim.

ANEXO D - PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**A22**

Meu nome é A22, atualmente tenho 14 anos, nasci no ano de 2002, de um fato que aconteceu na adolescência de minha mãe, ela tinha engravidado aos 15 anos de idade, uma gravidez inesperada, logo na adolescência. Minha família era composta por meu pai e minha mãe, mas anos depois ocorreu a separação, mas isso não afetou meu desenvolvimento. Eu diria que para mim isso foi um tanto quanto natural.

Em minha infância eu diria que eu aproveitei muito bem, eu não tive muitos amigos na minha infância, eu só tive os bons e velhos amigos da vizinhança, mas com o tempo eu fui amadurecendo, ou seja, crescendo para continuar a mesma, que só pensava em passar as suas tardes brincando nas ruas. Como toda criança, eu teria que ir algum momento para a escola. No meu primeiro dia de aula, eu estava um tanto feliz, mas um pouco apreensiva com o que eu iria passar dali por diante.

Na quarta série eu conheci pessoas maravilhosas, meus melhores amigos até hoje, sempre fomos muito unidos, sempre estávamos juntos, compartilhamos coisas pessoais uns com os outros, coisas de amizade.

Em minha infância teve uma pessoa que eu sempre admirei, minha madrinha. Ela foi e é muito importante para mim, sempre esteve ao máximo em minha vida e em quase todos os momentos, como minha primeira ida ao cinema ou até mesmo a primeira viagem.

Chegando em minha adolescência, houve vários aspectos bem marcantes, como a aparição das minhas primeiras espinhas, a transformação de criança em “mocinha” ou até o primeiro beijo, entre outras coisas que aconteceram normalmente.

Maior parte do meu tempo agora é escola, e nesse período escolar você tem que ter um desempenho muito bom, como tirar boas notas para passar de ano, é uma dedicação muito intensa.

ANEXO D - PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**A23****Aventura de uma vida**

Meu nome é A23, nasci em 6 de dezembro de 2001, no interior da Bahia, em uma cidade chamada Irecê, mas cresci em uma cidade vizinha chamada São Gabriel com os meus avós, a quem eu tenho o maior respeito do mundo por terem me educado tão bem.

Aos 11 anos, fui morar com a minha mãe em Salvador, onde eu morei durante 4 anos e atualmente me mudei para Fortaleza.

O fato que mais marcou a minha adolescência foi a morte do meu avô materno em 2012. Eu o considerava como um segundo pai por ter me criado.

Eu passo a maior parte do tempo lendo ou ouvindo música, sou apaixonado por livros de fantasia e ficção científica e, em relação à música, eu prefiro *pop e indie*, tanto que o título dessa autobiografia é o nome de uma música do Coldplay.

Admiro muito um tio meu que eu considero meu terceiro pai por ter me criado junto com os meus avós, que, mesmo com dificuldades, ganhava o próprio dinheiro e ajudava com as contas de casa e comprava as coisas dele e isso foi uma das coisas que mais me ajudaram a ser quem eu sou hoje.

