

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Siberia Regina de Carvalho

**O ensino-aprendizagem da autobiografia:
uma possibilidade para o desenvolvimento da linguagem escrita**

DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO

2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Siberia Regina de Carvalho

O ensino-aprendizagem da autobiografia:

uma possibilidade para o desenvolvimento da linguagem escrita

DOCTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof^a Dr^a Anna Rachel Machado.

SÃO PAULO

2011

Ficha Catalográfica

CARVALHO, Siberia Regina de. *O ensino-aprendizagem da autobiografia: uma possibilidade para o desenvolvimento da linguagem escrita*. São Paulo: 2011, pp.278.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011

Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Orientador: Professora Doutora Anna Rachel Machado

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; interacionismo sociodiscursivo; gênero autobiografia

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Tese defendida e aprovada em ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Profª Drª Anna Rachel Machado – Orientadora

Prof. Dr. Tony Berber Sardinha

Profª Drª Maria Cecília C. Magalhães

Profª Drª Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

Profª Drª Rosália Maria Netto Prados

Profª Drª Sonia Maria Alvarez – Suplente

Profª Drª Mara Sofia Zanotto – Suplente

*Ao meu pai, Erotheu (in memoriam), que sempre torceu por mim.
Ao meu marido, Carlos, por fazer parte do meu caminho há 39 anos,
companheiro de todas as horas.
Aos meus filhos, Fabiana e Jean Carlo, que entenderam o meu sonho
e torceram por mim.
Ao meu netinho, Lucas, pela esperança de dias melhores,
sem preconceito e com menos desigualdade social.*

À minha mãe, Iracema, a quem devo a vida e a vontade de vencer.

Mãe, eu me lembro!

*Eu me lembro... Eu me lembro...
A casa de taipa
Nas noites de lua,
O céu bordado de estrelas
Penetrava por entre as fendas
E no chão de terra batida
Desenhava infinitas rendas.*

*E nessa imensa lousa de terra
Dia e noite... Noite e dia...
As letras descortinavam
Da ponta de um prego,
O instrumento da alegria,
E o mundo letrado surgia.*

*Professora? Nem tinha!
Ou melhor, tinha todas:
A amiga, a companheira, a mãe
Que deu a luz à vida.
E mesmo sem teoria,
Os olhos para o mundo abriam.*

*A da asa do bule.
B do bule e da bacia.
O B que abraçava o A
E o Ba da bala surgia.
Vamos escrever de carreirinha,
Filha minha?
E as letras davam as mãos,
Uma após outra,
E as palavras nasciam.*

*Eu me lembro... Eu me lembro...
Das primeiras letras, das primeiras palavras...
Eu me lembro... Eu me lembro...*

(Siberia Regina de Carvalho)

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Anna Rachel Machado, pela orientação segura, paciência e disponibilidade que resultaram em amizade sincera.

À Eliane Louzada, por ter me encaminhado ao doutorado.

Ao Prof. Dr. Tony Berber Sardinha, pelas valiosas observações nos três exames de qualificação; à Prof^a Dr^a Maria Cecília Magalhães, pelas observações no primeiro exame; à Prof^a Dr^a Luzia Bueno, pelas observações no segundo exame; e às Prof^{as} Dr^{as} Tânia Regina Romero e Rosália Maria Prado Netto, pelas observações no terceiro exame. Todas as suas contribuições foram fundamentais para a elaboração desta tese.

À Maria Lúcia dos Reis, pela paciência e disponibilidade em responder os meus e-mails, esclarecer minhas dúvidas e me ouvir sempre.

À prof^a Maria América Teixeira, Secretária da Educação do Município de São José dos Campos-SP à época da pesquisa, por ter confiado no meu trabalho e disponibilizado a escola para realizar a pesquisa.

À prof^a Nilce Viana Leite Carrilho Sanches, supervisora de ensino, por me acompanhar durante todo o trajeto da pesquisa, por seu incentivo e sua amizade.

Ao sr. Valdir Cassiano, diretor da escola selecionada, pela confiança e incentivo.

Às pessoas da secretaria da escola, Vânia, Claudino e Jair, pela amizade e apoio a minha pesquisa.

Às prof^{as} Regiane e Marli, pela colaboração valiosa durante a realização da pesquisa e pela amizade que permaneceu entre nós.

Às crianças que participaram da pesquisa, pelo entusiasmo e sede de aprender.

À Siderlene Muniz Oliveira, pelas contribuições e pelos e-mails trocados que minimizaram a minha ansiedade.

À Carla Messias, por ouvir minhas desesperanças com carinho.

Ao Evandro Lisboa Freire, do Grupo de Estudos de Linguística de Corpus (GELC – LAEL/PUC-SP), pela criteriosa revisão e pelas sugestões, além da tradução do resumo tanto para o inglês como para o francês.

À minha família, que sabiamente esteve ao meu lado durante a realização dessa pesquisa, oferecendo-me força, carinho e compreensão.

A todos os que torceram por mim.

Ao Senhor Deus, por ter permitido que todas essas pessoas fizessem parte do meu caminho e ajudassem a realizar o meu sonho.

*Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem
aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e
retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.*

(Paulo Freire, 2001)

SUMÁRIO

Lista de figuras	XIX
Lista de quadros	XXI
Lista de tabelas	XXIII
Resumo	XXV
<i>Abstract</i>	XXVII
<i>Résumé</i>	XXIX
Introdução	XXXI

CAPÍTULO 1 – O ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA

CENTRADO EM GÊNEROS DE TEXTO	1
1.1. Vigotski e o ensino-aprendizagem	1
1.2. Concepções sobre gêneros discursivos	5
1.2.1. O ensino de gênero como instrumento	8
1.2.1.1. A transposição didática para o ensino de gênero	12
1.2.1.1.1. O modelo didático de gênero	16
1.2.1.1.2. A sequência didática	19

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE PARA ELABORAÇÃO

DE MODELOS DIDÁTICOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	25
2.1. Os procedimentos do ISD	26
2.1.1. As condições para a produção de um novo texto	26
2.1.1.1. O conteúdo temático	28
2.1.1.2. A arquitetura interna do texto ou <i>folhado textual</i>	29
2.1.1.2.1. A infraestrutura geral de um texto – 1 ^a camada do <i>folhado textual</i>	30
2.1.1.2.2. Os mecanismos de textualização - 2 ^a camada do <i>folhado textual</i>	42
2.1.1.2.3. Os mecanismos enunciativos - 3 ^a camada do <i>folhado textual</i>	45

2.2. As capacidades e as operações de linguagem	48
---	----

CAPÍTULO 3 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

51

3.1. Objetivos e procedimentos da pesquisa	51
3.2. Contexto do estudo	52
3.3. Participantes	59
3.4. Procedimentos para coleta e seleção do <i>corpus</i>	60
3.5. Procedimentos para a elaboração de modelo didático do gênero autobiografia	60
3.6. Procedimentos para a elaboração da sequência didática	61
3.7. Procedimentos para a análise das autobiografias	63
3.8. Demonstração dos resultados finais	64

CAPÍTULO 4 – A ELABORAÇÃO DO MODELO DIDÁTICO

DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

67

4.1. História e características básicas da autobiografia	67
4.1.1. A autobiografia daqueles que não escrevem para publicar	75
4.2. O que dizem os documentos educacionais sobre o gênero autobiografia	78
4.3 Análise das autobiografias	79
4.3.1. A autobiografia de Machado (2006)	80
4.3.1.1. A infraestrutura geral do texto: plano geral, tipos de discurso e sequências	82
4.3.1.2. Mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e verbal	85
4.3.1.3. Mecanismos enunciativos: vozes e modalizações	87
4.3.2. A autobiografia de Teixeira (2006)	90
4.3.2.1. A infraestrutura geral do texto	93
4.3.2.2. Os mecanismos de textualização	95
4.3.2.3. Os mecanismos enunciativos	97

CAPÍTULO 5 – A SEQUÊNCIA DIDÁTICA ELABORADA

A PARTIR DO MODELO DE AUTOBIOGRAFIA	101
5.1. Apresentação do gênero autobiografia aos alunos.....	101
5.1.1. A primeira autobiografia de Ely, escrita aos 12 anos.....	102
5.1.2. A 1ª autobiografia de Luc, escrita aos 10 anos	108
5.1.3. A primeira autobiografia de Lipe, escrita aos 10 anos	111
5.1.4. A primeira autobiografia de Su, escrita aos 10 anos	114
5.1.5. A primeira autobiografia de Tay, escrita aos 10 anos	117
5.1.6. A primeira autobiografia de Lu, escrita aos 10 anos	121
5.2. As atividades de intervenção da sequência didática	124
5.2.1. Módulo 1	125
5.2.2. Módulo 2	128
5.2.3. Módulo 3	131
5.2.4. Módulo 4	132
5.2.4. Módulo 5	133
5.3. Análise da produção final	136
5.3.1. A autobiografia final de Ely	136
5.3.2. A autobiografia final de Luc	139
5.3.3. A autobiografia final de Lipe.....	142
5.3.4. A autobiografia final de Su	145
5.3.5. A autobiografia final de Tay	149
5.2.6. A última autobiografia de Lu	153
CAPÍTULO 6 – RESULTADOS E COMPARAÇÃO ENTRE AS	
PRODUÇÕES INICIAIS E FINAIS	157

6.1. Comparação entre resultados iniciais e finais na autobiografia de Ely	157
6.2. Comparação entre resultados iniciais e finais na autobiografia de Luc	161
6.3. Comparação entre resultados iniciais e finais na autobiografia de Lipe	163
6.4. Comparação entre resultados iniciais e finais na autobiografia de Su	165
6.5. Comparação entre resultados iniciais e finais na autobiografia de Tay	168
6.6. Comparação entre resultados iniciais e finais na autobiografia de Lu	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
Referências	183
Anexos	193

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 – Tripolaridade do instrumento	9
Figura 1.2 – Representação da atividade social de produção de texto	11
Figura 1.3 – Representação da sequência didática	23
Figura 2.1 – Representação da arquitetura textual	29
Figura 2.2 – Funcionamento da engrenagem das capacidades de linguagem	50
Figura 3.1 – Reportagem sobre mobilização da população do bairro Jardim São José II	55
Figura 3.2 – Salas de aula da E.M.E.F. Rosa Tomita em dias de toque de recolher	55
Figura 3.3 – Fuga de aluno pela janela de sala de aula da E.M.E.F. Rosa Tomita	56
Figura 3.4 – Reportagem sobre os índices do IDEB de 2005	58
Figura 3.5 – Síntese dos passos percorridos para a nossa pesquisa	65
Figura 4.1 – Capa de <i>Esta força estranha</i>	80
Figura 4.2 – Capa de <i>Léo, o pardo</i>	91
Figura 4.3 – Amostra de vocabulário ao lado do texto	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resultados do Ideb (2009)	178
--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1 – Contexto físico de produção	27
Tabela 2.2 – Contexto social de produção	27
Tabela 2.3 – Tipos de discurso	32
Tabela 2.4 – Tipos de discurso e formas de organização correspondentes	42
Tabela 4.1 – Resumo do modelo didático do gênero autobiografia	101
Tabela 5.1 – Capacidades de linguagem adquiridas por Ely	107
Tabela 5.2 – Capacidades de linguagem adquiridas por Luc	110
Tabela 5.3 – Capacidades de linguagem adquiridas por Lipe	114
Tabela 5.4 – Capacidades de linguagem adquiridas por Su	117
Tabela 5.5 – Capacidades de linguagem adquiridas por Tay	120
Tabela 5.6 – Capacidades de linguagem adquiridas por Lu	124
Tabela 5.7 –Tabela utilizada em exercício sobre coesão verbal.....	130
Tabela 5.8 – Resumo da sequência didática	135
Tabela 5.9 – Capacidades de linguagem adquiridas por Ely	139
Tabela 5.10 – Capacidades de linguagem adquiridas por Luc	142
Tabela 5.11 – Capacidades de linguagem adquiridas por Lipe	144
Tabela 5.12 – Capacidades de linguagem adquiridas por Su	148
Tabela 5.13 – Capacidades de linguagem adquiridas por Tay	152
Tabela 5.14 – Capacidades de linguagem adquiridas por Lu	156
Tabela 6.1 – Comparação entre a autobiografia inicial e final de Ely	158
Tabela 6.2 – Comparação entre a autobiografia inicial e final de Luc	161
Tabela 6.3 – Comparação entre a autobiografia inicial e final de Lipe	164
Tabela 6.4 – Comparação entre a autobiografia inicial e final de Su	166

Tabela 6.5 – Comparação entre a autobiografia inicial e final de Tay	169
Tabela 6.6 – Comparação entre a autobiografia inicial e final de Lu	171

RESUMO

O objetivo principal desta tese é 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 5^o ano em uma escola pública.

A escolha do gênero autobiografia resultou da observação por parte da pesquisadora do interesse que os alunos apresentavam em contar suas histórias de vida e da convicção de que isso poderia contribuir para o ensino-aprendizagem da autobiografia, pois possibilitaria aos alunos compreender a sua constituição enquanto sujeitos de um processo sócio-histórico no qual a linguagem tem uma importância singular.

De acordo com o gênero escolhido, discutimos os conceitos de Vigotski sobre ensino-aprendizagem (1991, 2006) e as concepções sobre o ensino de gêneros, em Bakhtin (2003), numa visão de linguagem dialogicamente constituída, e, também, em Schneuwly (2004), sobre a adoção do gênero como instrumento psicológico. Discutimos, ainda, os procedimentos utilizados na: 1. elaboração de materiais didáticos para o ensino de gêneros, a partir dos processos de transposição didática (CHEVALLARD, 2005); 2. elaboração do modelo didático (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004); e 3. elaboração da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) do gênero autobiografia. Em seguida, apresentamos o quadro de análise de textos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2003) que orientou a elaboração do modelo e da sequência didática, além da análise dos textos dos alunos e, por último, o conceito de capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Quanto aos procedimentos metodológicos, nossa pesquisa pautou-se numa abordagem sócio-histórica e adotou os seguintes passos: 1. procedimentos para a elaboração do modelo de autobiografia; 2. procedimentos para a elaboração da sequência didática do gênero autobiografia; 3. análise das autobiografias dos alunos geradas nessa sequência; e 4. apresentação dos resultados finais.

Com o resultado final das análises, constatamos 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.

Todos os procedimentos utilizados nesta pesquisa têm origem, sobretudo, no ISD proposto pelos grupos de pesquisa Linguagem, Ação, Formação (LAF), liderado por Bronckart (2003, 2006), da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, e Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (Alter), liderado por Machado (2008, 2009), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP).

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; interacionismo sociodiscursivo; gênero autobiografia.

ABSTRACT

The main aim of this thesis is to investigate the students' language abilities necessary to perform textual production which can be developed through the structured and systematic teaching of the genre autobiography to 5th grade students at a public school.

The genre autobiography was chosen as a result of the observation from this researcher of the students' interest to tell their life stories and her confidence that it could contribute to the teaching-learning of autobiography, since students might understand their role as subjects of a socio-historic process where language has a singular importance.

According to the genre concerned, we discuss Vygotsky's concepts on teaching-learning (1991, 2006) and the conceptualizations on the teaching of genres by Bakhtin (2003), who assumes a dialogic language view, and, also, by Schneuwly (2004), who adopts genre as psychological tool. Furthermore, we discuss the procedures used in the: 1. elaboration of pedagogical materials for the teaching of genres, starting from the processes of pedagogical transposition (CHEVALLARD, 2005); 2. elaboration of the pedagogical model (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004); and 3. elaboration of the pedagogical sequence (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) of the genre autobiography. Subsequently, we present the texts analysis framework of socio-discursive interactionism (SDI) (BRONCKART, 2003) which guided the elaboration of the model and pedagogical sequence, along with the analysis of texts written by the students, and, lastly, the concept of language capacities (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Regarding the methodological procedures, our research is based on a socio-historic approach adopting the following steps: 1. procedures for the elaboration of the autobiography model; 2. procedures for the elaboration of the pedagogical sequence of the genre autobiography; 3. analysis of autobiographies written by the students according to this sequence; and 4. presentation of final results.

Considering the final result of the analyses, we realized the relevance of working with textual production based on the genre autobiography through many activities organized in a didactic sequence, always observing the features of this genre defined in the model.

All procedures employed in this research come from, above all, the SDI as proposed by the research groups Language, Action, Training (LAF), lead by Bronckart (2003, 2006), from the Faculty of Psychology and Sciences of Education at the University of Geneva, and Analysis of Language, Educational Work, and their Connections (Alter), lead by Machado (2008, 2009), from the Graduate Program in Applied Linguistics and Language Studies at the Pontifical Catholic University of Sao Paulo (LAEL/PUC-SP).

Keywords: teaching-learning; socio-discursive interactionism; genre autobiography.

RÉSUMÉ

Le but principal de cette recherche est d'étudier le développement des capacités de langage des étudiants nécessaires à la production de textes à partir d'un enseignement planifié et systématique du genre autobiographie appliqué en classe de CM2 d'une école publique.

Le choix de ce genre relève de l'observation de l'intérêt des élèves à raconter leurs histoires de vie et de la conviction qu'il peut contribuer à l'enseignement-apprentissage de ce qu'est l'autobiographie, étant donné la possibilité de permettre aux élèves eux-mêmes de se rendre compte de leurs identités comme sujets d'un processus socio-historique où le langage a une importance singulière.

En s'appuyant sur le genre choisi, on discute les concepts de Vygotski sur l'enseignement-apprentissage (1991, 2006), de même que les conceptions sur l'enseignement des genres dans une approche dialogique du langage (BAKHTINE, 2003) et l'adoption du genre comme outil psychologique (SCHNEUWLY, 2004). On discute encore les procédés utilisés dans: 1. l'élaboration de matériaux didactiques pour l'enseignement des genres à partir des processus de transposition didactique (CHEVALLARD, 2005); 2. l'élaboration du modèle didactique (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004); et 3. l'élaboration de la séquence didactique (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) du genre autobiographie. Par la suite, on présente le cadre d'analyse des textes tel quel il a été proposé par l'interactionnisme socio-discursif (ISD) (BRONCKART, 2003), cadre qui se trouve à l'origine de l'élaboration du modèle et de la séquence didactique; l'analyse des textes produits par des élèves; et, à la fin, une discussion sur le concept de capacités du langage (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

En ce qui concerne les procédés méthodologiques, cette recherche s'appuie sur une approche socio-historique, suivant les étapes suivantes: 1. organisation des procédés pour l'élaboration du modèle d'autobiographie; 2. organisation des procédés pour l'élaboration de la séquence didactique du genre autobiographie; 3. analyse des autobiographies des élèves produites à partir de cette séquence; 4. présentation des résultats.

Le résultat final des analyses a permis de constater l'importance du travail de production de textes fondé sur le genre autobiographie à travers de différentes activités organisées à partir d'une séquence didactique, tout en respectant les caractéristiques du genre définies dans le modèle.

Tous les procédés de cette recherche sont basés sur l'ISD proposé par les groupes de recherche *Langage, Action, Formation* (LAF), mené par Bronckart (2003, 2006), Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, et *Analyse du Langage, Travail Éducationnel et leurs rapports* (Alter), mené par Machado (2008, 2009), dans le cadre du Programme d'Études Avancées en Linguistique Appliquée et Études du Langage de la Pontificale Université Catholique de São Paulo (PUC-SP).

Mots-clefs: enseignement-apprentissage; interactionnisme socio-discursif; genre autobiographie.

INTRODUÇÃO

Esta introdução foi dividida em duas partes. Na primeira relataremos a história de nossa pesquisa, ou seja, nossa preocupação com a aprendizagem da linguagem escrita, além da opção pelo gênero autobiografia como objeto de estudo situado no quadro teórico em questão. E na segunda apresentaremos uma síntese do ensino da produção de textos centrado em gêneros desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLPs) (BRASIL, 1997, 1998), além dos aportes teóricos e da estrutura desta tese.

A história da pesquisa

Esta tese vincula-se às pesquisas que desenvolvem a descrição de características de gêneros de texto e elaboração de material didático, voltadas ao ensino-aprendizagem de determinado gênero, realizadas por inúmeros pesquisadores que adotam os aportes teóricos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), desdobramento das ideias de Vigotski sobre desenvolvimento e de Bakhtin sobre gênero discursivo.

O objetivo mais restrito desta tese é investigar as capacidades de linguagem (aptidões requeridas) dos alunos necessárias à produção textual que podem ser desenvolvidas com o ensino planejado e sistemático do gênero autobiografia, em duas turmas de 5^o ano do atual Ensino Fundamental de nove anos (antiga 4^a série do Ciclo I), em uma escola municipal de ensino fundamental (E.M.E.F.). Para atingir esse objetivo, especificamente, elaboraremos o modelo didático do gênero autobiografia (levantamento das características básicas ensináveis do gênero) que orientará a elaboração do material didático destinado ao ensino-aprendizagem desse gênero (sequência didática).

Meu interesse pelo tema, assim como pelos aportes teóricos do ISD, surgiu de uma necessidade presente na minha trajetória profissional e das minhas dificuldades no trabalho com produção textual.

Iniciei minha carreira como professora do Ensino Fundamental no final da década de 1970. Naquela época, eu já me preocupava com as inúmeras dificuldades que meus alunos apresentavam na produção de textos. Como professora da rede estadual de ensino de São Paulo, seguia cegamente as orientações de minhas coordenadoras, embora, muitas vezes me

questionasse sobre a forma como conduzia minhas aulas de produção escrita. Os alunos aprendiam a ortografia e a gramática, pois os exercícios para memorização eram inúmeros. Entretanto, não conseguiam transpor para seus textos o que haviam aprendido e, além disso, muitos escreviam sem coerência e não apresentavam nenhum interesse em escrever.

Naquela época, eu não sabia por que tudo isso acontecia. De uma coisa tinha certeza: era preciso melhorar, fazer com que as crianças se interessassem mais pela linguagem escrita.

Inconformada, em 1997 participei de algumas oficinas sobre produção de textos poéticos. Gostei e comecei a investir nessas oficinas. Foi uma aprendizagem muito interessante, principalmente para os meus alunos. As crianças participavam ativamente de todas as etapas.

Em 2001 iniciei o Mestrado Interdisciplinar em Semiótica, Tecnologias da Informação e Educação na Universidade Braz Cubas, em Mogi das Cruzes-SP. Minha dissertação versou sobre um trabalho que desenvolvi em sala de aula, *A poesia infantil na escola: desafios do professor à sensibilidade e à criação do aluno*. Foi um trabalho árduo, mas de muito valor. Passei a conhecer um pouco mais sobre a produção textual e pude investir nas minhas aulas de língua portuguesa, incluindo o ensino da produção poética. Durante todo o tempo em que trabalhei com poesia editei, em parceria com os pais dos aprendizes, livros que continham os textos das crianças. Isso foi um grande sucesso que me rendeu duas publicações de relatos de experiência em renomadas revistas de Educação.¹

Entretanto, mesmo com esse trabalho, alguma coisa faltava na produção textual de meus alunos e eu não sabia o que, pois eles aprenderam a escrever poesias e nada mais. O trabalho com a produção escrita continuava o mesmo, com foco na ortografia e gramática, e os alunos se limitavam a escrever histórias ou descrever cenas observadas em imagens (fotos, figuras etc.).

Em 2004 eu me aposentei da rede estadual, mas continuei na rede municipal de São José dos Campos-SP, contando, então, com 12 anos em sala de aula nesta rede de ensino. Quando me aposentei da rede estadual fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos-SP (SME) a exercer a função de orientadora pedagógica. Aceitei o desafio. O trabalho consistia em orientar professores que iriam trabalhar em uma unidade escolar, recentemente inaugurada, formada por alunos transferidos de várias escolas, pois o

¹ CARVALHO, Siberia Regina. A poesia na escola: desafiar, sensibilizar e criar. *Teoria e Prática da Educação*. Maringá, v. 5, p. 173-182, mar. 2002. CARVALHO, Siberia Regina. Poesia e meio ambiente. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 17, p. 100-109, abr. 2000.

bairro em que passariam a viver era novo, criado pelo programa de desfavelização do município de São José dos Campos-SP chamado “Projeto Casa da Gente”.

A escola reunia, segundo o Projeto Especial da EMEF Prof^a Rosa Tomita (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS-SP, 2009), 491 alunos, do 1^o ano do Ciclo I ao 4^o ano do Ciclo II, provenientes de três favelas e que viviam em situação de alta vulnerabilidade social, o que contribuía para dificultar a disciplina, o interesse, a organização e o ensino. A maioria desses estudantes reproduzia na escola todas as violências e tensões do mundo em que viviam. Os dias letivos sempre eram tumultuados, com inúmeras ocorrências; os alunos não se interessavam pelas atividades propostas e isso dificultava o relacionamento entre eles, pois as crianças que não concordavam com as atitudes da maioria eram hostilizadas. Os professores se desesperavam, ficavam doentes e acumulavam inúmeras licenças médicas. A troca de professores era constante e tudo isso comprometia ainda mais o ensino e a aprendizagem.

A SME, preocupada em melhorar as condições de trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos, reuniu esforços e formou uma comissão que, durante alguns meses de 2004, trabalhou para elaborar um projeto emergencial para essa escola. Essa comissão contava com especialistas de diversas áreas do conhecimento: psicólogos, psicopedagogos, supervisores de ensino e alguns membros da direção da escola, dentre os quais eu me encontrava. A justificativa do denominado Projeto Especial da EMEF Prof^a Rosa Tomita (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS-SP, 2009, p. 3) reforça e confirma essa situação:

Considerando o elevado índice de violência na comunidade do Jardim São José II, com repercussão direta nas atitudes do alunado da EMEF Prof^a Rosa Tomita, o expressivo número de alunos com distorção idade/série, a significativa defasagem de aprendizagem, com maior destaque nas habilidades de leitura e escrita, e o alto número de alunos com frequência irregular e evasão escolar, faz-se necessária a implementação de um conjunto de ações e estratégias administrativas, didáticas e metodológicas adequadas às necessidades educacionais e sociais dos alunos com vistas a estabelecer com eles vínculos de afetividade e confiança para construir novos valores, desenvolver atitudes e proporcionar a aprendizagem bem-sucedida de todos os alunos, assegurando o desenvolvimento dos objetivos mais amplos da educação expressos na Lei Federal n. 9.394/96.

Ao iniciar esse projeto, a SME propôs que a equipe de liderança da escola trabalhasse, no início, somente com projetos que procurassem desenvolver valores. Confesso que fiquei indignada, pois a situação de não aprendizagem dos alunos era extremamente séria. Como poderíamos ficar desenvolvendo valores se o maior valor seria fazer com que esses alunos

aprendessem a ler e escrever? Enfim, eu era uma dentre quatro profissionais e não tive muita opção a não ser seguir a vontade da maioria.

Entretanto, não me conformei e, como orientadora pedagógica, também elaborei um projeto, denominado “Arco-Íris: mais cor em suas aulas”. Nele eu propunha aos professores várias oficinas com dinâmicas e vivências, sempre finalizadas por uma produção de texto. Começou a dar certo. Os alunos ficaram mais interessados do que, por exemplo, quando os professores propunham atividades que visavam a desenvolver valores. Por exemplo: em determinado mês se trabalhava com a amizade, em outro, com o amor, e assim por diante. O projeto Arco Íris também trabalhava com valores, mas não explicitamente.

Logo na 1^a oficina do projeto Arco-Íris, denominada “Vestir a camisa”, cujo objetivo era investigar o que os alunos pensavam sobre a escola e o que precisava ser feito para que a escola ideal se tornasse realidade, a minha indignação inicial encontrou justificativa, pois os estudantes queriam que a escola os respeitasse como seres humanos e os ensinasse a ler e a escrever. Vi que eu estava no caminho certo. Comecei a mostrar, por meio das oficinas, que o respeito se conquista com boas atitudes e que os professores estavam dispostos a lhes ensinar a ler e a escrever, mas isso exigia que eles vestissem a camisa da escola que almejavam ter.

Inicialmente foi difícil, pois nem sempre as outras pessoas da liderança da escola compreendiam a minha sede de ver aquelas crianças aprendendo. Mesmo assim, prossegui com as oficinas do projeto Arco-Íris e cada vez mais eu me convencia de que aquilo não era suficiente: as produções, infelizmente, não seguiam modelo nenhum, as propostas eram sempre as mesmas: relatar determinada vivência ou narrar uma história com começo, meio e fim. Entretanto, com essas produções, identifiquei quais eram as dificuldades na leitura e na escrita daqueles estudantes. Com esse levantamento em mãos, passei a acompanhar a prática dos professores. E me surpreendi, pois o trabalho deles com a produção escrita não era diferente do meu, na época em que eu me encontrava na sala de aula, como professora.

Em 2005, a SME, seguindo uma das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997, 1998), iniciou uma formação sobre Gêneros Textuais, a fim de auxiliar os orientadores na condução de seu trabalho junto aos professores nas unidades escolares. A partir dessa formação, interessei-me pelo estudo de gêneros, pois me parecia que finalmente havia encontrado uma solução para as inquietações que me acompanhavam desde a época em que iniciei minha carreira, no final dos anos 1970, na rede estadual de ensino de São Paulo.

Diante disso, alinhavei minha experiência em sala de aula com a preocupação pela produção escrita, com as mesmas dificuldades encontradas pelos professores. Precisava, então, buscar mais conhecimento para poder ajudar esses profissionais. Os alunos precisavam aprender a linguagem escrita, e isso era urgente. Procurei, então, o curso “Atividades de Linguagem: elaboração de atividades didáticas para o ensino de gêneros”, na Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Cogeae/PUC-SP), pois ansiava saber como trabalhar com a produção textual a partir da elaboração de sequência didática (conjunto de atividades planejadas para trabalhar sistematicamente o ensino de determinado gênero), visto que nas oficinas de formação oferecidas pela SME eu havia conhecido um rápido trabalho sobre sequência didática para leitura de gêneros. Embora essa formação tenha sido uma alavanca para meu trabalho, eu continuava com sede de conhecer mais sobre os gêneros textuais. Ao final do curso, dado o meu interesse, fui aconselhada por uma de minhas professoras a me candidatar ao doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP).

Mais um desafio. O maior de todos! Em 2007 ingressei no doutorado. Minhas impressões iniciais não foram as melhores, provocaram-me muitas indagações que me conduziram à busca de inúmeras respostas. A partir daí, meu interesse pelo ensino da produção escrita centrada em gêneros aumentou, pois me parecia estar ali a resposta que eu procurava havia mais de trinta anos.

Atualmente, olhando para trás, percebo que as dificuldades dos professores persistem, pois não há uma política de formação continuada para esses profissionais com a intenção de melhorar a sua atuação. Constatado isso claramente pela dificuldade que os docentes ingressantes na minha escola apresentam ao ensinar a produção textual.

Diante dessas dificuldades, esses profissionais utilizam ferramentas criadas por outras pessoas, como manuais e exercícios prontos emprestados de colegas, ou elaboradas por eles mesmos e, ainda, frequentemente transformam essas ferramentas para ganhar eficácia (AMIGUES, 2004).

Meu interesse pelo ensino-aprendizagem da produção escrita, como se pode ver, tem origem na minha própria experiência como professora do Ensino Fundamental I, quando procurava aprender cada vez mais para investir nesse trabalho adequadamente e proporcionar aos meus alunos uma aprendizagem mais eficaz.

A partir de 2004 meu olhar de orientadora pedagógica e minha consciência de cidadã levaram-me a uma busca incansável para propiciar aos alunos da E.M.E.F. Prof^a Rosa Tomita, o direito à aprendizagem da língua materna. E foi em razão dessa preocupação que ingressei no doutorado, numa busca incessante em desenvolver um bom trabalho que levasse os alunos a escreverem bons textos, usando os recursos da língua.

Comecei, então, a observar os alunos para saber o que lhes interessava. Várias vezes, eles se dirigiam a mim para falar sobre a vida que levavam. Ouvia-os contar suas histórias atentamente, alegrias e tristezas, sem nenhum constrangimento. Em 2008, quando iniciei a pesquisa, não tive dúvida: elegi a autobiografia como gênero de trabalho. Em primeiro lugar porque relatar sobre a própria vida tinha um significado importante para os alunos, além de despertar interesse e desafiá-los a se constituir como autores de seus textos. Em segundo lugar, o ensino-aprendizagem da autobiografia permitiria aos alunos compreender a sua constituição enquanto sujeitos de um processo sócio-histórico no qual a linguagem tem uma importância singular, pois é na linguagem que o sujeito, mediante o intercâmbio social com outros sujeitos, constitui-se. Na concepção de ser humano na teoria vigotskiana, o sujeito apropria-se do saber socialmente produzido por meio de ações partilhadas com outros sujeitos, incorporando-as e modificando-as de acordo com sua vivência. Nesse sentido, a linguagem desempenha um papel fundamental na constituição dos sujeitos.

O ensino da produção escrita focada em gêneros de texto

O ensino da produção escrita focada em gêneros de texto vem se intensificando nos últimos anos no Brasil, mais precisamente a partir da publicação dos PCNLPs de 1^o e 2^o ciclos, em 1997, e 3^o e 4^o ciclos, em 1998, bem no final do século XX, logo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A publicação desses documentos deve-se a um compromisso do Brasil assumido em 1990, com o objetivo de melhorar os investimentos e ampliar o acesso à educação, compromisso assumido também por outros países em desenvolvimento.

Em 1990, a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), juntamente com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, foi decisiva no acordo com os países com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), como é o caso Brasil.

A partir desse acordo, o Ministério da Educação e do Desporto elaborou o “Plano Decenal de Educação para Todos”, promulgado, em 1994, com o objetivo de promover as reformas educacionais previstas e cumprir o acordo em questão. Esse plano fez parte de um conjunto de diretrizes que seriam efetivadas no período de dez anos, e uma dessas diretrizes foi a elaboração dos PCNs por um grupo de técnicos e especialistas estrangeiros, orientados pelo Banco Mundial (Bird) e pela Unesco, documentos que teria forte impacto nos diferentes níveis de ensino (MACHADO, 2009).

Em relação ao ensino de gêneros, com foco no ensino de língua materna, os PCNLPs foram influenciados por teorias linguísticas brasileiras, sobretudo pela Linguística Aplicada, em especial pela participação de um grupo de pesquisadores genebrinos, como Schneuwly (2004), que trabalhavam diretamente com Jean-Paul Bronckart em seu grupo de pesquisa, denominado Linguagem, Ação, Formação (LAF), na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Embora Bakhtin seja o único autor citado nos PCNLPs como fonte inspiradora, o ocultamento das vozes, das teorias e dos autores gerou alguns problemas de compreensão, característicos dos processos de transposição didática. Foi a partir da publicação dos PCNs que as ideias do ISD se intensificaram no Brasil (MACHADO, 2009).

Quanto ao ensino de gêneros, os PCNLPs (BRASIL, 1997, p. 26) afirmam que

[...] todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Dessa forma, a expectativa do ensino de língua materna proposto por esse documento oficial é “que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (BRASIL, 1997, p. 41). Para que essa expectativa se concretize, um dos objetivos tratados pelos PCNLPs sobre o ensino de língua portuguesa deveria ser o de organizar-se de modo que os alunos pudessem, principalmente, “expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados” (BRASIL, 1997, p. 41).

No Brasil, vários pesquisadores com trabalhos do grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER), do LAEL/PUC-SP, liderado pela prof^a Dra. Anna Rachel Machado, têm se dedicado aos estudos da linguagem focada em gêneros de texto. Entre esses pesquisadores destacamos: Coelho (2003); Souza (2001); Buzzo (2003); Muniz-Oliveira (2004); Cervera (2008); Silva (2009); Bueno (2009).

Nossa pesquisa sobre o ensino-aprendizagem do gênero autobiografia vem juntar-se às pesquisas desse grupo de pesquisadores brasileiros porque julgamos ser um trabalho relevante, dado o contexto social em que os alunos estão inseridos, sua aprendizagem inicial e os resultados alcançados na aprendizagem da leitura e da produção textual, além de propiciar uma reflexão sobre a própria vida para a produção da autobiografia, gênero comumente produzido por adultos. Além disso, o trabalho com esse gênero propicia o desenvolvimento do pensamento crítico em relação à própria constituição como sujeitos participantes de uma história social.

Para que o ensino de gênero de texto se efetive no meio escolar, é necessário que haja um trabalho planejado e sistemático com atividades organizadas em sequência didática, o que requer do professor conhecimento, transformação no seu modo de pensar e ensinar, assim como, tempo para a sua elaboração, pois ele foge do trabalho prescrito, isto é, de textos e programas que regulam as ações do professor para se transformar num trabalho planejado, ou seja, as tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e a forma como são desenvolvidas as ações do próprio professor, com a finalidade de atingir os objetivos propostos (MACHADO, 2009).

Para realizar esta pesquisa, optamos pelos aportes teóricos do ISD, uma corrente da Psicologia da Linguagem, subdisciplina da Psicologia centrada no funcionamento das condutas humanas, que se inscreve no interacionismo social de Vigotski, sendo deste uma variante e um prolongamento no qual a linguagem exerce um papel fundamental. Como um dos focos do ISD recai sobre as condições de funcionamento da linguagem, esses aportes são fundamentais para o ensino-aprendizagem de gêneros de texto.

Em razão desses aportes teóricos, nesta pesquisa procuraremos contribuir com o ensino-aprendizagem do gênero autobiografia, a fim de possibilitar o desenvolvimento da linguagem escrita dos alunos participantes desta pesquisa. Para tanto, abordaremos o ensino sistemático e planejado do gênero em questão, a fim de investigar as capacidades de

linguagem que podem ser desenvolvidas com esse ensino. Para atingir esse objetivo, procuraremos responder as seguintes questões de pesquisa:

1. Como podemos definir o gênero autobiografia?
2. Como estabelecer as características fundamentais do gênero autobiografia para a elaboração do seu modelo didático?
3. Dentre as características fundamentais da autobiografia, quais podem ser ensinadas e nos permitem elaborar uma sequência didática adaptada aos alunos?
4. Como elaborar uma sequência didática levando em conta as características fundamentais do gênero estabelecidas em seu modelo didático e a aprendizagem inicial dos alunos?
5. Quais capacidades de linguagem dos alunos, em produção textual, foram desenvolvidas com o ensino planejado e sistemático do gênero autobiografia?

Para responder essas questões traçamos a estrutura desta tese como segue.

No primeiro capítulo discutimos os conceitos de Vigotski sobre ensino-aprendizagem e a importância da intervenção do professor na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1991, 2006), essencial para o ensino de gêneros. Em seguida, apresentamos as concepções sobre gêneros, em Bakhtin, (2003) numa visão de linguagem dialogicamente constituída e, também, a concepção de gênero como instrumento psicológico para o desenvolvimento da linguagem, segundo Schneuwly (2004) e, como megainstrumento, ou seja, o instrumento é apropriado pelo sujeito e torna-se mediador do conhecimento, sendo utilizado nas interações verbais, segundo os autores Dolz e Schneuwly (2004). Tratamos ainda sobre os procedimentos para elaboração de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de produção centrada em gêneros, a partir das teorias básicas sobre os processos de transposição didática, um conjunto de transformações que um conteúdo do saber científico sofre para torná-lo um objeto de ensino, segundo Chevallard (2005). Esses processos orientaram a elaboração do modelo didático do gênero autobiografia (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004) que definiu as características essenciais que podiam ser ensinadas aos alunos, por meio de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), que compreendeu o conjunto de atividades de intervenção planejadas e sistemáticas.

No segundo capítulo discutimos as condições necessárias para a produção de um texto de acordo com o quadro de análise de textos do ISD e as capacidades de linguagem, seguindo Dolz e Schneuwly (2004). Essas capacidades subsidiaram a conclusão de nossa pesquisa.

No terceiro capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos a serem utilizados nesta pesquisa: os objetivos; os procedimentos para coleta e seleção do *corpus*; o contexto do estudo com a descrição do lugar da pesquisa; os procedimentos para a elaboração do modelo didático do gênero autobiografia e da elaboração da sequência didática, a partir desse modelo, e, por último, os procedimentos para a análise dos textos gerados na sequência didática.

No quarto capítulo apresentamos o modelo didático do gênero autobiografia, seguindo os processos de transposição didática para o ensino desse gênero, de acordo com o modelo de análise de textos de Bronckart (2003). Esse modelo compreendeu: a autobiografia sob o ponto de vista dos especialistas em autobiografia; o ensino desse gênero de acordo com os documentos educacionais, e o resultado da análise de dois textos autobiográficos.

No quinto capítulo, após termos elaborado o modelo didático da autobiografia, vimos a descrição da sequência didática a partir da análise da primeira autobiografia dos alunos e empreendemos a análise da última autobiografia de cada aluno, gerada após a realização das atividades da sequência didática construída para esta pesquisa.

No sexto capítulo apresentamos uma síntese das análises, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, com a comparação da autobiografia inicial e final dos alunos, textos que fazem parte desta pesquisa.

Finalmente, apresentamos as conclusões finais a que essas análises nos permitiram chegar, a partir do processo de investigação.

CAPÍTULO 1

O ENSINO-APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO ESCRITA

CENTRADO EM GÊNEROS DE TEXTO

O ensino-aprendizagem da produção escrita centrado em gêneros vem se intensificando desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLPs) (1997, 1998), como vimos na Introdução. Essas orientações curriculares foram fortemente influenciadas por concepções teóricas relativamente recentes, sobretudo pelo interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2003), que encontra na teoria vigotskiana seu alicerce fundamental sobre desenvolvimento e ensino-aprendizagem e se baseia em Bakhtin para abordar os gêneros discursivos.

Assim, neste capítulo, para abarcar o trabalho com o ensino-aprendizagem do gênero autobiografia, discutiremos os pressupostos da corrente teórica que alicerçam o ensino-aprendizagem da produção de textos numa concepção vigotskiana, destacando os conceitos de mediação e de zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006). Veremos as noções básicas sobre gênero textual seguindo a teoria de Bakhtin (2003), com enfoque nos gêneros discursivos. Além disso, apresentaremos o ensino de gêneros como instrumento mediador da atividade (SCHENEUWLY, 2004) no processo da produção escrita. E, para o ensino-aprendizagem da produção escrita centrada em gêneros, discutiremos, também, os processos de transposição didática sobre a elaboração do modelo didático e da sequência didática.

Na seção a seguir focaremos a teoria de Vigotski sobre o ensino-aprendizagem.

1.1. Vigotski e o ensino-aprendizagem

A partir de 1960, a obra de Vigotski vem contribuindo de maneira expressiva para a renovação teórica e empírica da psicologia do desenvolvimento. Nos Estados Unidos, inspirou os trabalhos de Bruner (1973, 1983) e de sua escola, os de Valsiner (1987), de Wertsch (1985), e de outros. Na Europa, orientou os trabalhos de Brossart (1993), Deleau (1990), e, sobretudo, os de Schneuwly (1987, 1988, 1994a, 1994b), Alvarez e Del Rio (1994)

e Moro e Rodriguez (1989), dentre os quais se inscreve toda a obra de Bronckart. Já no Brasil, salientamos os trabalhos de Oliveira (1993), de Rego (1995), de Rojo (1998), de Magalhães e Rojo (1994), de Freitas (1998), assim como as pesquisas de Machado (1998), Smolka e Góes (1996) Luca (2000), Souza (2001), e de inúmeros outros.

As contribuições de Lev Vigotski para a área de ensino-aprendizagem se encontram, principalmente, nas obras *Pensamento e linguagem*, publicada originalmente pelo autor em 1934 e *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, publicada originalmente em 1934, em parceria com Alexander Luria e Alexei Leontiev, nas quais, dentre outros temas, o autor discorre sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento e o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*.

Iniciamos esta discussão no ponto em que Vigotski ressalta que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006, p. 109). Isso significa que a criança já chega à escola com grande experiência da linguagem. A criança, muito antes de entrar na escola, já tem experiência com a aritmética, por meio de contatos com quantidade, em operações de somar e subtrair. Essa aprendizagem acontece espontaneamente na convivência com seus familiares e conhecidos. Todavia, para Vigotski, a existência dessa aprendizagem anterior não implica uma continuidade direta entre as duas etapas de desenvolvimento aritmético da criança, pois a sua continuidade depende da aprendizagem aritmética no espaço escolar em que essa criança estiver inserida. É nesse espaço que os conceitos espontâneos, aqueles desenvolvidos no cotidiano da criança, devem adquirir uma nova significação, transformando-se em conceitos científicos.

A articulação do conceito espontâneo com o conceito científico requer do professor uma atenção especial para compreender qual percurso a criança já percorreu, isto é, o que ela já sabe. É preciso observar se ela já tem capacidade para resolver algumas atividades sozinha, sem a ajuda de outra pessoa, o que caracteriza o *nível de desenvolvimento efetivo* (real). Esse nível refere-se às etapas já alcançadas em determinada época de sua vida (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006). Além disso, a criança tem capacidade para desenvolver atividades com a ajuda de adultos ou colegas mais capacitados, o que marca determinado *nível de desenvolvimento potencial* (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006). Dessa forma, a escola tem um papel fundamental, pois, ao atentar que o desenvolvimento é mediado socialmente, podemos considerar que a intervenção pedagógica em todas as áreas do conhecimento resulta em processos de desenvolvimento da aprendizagem. Sendo assim, a escola tem responsabilidade na constituição do sujeito quando sua prática pedagógica incorre

nos processos de desenvolvimento não consolidados. Isso significa que o professor deve conhecer seu aluno, levantando previamente as aquisições já adquiridas (nível de desenvolvimento real) para entender suas tentativas de apropriar-se dos conhecimentos ainda não consolidados e, a partir daí, mediar esses conhecimentos para que seu aluno consolide a aprendizagem. Nesse sentido,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e sua ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006, p. 115)

Observamos, assim, que, durante seu desenvolvimento, a criança constrói conhecimentos em parceria com pessoas mais experientes e os transforma, podendo concretizar, a partir dessa mediação, a sua aprendizagem.

Entre o nível de desenvolvimento real e do desenvolvimento potencial estabelece-se uma *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) que é, segundo Vigotski (1998), a distância entre o nível de desenvolvimento real, representado por aprendizagens consolidadas, e o nível de desenvolvimento potencial, representado pelas aprendizagens ainda não consolidadas. Se o aluno é auxiliado por uma pessoa mais experiente, ele pode chegar à aprendizagem, atingindo o nível de desenvolvimento real.

A zona de desenvolvimento proximal é, assim, caracterizada pela intervenção, uma negociação entre as partes envolvidas, com relevância no papel ativo dessas partes. Vigotski ressalta, ainda, que o aprendiz nunca deve ser orientado para os níveis de desenvolvimento já atingidos, pois, dessa maneira, a aprendizagem da criança não evolui. Entretanto, se intervirmos na zona de desenvolvimento proximal e negociarmos essa aprendizagem, ela ocorrerá, pois a zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova forma de ensinar e “o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2006, p. 116).

Dessa forma, vemos que há uma relação dinâmica entre aprendiz e desenvolvimento mediada pela interação. A criança vai se tornando autônoma à medida que aprende na relação com o outro a resolver determinado problema. Para Vigotski (1991, p. 99), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”.

O conceito de ZDP pressupõe fortes relações entre o desenvolvimento e o aprendizado. Ressalta-se, portanto, como argumenta Oliveira (1993), o papel da escola nesse desenvolvimento, pois se é o aprendizado que impulsiona o desenvolvimento, cabe à escola uma função essencial na constituição do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Entretanto, esse aprendizado só ocorrerá quando o professor conhecer o nível de desenvolvimento do aluno por meio de atividades prévias e encaminhar o ensino para aprendizagens ainda não alcançadas, pois são essas aprendizagens que poderão levar o aluno a progredir.

Freitas (2006, p. 103), por sua vez, ressalta que “em situação de sala de aula, o professor trabalha com o aluno, explica, dá informações, questiona, corrige, leva o aluno a demonstrar, até que este consiga internalizar, agindo por fim independentemente”. Esse é o papel central da escola: transformar o nível de desenvolvimento potencial em nível de desenvolvimento real, ou seja, transformar os conceitos espontâneos em conceitos científicos por meio da intervenção mediada.

Além disso, Vigotski, também ressalta a importância do trabalho com o meio social que possibilita a apropriação da experiência culturalmente acumulada e das relações que há entre os indivíduos no desenvolvimento da pessoa humana. O autor assegura que a presença do outro nas relações com a criança é de extrema importância:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são retratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VIGOTSKI, 1991, p. 33)

Para Vigotski (1991, p. 87), a interação entre aprendizagem e desenvolvimento é contínua, “o desenvolvimento das bases psicológicas para o aprendizado de matérias básicas não precede esse aprendizado, mas se desenvolve numa interação contínua com as suas contribuições”. Diante disso, a preocupação primeira do autor é o processo de interação social, pois, para ele, todo desenvolvimento tem como alicerce o plano das interações, ou seja, no plano subjetivo, a interação social com o outro é que dá origem às funções mentais superiores, como a memória, o pensamento, a percepção e a atenção. Sendo assim, é na mediação com o outro que se constrói o desenvolvimento humano.

Em razão disso, desde o nascimento as pessoas se constituem como seres humanos por meio dessas interações. Essa relação dialética com o mundo é que proporciona condições para o desenvolvimento humano num processo de apropriação de experiências históricas e culturais. O indivíduo põe em prática ações externas que serão interpretadas e avaliadas pelas pessoas que o cercam de acordo com os significados culturalmente criados.

A partir dessa interpretação e avaliação dos outros é que haverá possibilidade para o indivíduo atribuir significados a suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por si próprio, tendo como referência os mecanismos criados pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados entre os membros desse grupo.

Leontiev (1978, p. 267) afirma que “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Podemos, portanto, dizer que o conhecimento sobre como as pessoas aprendem é fundamental, pois essas noções são essenciais para a elaboração de materiais didáticos para qualquer objeto de ensino e, para nós, para o ensino-aprendizagem do gênero autobiografia. Para esse ensino é necessário conhecermos as concepções básicas sobre gêneros como formas mais ou menos estáveis de enunciados, na visão bakhtiniana. Na próxima seção focaremos essas concepções.

1.2. Concepções sobre gêneros discursivos

Em nosso país, o trabalho didático envolvendo os gêneros de texto, ou gêneros discursivos, intensificou-se a partir da publicação dos PCNLPs, do 1º ao 4º ciclos, pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997/1998, documentos de prescrição e de regulação do sistema educacional. A partir daí, a finalidade do ensino de língua portuguesa passou a ser o domínio de gêneros em diversas situações de comunicação e não apenas o conhecimento de gêneros de maneira teórica, visto que as práticas de linguagem ou os gêneros devem se constituir como objeto de ensino.

Compreendemos a linguagem como prática dialogicamente constituída acumulada pelos grupos sociais ao longo da história. Essas práticas são denominadas por Bakhtin (2003, p. 262) gênero do discurso e são “tipos relativamente estáveis de enunciados” presentes na sociedade que se caracterizam por três dimensões: conteúdo temático, estilo da linguagem e

elaboração composicional, ou seja, o conteúdo mobilizado, o gênero ou a forma que o texto toma e os meios linguísticos utilizados. Assim, carta pessoal, notícia e um artigo científico, por exemplo, diferenciam-se.

O autor ressalta, ainda, a relação entre os tipos relativamente estáveis de enunciados, isto é, o diálogo com outros enunciados, “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam, por fora e por dentro, e gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 300). Nesse sentido, ele afirma que todo discurso não se torna pela primeira vez objeto do discurso em determinado enunciado, pois esse discurso é o cruzamento de muitos outros discursos com diferentes pontos de vista, visões de mundo, pois “o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens, ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez” (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Assim podemos depreender que todo enunciado é produto da interação e que o diálogo é uma das mais importantes formas de interação verbal, qualquer que seja a forma em que se apresente, oral ou escrita. É o que trata o conceito de *dialogismo* de Bakhtin [Volochínov] (2006, p. 128, grifo do autor): “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política etc.)”.

Segundo o dialogismo bakhtiniano, a linguagem verbal apresenta-se como mediadora entre o social e o individual e está vinculada à interação, base do processo de produção dos discursos. Desse modo, “o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva, mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo” (SOBRAL, 2009, p. 33).

Os enunciados são, assim, considerados, produtos da atividade humana que se articulam às necessidades e aos interesses do meio em que são produzidos. Tendo em vista que o meio social sofre transformações constantes, ao longo da história foram sendo criadas diferentes maneiras de se elaborar textos, ou seja, diferentes espécies de textos pertencentes a diferentes gêneros, cujo conjunto denominamos intertexto e que se constitui de um número infinito de gêneros (BAKHTIN, 2003).

Os gêneros desempenham um papel fundamental na vida da sociedade e da língua, pois respondem às condições exclusivas de cada esfera da atividade humana, permitindo a compreensão do mundo numa relação mútua entre língua e ideologia. Desse modo, nossa fala é constituída de acordo com o gênero de que necessitamos. Para Bakhtin (2003, p. 283), se

[...] os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Isso significa que, em qualquer situação de comunicação verbal, reconhecemos, identificamos e utilizamos o gênero mais adequado a essa situação, e que logo no início reconhecemos o gênero utilizado, o que possibilita a comunicação. Nesse sentido, “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação-comunicativa” (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Bakhtin também diferenciou duas categorias de gêneros: os primários e os secundários. Para ele, os primários surgiriam na comunicação espontânea e estariam ligados a situações informais de uso da linguagem, como as conversas ao telefone em situações familiares. Os secundários corresponderiam a situações de comunicação mais complexas e não espontâneas, principalmente a escrita.

Entretanto, mais do que diferenciar essas duas categorias nos gêneros, o autor insiste em relacioná-las e em imbricá-las, a fim de pensar o processo histórico de desenvolvimento dos gêneros, que parte de condições específicas de cada esfera da atividade humana. Assim, os gêneros secundários (complexos) podem absorver os gêneros primários (simples), como acontece, por exemplo, nos romances: um diálogo familiar (gênero primário da esfera do cotidiano) integrado a um romance (gênero secundário da esfera literária) perde sua forma e significado cotidiano e passa a integrar a realidade concreta apenas do romance e não mais da vida cotidiana. Assim, os gêneros evoluem, transformam-se, surgem, desaparecem ou são absorvidos por outros.

Nessa perspectiva, a evolução e a transformação dos gêneros, bem como o surgimento de novos gêneros é resultado da evolução das esferas de atividade humana e do surgimento de novas motivações e técnicas sociais que decorrem dessa complexidade, como, por exemplo, a evolução da carta pessoal para o e-mail.

Apesar da evolução e da diversidade de gêneros presentes na sociedade, é possível ensiná-los aos nossos alunos, desde que essa prática faça parte de um ensino que proporcione o desenvolvimento de capacidades de linguagem, pensado inicialmente a partir de situações de comunicação presentes no dia a dia do estudante, como, por exemplo, elaborar uma carta

de reclamação dirigida ao diretor da escola para reclamar do excesso de lâmpadas queimadas na sala de aula, o que dificulta a visão de todos os alunos da turma.

Assim, nesta seção vimos as concepções sobre gêneros discursivos, de acordo com a linha bakhtiniana, e na próxima enfocaremos o ensino de gêneros na escola, como instrumento psicológico, segundo Schneuwly (2004), e como megainstrumento, segundo Schneuwly e Dolz (2004).

1.2.1. O ensino de gênero como instrumento

Muitos autores discutem a função que o ensino de gêneros textuais pode desempenhar no desenvolvimento pessoal e profissional de alunos e professores. Para tratar da questão do ensino-aprendizagem de gêneros textuais na escola, recorreremos a Schneuwly (2004), que tem apresentado inúmeras pesquisas de intervenção didática, apoiados por Bronckart (2003).

Schneuwly (2004) parte, em primeiro lugar, da ideia de instrumento psicológico na visão vigotskiana, em que a transformação da relação entre os seres humanos e o meio ambiente ocorre devido ao papel que o instrumento tem no desenvolvimento da linguagem, escrita ou oral, do sujeito. Em segundo lugar, prolonga essa metáfora à noção de gêneros textuais bakhtiniana, afirmando que os gêneros podem ser considerados instrumentos propiciadores do desenvolvimento de capacidades individuais, permitindo que os sujeitos se comuniquem em diferentes situações. Para esclarecer a metáfora “o gênero é um instrumento” Schneuwly recorre à interpretação de Marx e Engels sobre a apropriação do instrumento:

A apropriação não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção. A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos. (MARX; ENGELS, 1969 apud SCHNEUWLY, 2004, p. 23)

A partir dessa afirmação, Schneuwly (2004) explica sua tese explicitando sobre duas considerações psicológicas:

1. Na perspectiva do interacionismo social, o autor considera que a atividade é concebida como tripolar, envolvendo o sujeito, o objeto ou situação e os instrumentos de mediação. Isso significa que os instrumentos, ou objetos socialmente criados, mediam a ação do sujeito sobre o objeto e, ao mesmo

tempo, a representam, a materializam e, conseqüentemente, transformam o instrumento e a atividade que está relacionada ao seu uso: o

[...] instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização. (SCHNEUWLY, 2004, p. 24)

2. Na segunda consideração, o autor recorre a Rabardel (1993) para explicar a concepção de instrumento mediador. Na proposição desse autor, o instrumento (psicológico) conta com duas faces: de um lado há o artefato (material ou simbólico), como o exemplo leontieviano, o machado, produto material que existe fora do sujeito e as operações que tornam possíveis os fins aos quais esse instrumento é destinado, ou seja, esquemas que lhe permitem usar o instrumento. De outro lado, há o sujeito com seus esquemas de utilização do objeto, ou seja, saber usar o instrumento, o machado. Assim, para o instrumento (machado) ser mediador e transformador da atividade (cortar árvores) ele precisa ser apropriado pelo sujeito, ou seja, é preciso que saiba usá-lo. A Figura 1.1 ilustra essa relação.

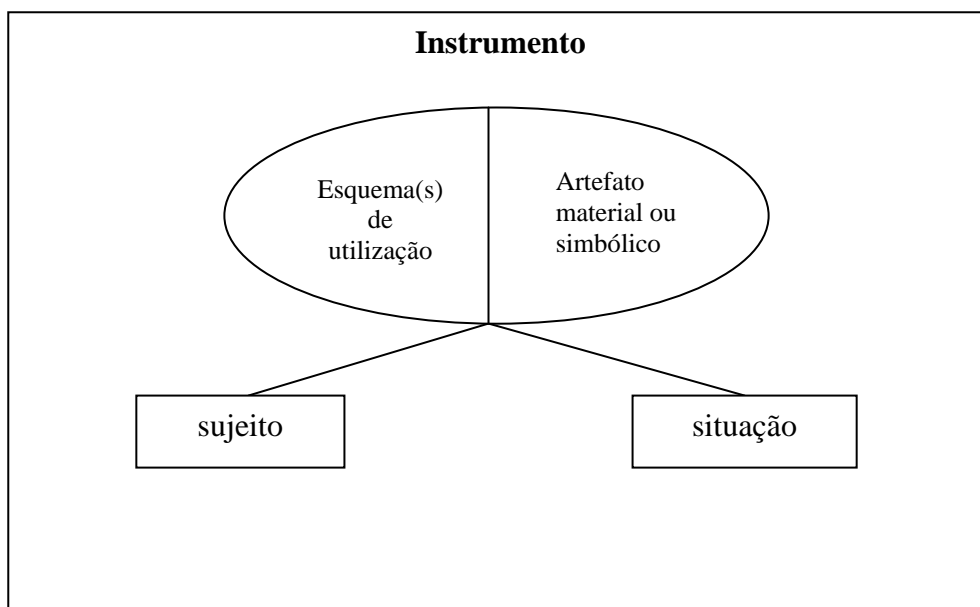


FIGURA 1.1. Tripolaridade do instrumento.

Fonte: Schneuwly (2004, p. 25).

Schneuwly (2004, p. 24) também afirma que

[...] a apropriação do instrumento pela criança pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações.

Em relação ao gênero textual, a sua utilização em sala de aula é também defendida por Schneuwly e Dolz (2004, p. 74), quando consideram que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Assim, os autores veem a utilização dos gêneros como um instrumento de práticas de linguagem em determinado contexto, e também como um objeto de ensino/aprendizagem. Eles partem do pressuposto de que quanto mais trabalhadas as dimensões ensináveis de um gênero, isto é, quanto mais se colocar os alunos em situações que sejam as mais próximas possíveis do gênero de referência, mais se facilitará o ensino deste como instrumento, possibilitando, assim, o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão ligadas e que poderão ser transferidas para outros gêneros. Os gêneros seriam, dessa forma, considerados *megainstrumentos*, que, uma vez apropriado pelo sujeito, transformam-se em mediadores do conhecimento, nas interações verbais e nas mais variadas situações comunicativas, tornando-se referências para os aprendizes.

Junto a esses dois autores, assumimos que o ensino de gênero na escola contribui para a aprendizagem desses instrumentos que serão utilizados pelos alunos em determinada prática social. Essa aprendizagem, por sua vez, só acontece como resultado do desenvolvimento das capacidades de linguagem, que contribuem para que o aluno participe das atividades comunicativas às quais estiver exposto.

Acreditamos, portanto, que devemos e podemos ensinar gêneros de texto se adotarmos o conceito de gênero como instrumento, ou seja, como um intermediador das diferentes práticas de linguagem, a fim de auxiliar o desenvolvimento das diferentes capacidades de linguagem, e como unidade de ensino, com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento dessas capacidades (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Dessa forma, ao ensinar gêneros de texto aos nossos alunos, estamos disponibilizando artefatos simbólicos de que necessitam para que possam desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para a produção de textos. Mais adiante veremos em detalhe as características dessas capacidades de linguagem.

A Figura 1.2 ilustra o papel dos gêneros nas atividades de linguagem.

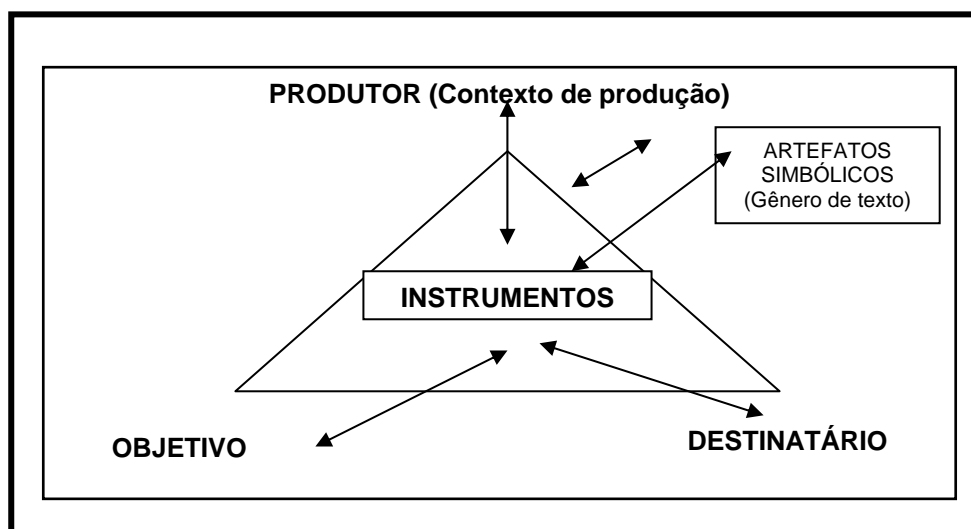


FIGURA 1.2. Representação da atividade social de produção de texto.

Fonte: adaptado de Machado (2009a, p. 39).

Com base na Figura 1.2, podemos dizer que numa atividade social de produção de linguagem existem infinitos gêneros de texto criados ao longo da história que representam os artefatos simbólicos disponíveis no intertexto. Ao elaborar um texto (oral ou escrito), o produtor recorre aos gêneros (artefatos) indexados no intertexto, de acordo com o contexto de produção na qual estiver inserido. Esses artefatos transformam-se em instrumentos de seu uso, e, conseqüentemente, serão responsáveis pela transformação desse produtor, por meio dos conhecimentos adquiridos. A partir daí, o produtor utiliza esses instrumentos em suas produções que envolverão objetivo e destinatários na adaptação desse instrumento.

Nessa mesma perspectiva, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 44) afirmam que

[...] o gênero é um instrumento para agir em situações languageiras; suas potencialidades de desenvolvimento atualizam-se e são apropriadas na prática. É um instrumento cultural, visto que serve de mediador nas interações indivíduos-objetos e é um instrumento didático, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

Para os autores, o gênero como instrumento de ensino fixa significações sociais mais complexas que se referem às atividades de linguagem, assim como orienta a sua realização tanto do ponto de vista dos conteúdos apropriados para cada gênero quanto do ponto de vista da estrutura composicional e das unidades linguísticas utilizadas em sua textualização.

Nesta seção discutimos o ensino de gêneros como instrumento e na próxima seção enfocaremos os procedimentos para a elaboração de materiais didáticos para esse ensino.

1.2.1.1. A transposição didática para o ensino de gênero

A escola, além de outras atribuições, tem a função de discutir trabalhos científicos produzidos ao longo do tempo pela humanidade e que, na medida em que são produzidos, passam por processos de transformação, considerando-se sempre os conhecimentos iniciais. Para isso, iniciamos este capítulo discorrendo sobre a noção e os problemas que circundam esse processo.

A partir de 1980 a ideia da *transposição* ganhou proeminência e conceitos como o de “transposição didática” (CHEVALLARD, 2005) ou ainda, “recomposição didática” (TUTIAUX-GUILLON; MOUSSEAN, 1993) começaram a surgir no campo educacional com enfoque na epistemologia escolar.

Chevallard (2005), a principal referência no assunto, relata estudo desenvolvido ao longo da década de 1980 no campo da didática das matemáticas que explicita a passagem do saber acadêmico ao saber ensinado, denominada *transposição didática*, um processo no qual:

[...] um conteúdo do saber, que foi designado como saber a ensinar, sofre a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O “trabalho” que transforma um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado *transposição didática*”.² (CHEVALLARD, 2005, p. 31)³

Bronckart e Plazaola Giger (1996, p. 14), por sua vez, ao retomarem o conceito de Chevallard (2005), consideram que a transposição didática é

[...] o conjunto de rupturas, dos deslocamentos e das transformações que se operam no momento em que um elemento do saber teórico é tomado pela Escola para ser trabalhado em um determinado programa de ensino.⁴

Os autores consideram que o processo de transposição didática apresenta diferentes etapas, pois se parte do conhecimento científico (o saber teórico) para o conhecimento a ser

² No original, em espanhol: “un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado de la *transposición didáctica*”.

³ Todas as traduções livres de trechos citados, com transcrição do respectivo original em nota de rodapé, são de nossa autoria.

⁴ No original, em francês: “l’ensemble des ruptures, des déplacements et des transformations qui s’opèrent lorsqu’un élément de savoir théorique est emprunté par l’Ecole pour prendre place dans un programme d’enseignement déterminé”.

ensinado (os textos pedagógicos) e, em seguida, para o conhecimento realmente ensinado (a prática pedagógica), considerando-se as transformações desses saberes, nesses três níveis.

Entretanto, o grande desafio para a Educação é essa transformação que parte de um conhecimento científico até chegar a um conteúdo didático a ser ensinado aos alunos, sem perder suas características essenciais, pois esse processo transformador exige a determinação ou adoção de um ponto de partida ou ponto de referência que deve ser o saber produzido pelos cientistas, de acordo com as regras da comunidade à qual pertence (CHEVALLARD, 2005).

Nesta tese, nosso ponto de partida são as teorias sobre ensino-aprendizagem, de Vigotski (1991) e as teorias sobre gêneros discursivos, em Bakhtin (2003), e sobre o ensino-aprendizagem de gêneros como instrumento de ensino, em Schneuwly (2004). Adotamos pressupostos seguidos pelos grupos de pesquisa Linguagem, Ação, Formação (LAF), liderado por Bronckart (2003, 2006), da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, e Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (Alter), liderado por Machado (2008, 2009b), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP), além de pressupostos assumidos por estudiosos do gênero autobiografia, fundamentais para conhecermos suas características essenciais.

Nesse sentido, antes de tudo, devemos compreender que o ensino de determinado gênero não consiste em transposição fiel dos conhecimentos científicos sobre ele, mas que sempre haverá a transformação desses conhecimentos, para sua adaptação em sala de aula.

Em virtude dessa transformação, normalmente podem ocorrer problemas na transposição do saber científico para textos pedagógicos. Esses problemas dizem respeito, por exemplo, a uma possível falta de legitimidade da teoria de referência, causando distorções no uso de determinados conceitos ou noções. Chevallard (2005) chama a atenção para essa legitimidade e confirma que a referência de um conteúdo de ensino e o que o legitima é o saber científico elaborado pelos pesquisadores em cada área do conhecimento. Nesse sentido, tendo em vista o nosso caso, para que não haja possibilidade de distorções, devemos recorrer às teorias de referência que fundamentam nossa tese.

Tomando por base essas considerações, Bronckart e Plazaola Giger (1996, p. 16) ressaltam que todas as transformações que sofrem os textos pedagógicos transpostos para a prática escolar mostram “[...] as diferenças existentes entre as noções advindas de um

conhecimento teórico adquirido e as mesmas noções incorporadas ao discurso da sala de aula e às atividades propostas aos alunos”.⁵

Ao considerarmos a teoria da transposição didática, alguns problemas, segundo Chevallard (1991), podem ocorrer, tais como:

1. O processo de *descontemporização*: quando o saber ensinado se distancia de sua origem, de sua produção histórica, do saber científico. Para Machado e Cristóvão (2009, p. 131) esse processo denominado pelas autoras autonomização, acontece quando “determinados objetos do conhecimento são separados da teoria global e da problemática científica em que surgiram e em que ganham seu sentido específico”, acarretando outras significações, quando transpostos para o ensino.
2. *A naturalização*: o processo pelo qual se trata o saber a ser ensinado, sem considerá-lo como sendo historicamente criado e aberto a diferentes modalidades de relação com outros saberes, entre eles o saber acadêmico.
3. *Descontextualização*: quando se desfaz a relação entre o saber a ser ensinado e o saber científico, em seguida observando-se uma recontextualização em um discurso diferente, modificando-se, assim, o seu emprego, ou seja, seu sentido original. Machado e Cristóvão (2009, p. 131) afirmam que esse processo seria o fenômeno da dogmatização, em que

[...] certas noções que, no quadro da ciência de base, aparecem com o estatuto de hipótese ou de proposta de estudo, podem ser apresentadas nos documentos oficiais de modo assertivo, como verdades absolutas já estabelecidas e consensualmente aceitas no campo científico em questão.
4. *A despersonalização*: quando o saber científico se desvincula de seu produtor.

No caso dos PCNLPs, a transposição didática dos saberes científicos sobre gêneros efetuou, sim, o apagamento dos nomes dos autores da proposta de focar a produção escrita em gêneros de texto. Omite-se a produção proveniente do grupo de pesquisa LAF, principalmente a de Schneuwly e Dolz, sendo Bakhtin o único autor citado como fonte inspiradora (MACHADO, 2009b).

⁵ No original, em francês: “les différences qui existent entre la présentation d’une notion dans un livre du maître ou dans un manuel, et la manière dont cette même notion est effectivement mise en oeuvre en situation de classe, dan les discours de l’enseignant ainsi que dans les activités ou exercices proposés aux élèves”.

Em geral, o trabalho de transposição didática, segundo Chevallard (2005), é desenvolvido pela *noosfera*, a instância dos especialistas que age como um verdadeiro filtro entre o saber científico e o saber a ser ensinado na sala de aula, expresso nas propostas curriculares e nos livros didáticos. Na *noosfera* encontram-se todos aqueles que influenciam os rumos do ensino, fazendo com que o saber científico se transforme até chegar às instituições escolares.

Outro importante elemento da transposição didática a ser considerado são as relações de pertinência que o saber científico deve ter para ser transposto. Para isso, há a necessidade de se analisar o saber que se ensina a partir de uma fundamentação teórica relevante. Chevallard (2005, p. 16) ainda atribui ao professor a necessidade de exercer uma *vigilância epistemológica* em seu trabalho. Dessa forma, a transposição didática é, para o professor,

[...] uma ferramenta que permite recapacitar, tomar distância, interrogar as evidências, pôr em questão as ideias simples, desprender-se da familiaridade enganosa de seu objeto de estudo. Em uma palavra, é o que lhe permite exercer sua vigilância epistemológica.⁶

Para Machado (2009b), seguir esse princípio da pertinência é uma forma para se diminuir a possibilidade de desvios no saber a ser ensinado, pois, assim, é necessário que as escolhas sejam determinadas em função do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista as finalidades e objetivos escolares.

Há, ainda, uma outra característica nesse processo, que diz respeito à adaptação do saber ao aluno. O trabalho realizado na *noosfera* reorganiza o saber produzindo um novo texto e, nesse movimento, busca-se a organização de um bom ensino, visto que o ensino, antes de ser bom precisa ser possível, e, assim, a *noosfera* acaba considerando alguns elementos e deixando para trás outros, em função dos alunos.

Em relação ao ensino de gêneros, Machado e Cristóvão (2006) afirmam que o processo de transposição didática pode provocar problemas diante da diversidade de concepções sobre os gêneros e sobre o seu ensino. Assim, para se investir no trabalho com gêneros de texto, é necessário conhecermos a questão da transposição didática no que diz respeito aos conhecimentos teóricos sobre a produção de texto e a adaptação desses

⁶ No original, em espanhol: “una herramienta que permite recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples, desprenderse de la familiaridad enganosa de su objeto de estudio. Em una palabra, lo que le permite ejercer su vigilância epistemológica”.

conhecimentos à realidade dos alunos, assumindo determinada teoria sobre o ensino-aprendizagem, como, no nosso caso, a de Vigotski.

Portanto, desenvolver material didático para o ensino de gêneros envolve não só o domínio dos conhecimentos, voltados para o ensino-aprendizagem de um gênero específico, no nosso caso o gênero autobiografia, assim como os conhecimentos que vem da Secretaria da Educação, dos livros didáticos, dos cursos de formação, além dos conhecimentos científicos sobre o gênero a ser ensinado. Assim, os conhecimentos selecionados, como os modos de transformá-los em conhecimentos a serem ensinados, estarão presentes na sequência didática de determinado gênero, a partir da elaboração do modelo didático desse gênero e são esses conhecimentos que discutimos na próxima seção.

1.2.1.1.1. O modelo didático de gênero

Consideramos o modelo didático de gênero fundamental para o desenvolvimento do nosso trabalho, pois se constituirá em um indicador de critérios para a elaboração das sequências didáticas que nortearão as atividades para o ensino-aprendizagem do gênero autobiografia. Segundo De Pietro et al. (1996, p. 108), esse modelo consistiria em “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” com objetivos expressamente didáticos.

Os estudos sobre a elaboração de modelo didático do gênero no quadro do ISD, inicialmente introduzidos no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUC-SP) tiveram início na década de 1990, mais precisamente por volta de 1995, com o objetivo de subsidiar o trabalho do professor na transposição desse modelo que revela as características ensináveis aos alunos, definindo como as práticas escolares de produção textual focadas em gêneros devem ser direcionadas a fim de desenvolver as capacidades necessárias para a produção de textos em língua materna.

Mais recentemente, Dolz; Schneuwly e Haller (2004) apresentam os procedimentos fundamentais para se elaborar modelos didáticos de gêneros. Para esses autores, a identificação e classificação dos elementos ensináveis dos gêneros são, em primeiro lugar, procedimentos fundamentais para a elaboração desse modelo, pois a partir desses procedimentos vamos definir os elementos que constituirão o objeto de ensino-aprendizagem.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) sustentam que, para a caracterização detalhada de um gênero, primeiro faz-se necessária uma coleta de documentos autênticos, que constituirão

o *corpus* a ser analisado. Dessa forma, quanto mais rico e variado for esse *corpus* maior será a possibilidade de detectar os elementos ensináveis aos alunos, servindo, portanto, de guia para a elaboração da sequência didática do gênero selecionado. Assim, a elaboração de um modelo, segundo os autores, requer:

1. Em primeiro lugar os resultados de aprendizagem esperados e expressos em documentos oficiais.
2. Em segundo lugar, o conhecimento existente sobre o funcionamento dos gêneros pelos especialistas e sobre os conhecimentos linguísticos já elaborados sobre o gênero específico.
3. Por último, a determinação das capacidades de linguagem apresentadas pelos aprendizes, pois é a partir daí que podemos intervir na zona de desenvolvimento proximal, como vimos na seção 1.1.

Para a elaboração de um modelo didático, três aspectos devem ser observados, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004):

- a. o princípio de legitimidade, ou seja, devemos tomar saberes legitimados, constituídos por especialistas respeitados na comunidade acadêmica;
- b. o princípio de pertinência, que deve reger a escolha do gênero e a fidelidade às finalidades e os objetivos de ensino em função das capacidades dos alunos;
- c. o efeito de solidarização, que abarca a criação de um todo coerente em que os saberes integrados formam um sentido parcialmente novo que pode se distanciar das teorias de origem.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 82) afirmam, ainda, que um modelo didático, de maneira geral, tem de apresentar duas características essenciais: em primeiro lugar, “ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores”. E, em segundo lugar, “ele evidencia as dimensões ensináveis com base nas quais diversas sequências podem ser concebidas”.

Machado e Cristóvão (2009, p. 138), concordando com Schneuwly e Dolz (2004), afirmam que

[...] esses pontos nos ajudariam a definir o tipo de intervenção didática a ser desenvolvida e a construir o modelo, com a definição dos objetivos de ensino do gênero adaptados ao nível dos alunos e à organização das categorias que serão exploradas em uma determinada sequência didática.

O modelo didático assim constituído não se torna uma cópia fiel ao gênero selecionado, pois é adaptado às condições do contexto de produção. Essas adaptações levam em consideração tanto as características ensináveis do gênero como as aprendizagens iniciais dos alunos. Nesse sentido, eles serão levados a produzir um texto com estilo próprio, contribuindo para a transformação dos textos que pertençam ao gênero em questão.

Diante do exposto, elaborar o modelo didático do gênero a ser trabalhado nos permite conhecer melhor o funcionamento do gênero e suas características para selecionar as características necessárias ao ensino de um gênero, assim como aquelas que podem ser ensinadas mediante as capacidades dos alunos.

No Brasil, alguns autores trabalharam com a elaboração de modelos didáticos em suas pesquisas. Dentre outros, destacamos Machado, Lousada e Tardelli (2004a e 2004b, 2005) para a elaboração de material didático para o ensino de produção textual em língua portuguesa e, para o ensino de leitura em língua estrangeira, destacamos Cristóvão (2005) e Machado e Cristóvão (2009); Machado (2001), para avaliação de sequência didática para ensino de produção textual em língua portuguesa e para o ensino de leitura em língua estrangeira; Cristóvão (2002a), Freitas (2003) e Souza (2003) para a avaliação de experiências didáticas e do desenvolvimento de capacidades de linguagem durante o processo de letramento inicial; para análise do nível de capacidades de linguagem do aluno em produção textual, Machado (2003); para formação inicial continuada de professores, dentre outros, Machado e Magalhães (2002) e Cristóvão (2002b).

Na seção seguinte apresentaremos os procedimentos que nortearam a elaboração de uma sequência didática para o ensino do gênero autobiografia.

1.2.1.1.2. A sequência didática

A forma adotada para ensinar nossos alunos a produzirem o gênero autobiografia implica a elaboração de uma sequência didática, que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito”, a partir de um modelo didático elaborado para a definição das características ensináveis desse gênero para determinado grupo de alunos.

Segundo Machado e Cristóvão (2009, p. 133), a sequência didática “é ainda considerada como um conjunto de sequências de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final”.

Para as autoras, as sequências didáticas auxiliam um trabalho global ao integrar atividades de leitura e de escrita, de acordo com um cronograma pré-estabelecido pelo professor, o que favorece a elaboração de programas integrados e contínuos, possibilitando o trabalho com gênero em vários suportes. Para isso, as autoras afirmam que é necessária a elaboração de materiais didáticos adequados, que permitam a transposição didática de conhecimentos científicos para os contextos de ensino, respeitando-se as capacidades de linguagem para conseqüente aprendizagem de nossos alunos.

Segundo Bronckart (2006), as primeiras sequências didáticas foram elaboradas em Genebra pela Commission Pédagogie du Text (Comissão Pedagogia do Texto), entre 1985 e 1988. Após diversos esboços do modelo teórico que sustentaria essa abordagem foi apresentada a primeira versão, mas só na década de 1990 as sequências didáticas começaram a centrar-se no ensino da linguagem escrita e, posteriormente, no ensino dos gêneros orais.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), por sua vez, afirmam “que uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto numa dada situação de comunicação”. Salientam, ainda, que o trabalho escolar deve ser realizado pensando-se nos gêneros que os alunos não dominam ou dominam de maneira insuficiente e que as sequências didáticas possibilitam a eles as práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

De acordo com os autores, as práticas de linguagem são consideradas conhecimentos acumulados ao longo da história e, portanto, numa perspectiva interacionista, são o principal instrumento de interação social consolidado na forma de gênero, cujos significados são permanentemente recriados. Nesse sentido, os autores enfocam o trabalho escolar no domínio da produção de linguagem, indiscutivelmente sobre os gêneros, pois eles constituem o instrumento de mediação para o ensino da textualidade.

Os autores apresentaram um agrupamento de gêneros organizado por três critérios:

- a. as finalidades sociais atribuídas ao ensino que atendam às necessidades de linguagem em expressão escrita e expressão oral;
- b. as distinções tipológicas já presentes no ensino;
- c. as capacidades de linguagem para o ensino dos gêneros reagrupados. Tendo em vista esses critérios, Dolz e Schneuwly (2004) apresentam cinco eixos em que se poderiam enquadrar os gêneros em geral, em função de seu ensino-aprendizagem: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

No grupo do *relatar*, no domínio da documentação e memorização de ações humanas, cujas capacidades de linguagem dominantes são a representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo, concepções importantes para o nosso trabalho de ensino-aprendizagem de gênero de texto, teríamos relato de experiência vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, entre outros, o gênero autobiografia.

Mas, como organizar uma sequência didática para o ensino de um gênero?

A primeira providência para elaborar uma sequência didática é a escolha de um gênero que se adapte aos conhecimentos dos alunos e, também, um modelo didático dele.

Escolhido o gênero, a primeira etapa fundamental é a apresentação da situação de comunicação que os alunos irão encontrar, ou seja, a apresentação do contexto de produção, de acordo com o ISD. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99) afirmam que esse é “o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Esse momento é de suma importância, pois, além de os alunos conhecerem o contexto de produção, eles serão preparados para a primeira produção do gênero. Essa etapa deve proporcionar aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam tanto o projeto de classe, quanto o contexto de produção no qual devem agir.

Algumas questões apresentadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99) devem nortear essa primeira etapa da sequência:

1. Qual é o gênero que será abordado?
2. A quem se dirige a produção?
3. Que forma assumirá a produção?
4. Quem participará da produção?

Os autores ressaltam que alguns princípios teóricos guiam a elaboração de uma sequência didática e suas finalidades e incluem as escolhas pedagógicas, psicológicas, linguísticas e as finalidades gerais do ensino. São elas:

1. As escolhas pedagógicas referem-se ao procedimento que possibilita a avaliação formativa, inserindo-se num projeto de classe que motiva os alunos e maximiza, por meio da diversidade de atividades e dos exercícios propostos, a chance de cada aluno progredir.

2. Em relação às escolhas psicológicas, a atividade de produção de texto escrito ou oral, inclui não somente palavras ou frases de ideias previamente estabelecidas, mas é realizada envolvendo toda sua complexidade, incluindo a representação da situação de comunicação, o trabalho com os conteúdos e a estruturação dos textos.

Assim, o trabalho com a sequência didática tem a finalidade de transformar o modo de falar ou escrever dos alunos, no sentido de que eles tenham uma consciência clara de seu comportamento de linguagem em todos os níveis: escolha de palavras, adaptação ao público, colocação da voz, no caso dos gêneros orais e a organização dos conteúdos. E isso decorre dos diferentes instrumentos propostos a eles.

3. Para as escolhas linguísticas, a atividade de produção de textos utiliza instrumentos que permitem a compreensão dessas unidades de linguagem, pois toda língua se adapta às situações de comunicação, funcionando de maneira bem diversificada, pois há formas históricas relativamente estáveis de comunicação que surgem e que correspondem a situações de comunicação específicas, que são os gêneros de textos, e estas definem o que é apropriado para cada gênero: estruturas textuais e meios linguísticos.
4. Quanto às finalidades, o procedimento de ensino de linguagem oral ou escrita visa a preparar os alunos para dominar sua língua nas mais diversas situações do cotidiano.

Após a apresentação dos princípios teóricos, a segunda etapa é a realização de uma produção inicial, momento em que os alunos produzem um primeiro texto do gênero escolhido. Essa produção inicial servirá como base para o professor observar as capacidades e potencialidades dos alunos e, diante da situação apresentada, propor novas atividades. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101), “é assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós essa é a essência da avaliação formativa”.

A produção inicial “tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102). Ainda segundo os autores (2004, p. 103), “por meio da produção, o objeto da

sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas”.

A terceira etapa é a elaboração de módulos de aprendizagem, que, segundo Dolz, Noverraz; Schneuwly (2004), é o momento de trabalhar os problemas e as dificuldades que apareceram na primeira produção e de fornecer aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Nessa etapa, o professor seleciona essas dificuldades e problemas e constrói módulos de aprendizagem que compreendem atividades e estratégias diversas para trabalhar com cada um deles separadamente.

Nesse movimento, a sequência vai do complexo para o simples e depois retorna ao complexo, isto é, parte da produção inicial ao trabalho nos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária à elaboração adequada de um gênero e, ao final, o movimento conduz novamente ao complexo que é a produção final.

Podemos, assim, dizer que o trabalho com módulos é um princípio geral no uso das sequências didáticas que supõe a busca de intervenções que favoreçam a passagem dos alunos a um melhor domínio dos gêneros, isto é, permite que as atividades comunicativas complexas sejam decompostas e abordadas uma a uma. Esse procedimento destaca os processos de observação e de descoberta, e ele se inscreve

[...] numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110)

Esse trabalho deve ser associado à *diferenciação* pedagógica que leva em conta a heterogeneidade dos alunos. Dessa forma, torna-se necessária uma análise das produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características dos gêneros, a seleção de atividades indispensáveis para dar continuidade à sequência e, ainda, a elaboração de atividades pontuais e intervenções diferenciadas para os casos de insucesso.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a estrutura básica de uma sequência didática pode ser representada pelo esquema da Figura 1.3.

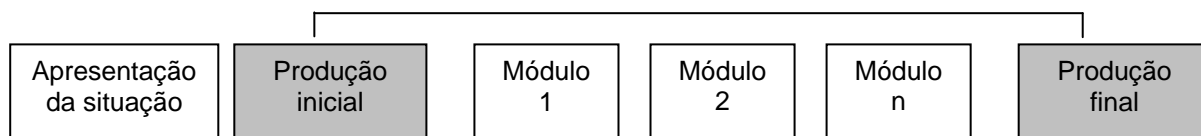


FIGURA 1.3. Representação da sequência didática.

Fonte: adaptada de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A última etapa da sequência é a produção final guiada por uma ficha de autoavaliação elaborada no decorrer das atividades. Essa etapa fornece condições ao aluno para produzir o gênero solicitado, colocando em prática as noções e os instrumentos estudados nos módulos. Essa produção final permite também ao professor uma nova avaliação da aprendizagem e, aos alunos, o importante papel de reconhecer e avaliar o seu próprio crescimento na sequência didática. A produção final, assim, se caracteriza como um momento de integração dos conhecimentos criados e de instrumentos adequados à sua elaboração.

Vemos, então, que o trabalho de produção de texto de determinado gênero por meio de uma sequência didática visa ao aperfeiçoamento tanto na produção oral como na produção escrita, o que implica levar em conta os diferentes níveis do processo de elaboração de textos. Assim, no nível textual, o trabalho é centrado, por exemplo, nas marcas de organização, nas formas de introduzir discursos, nas modalizações e nos tempos verbais, tendo em vista o gênero e o trabalho com contexto de produção. Entretanto, as questões referentes à gramática e à sintaxe requerem tempo para o ensino específico do funcionamento da língua, além das atividades propostas na sequência, cujo objetivo principal é a aquisição de condutas de linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Da mesma forma, os autores reforçam que os problemas encontrados pelos alunos na ortografia não estão diretamente relacionados a determinado gênero de texto, pois as regras ortográficas são as mesmas para todos os textos. Diante disso, tanto as questões referentes à gramática e à sintaxe como as questões ortográficas devem ser observadas e pontuadas na reescrita dos textos.

Apresentamos os pressupostos da corrente teórica que alicerçam o ensino-aprendizagem da produção de texto numa concepção vigotskiana, destacando-se os conceitos de mediação e de zona de desenvolvimento proximal. Abordamos também as concepções sobre gêneros discursivos como prática dialogicamente constituída acumulada pelos grupos sociais ao longo da história, e sobre o ensino de gêneros como instrumentos psicológicos na visão vigotskiana, em que a transformação da relação entre os seres humanos e o meio

ambiente ocorre devido ao papel que o instrumento tem no desenvolvimento do sujeito. Para que o ensino-aprendizagem se efetive no meio escolar discutimos as noções e os problemas relacionados aos processos de transposição didática que utilizamos no ensino sistemático de um gênero e, além disso, apresentamos os procedimentos para a elaboração do modelo didático e da sequência didática para a produção de exemplares de gêneros de texto.

No próximo capítulo apresentaremos os procedimentos de análise de textos para o levantamento das características presentes no gênero autobiografia que utilizaremos para elaborar o seu modelo didático e, também, para analisar as autobiografias dos alunos, textos que serão gerados na sequência didática, nos quais analisaremos as capacidades de linguagem adquiridas pelos estudantes.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE PARA ELABORAÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

O interacionismo sociodiscursivo (ISD) se inscreve numa abordagem do interacionismo social e segue todos os seus princípios fundamentais, contestando, no entanto, a divisão atual das ciências humanas/sociais. Nesse sentido, não é uma corrente linguística, nem psicológica ou sociológica, inscrevendo-se como corrente de uma ciência geral do humano, ao sustentar que o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano, uma vez que as práticas languageiras situadas ou textos-discursos são os principais instrumentos do desenvolvimento e não devem ser tratados isoladamente dos fatos sociais, culturais e históricos, pois esses fatos se apresentam relacionados e integrados a um mesmo desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006).

Dada essa preocupação, o grupo de pesquisa Unidade de Didática de Línguas, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, liderado por Bronckart, em 1980, conduziu uma pesquisa sobre o funcionamento dos textos/discursos e também sobre o processo de produção desses textos e das diferentes capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas por meio de sua aprendizagem formal, à luz das teorias de Vigotski, no campo do desenvolvimento e do ensino-aprendizagem, e de Bakhtin, no campo da linguagem, como vimos no Capítulo 1.

O trabalho desenvolvido entre 1980 e 1985 voltou-se “para a criação e testagem das *sequências didáticas* [...] e para a elaboração de um modelo teórico capaz de sustentar e esclarecer essa abordagem prática do ensino” (BRONCKART, 2006, p. 13) da língua materna. Após vários testes, a primeira versão foi publicada por Bronckart et al. (1985). Essa obra deu origem a um instrumento metodológico que compreendia uma grade de análise e um primeiro modelo da estrutura e funcionamento dos textos (BRONCKART, 2006).

Em uma segunda fase, compreendida entre 1985-1997, o grupo de pesquisadores visou a aperfeiçoar o modelo teórico inicial da estrutura e funcionamento dos textos e, principalmente, recolocar a questão das condições de produção de texto e das características da atividade de linguagem no quadro do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006).

Os trabalhos dessa fase resultaram no livro *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo* (BRONCKART, 2003),⁷ publicado originalmente em 1997, e cuja primeira edição da tradução para o português foi publicada em 1999. É em virtude dessa publicação que nosso trabalho tem como aporte teórico o ISD.

Assim, abordaremos neste capítulo o modelo de análise, interpretação e produção de textos do ISD, segundo Bronckart (2003) que orientará a elaboração do modelo didático do gênero autobiografia e a elaboração da sequência didática, além de fornecer subsídios para a análise e interpretação dos textos gerados para esta pesquisa. Discutiremos também como o ISD considera as capacidades e operações de linguagem que podem ser desenvolvidas por meio de sua aprendizagem formal.

2.1. Os procedimentos do ISD

Para que possamos elaborar o modelo didático do gênero autobiografia e sua sequência didática, optamos pelos procedimentos de análise do quadro do ISD (BRONCKART, 2003). Tomamos como base a proposta que considera que cada texto é organizado como um “folhado” constituído por três camadas superpostas, mas interdependentes, e que essas três camadas se constituem pela “infraestrutura geral” do texto, dos “mecanismos de textualização” e dos “mecanismos enunciativos”. Para isso, é necessária, antes de tudo, a análise do contexto de produção, que explicitaremos na próxima seção e, em seguida, nas outras, veremos as três camadas do “folhado textual”: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e enunciativos.

2.1.1. As condições para a produção de um novo texto

O agente que vai produzir um texto se encontra em uma situação de ação de linguagem que, para Bronckart (2003, 2006), é constituída de representações dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem influenciar a produção de um texto. Essas representações são um ponto de partida; o agente deve mobilizar algumas delas sobre os três mundos para a produção do texto. Em 1º lugar, as representações requeridas como *contexto* da produção textual. Em segundo lugar, o agente deve requerer as representações dos três

⁷ Título original, em francês: *Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif*.

mundos como conteúdo temático ou *referente* que compreende os temas que serão verbalizados nos textos e que vão influenciar na organização textual.

O primeiro plano do contexto de produção é constituído pelas representações do *contexto físico*, que podem ser definidas por quatro parâmetros, como ilustrado na Tabela 2.1.

Lugar da produção	Lugar físico em que o texto é produzido
Momento da produção	Período entre o início e o término da produção
Emissor	A pessoa que produz fisicamente o texto
Receptor	A(s) pessoa(s) que percebe(m) ou recebe(m) o texto

TABELA 2.1. Contexto físico de produção.

Fonte: elaborada pela autora.

As representações do segundo plano dizem respeito ao contexto sociosubjetivo, que se refere ao quadro das atividades de uma formação social, mais concretamente da interação comunicativa que implica aspectos do mundo social (normas, valores, regras etc.) e do mundo subjetivo (imagem que o agente passa de si ao agir), subdivididos em quatro parâmetros, como ilustrado na Tabela 2.2.

Lugar social da produção	Lugar social em que o texto é produzido e em que vai circular (escola, mídia, editora, agência etc.)
Enunciador	Posição social do emissor (aluno, escritor etc.)
Destinatário	Posição social do receptor (professor, leitores etc.)
Objetivo	O efeito que o texto pode produzir no destinatário

TABELA 2.2. Contexto social de produção.

Fonte: elaborada pela autora.

Na próxima seção abordaremos as representações do contexto de produção referentes ao conteúdo temático.

2.1.1.1. O conteúdo temático

Em relação aos conteúdos temáticos, são representações interiorizadas do produtor do texto, que variam de acordo com as suas experiências de vida, os seus conhecimentos prévios de mundo e que estarão disponíveis em sua memória e serão requeridos no momento da ação de linguagem (produção do texto). O *conteúdo temático* (ou *referente*) de um texto, segundo Bronckart (2003, p. 97), pode ser definido como “o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”.

Esses conhecimentos são armazenados na memória dos agentes ao longo do tempo de modo lógico e hierárquico, enquanto que a transferência desses conhecimentos para o texto sofre uma organização linear e sucessiva no tempo, devendo ser organizados em sequências lineares.

Além dessas representações, para a produção de um novo texto o produtor deve recorrer ao intertexto⁸ para selecionar o modelo de gênero que melhor se adapte à situação de ação de linguagem (produção do texto).

Vejam os exemplos: Valdir, novo diretor da Escola Rosa Tomita (enunciador), dirigiu-se aos professores da escola (destinatários) no início do período escolar para se apresentar formalmente (gênero textual – comunicação oral), com a finalidade de que o grupo o conhecesse (objetivo), pois daí em diante dirigiria a escola. O gênero textual utilizado, apresentação oral, está disponível no intertexto para ser utilizado nas interações verbais orais. Para essa escolha, o agente estabelece, de acordo com a situação de ação de linguagem em questão (a apresentação formal), as suas representações do mundo físico e sociosubjetivo.

Consideramos, assim, a apropriação dos gêneros fundamental para as atividades de produção textual, que implicam a adoção de um gênero já existente. No entanto, à medida que o produtor utiliza um gênero ele faz modificações e adaptações, pois o processo de produção é individual, histórico e sociocultural, depende da época e das representações que o produtor tem sobre si (valores pessoais) e sobre a ação de linguagem que desempenha. Portanto, isso nos mostra que “toda decisão de empréstimo conserva, desse modo, uma grande parte de liberdade” (BRONCKART, 2003, p. 102).

⁸ Modelos de gêneros de texto disponíveis na sociedade.

Ainda sobre as condições de produção de um novo texto, devemos levar em consideração o *suporte* (MACHADO, 2009b), pois sua importância e influência são fundamentais na interpretação e divulgação do texto, no nosso caso, autobiografias. Além do suporte, a autora destaca, também, a questão do *contexto linguageiro imediato* que compreende os textos que veiculam em um mesmo suporte, escritos antes ou depois do texto principal e que contribui para a sua interpretação. Na autobiografia de Ana Maria Machado (2006), por exemplo, o prefácio antecede o texto e a lista de obras da autora sucede o texto.

Em suma, são essas as condições que devemos observar antes de produzir um novo texto e que irão influenciar na escolha da estrutura organizacional desse texto, designada por Bronckart (2003) arquitetura interna do texto, que veremos na próxima seção.

2.1.1.2. A arquitetura interna do texto ou folhado textual

A organização de um texto é concebida por Bronckart (2003) como um *folhado*, formado por três camadas superpostas hierarquicamente que se integram e formam a trama dessa organização. Essas camadas são constituídas pela infraestrutura geral do texto, pelos mecanismos de textualização e pelos mecanismos enunciativos. O esquema ilustrado na Figura 2.1 distingue os três níveis da arquitetura textual.

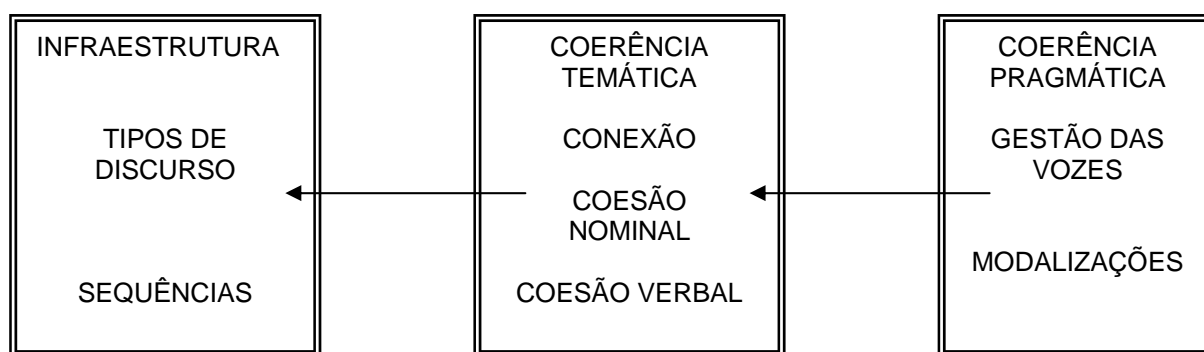


FIGURA 2.1. Representação da arquitetura textual.

Fonte: adaptada de Bronckart (2006, p. 147).

O nível mais profundo é constituído pela infraestrutura geral do texto e é definido pelas características do planejamento geral do conteúdo temático, pelos tipos de discurso mobilizados e suas modalidades de articulação (sequências). O segundo nível constitui-se pelos mecanismos de textualização que contribuem para a coerência temática do texto. O

nível mais superficial é o dos mecanismos enunciativos (vozes) e das modalizações que contribuem para a coerência pragmática do texto. A distribuição das vozes no texto visa a tornar visíveis as instâncias que são responsáveis pelo que é dito no texto, enquanto as modalizações servem para explicitar os julgamentos ou avaliações que emanam dessas vozes.

2.1.1.2.1 A infraestrutura geral de um texto – 1ª camada do *folhado textual*

Nesta seção trataremos da infraestrutura geral do texto e de sua constituição no que se refere às decisões que um produtor de um texto deve tomar na hora da produção: plano global ou geral do texto, tipos de discurso presentes nesse texto e pela articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências.

Segundo Bronckart (2003, p. 120), “o *plano geral* refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; que se mostra visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo”. O plano geral pode assumir formas muito variadas de acordo com as especificidades de cada texto dentro de determinado gênero. Essas especificidades referem-se ao tamanho do texto, ao conteúdo temático, às condições externas de produção (suporte em que circulará o texto), além dos tipos de discurso e sequências que o compõem.

Por exemplo, o plano geral da autobiografia que Carlos Drummond de Andrade (1944 apud DINIZ, 2011) escreveu para uma revista organiza-se da seguinte forma:

1. Na introdução, o autor explica porque escreveu sua autobiografia para a *Revista Acadêmica*.
2. Na primeira parte, ele inicia o relato dos fatos importantes de sua vida, desde o seu nascimento em 1902 e seguindo uma sequência cronológica até 1928, quando escreveu o poema “No meio do caminho tinha uma pedra”.
3. Na segunda e última parte, ele relata como começou a escrever.

Encontram-se na primeira camada do texto, além do plano geral, os diferentes *tipos de discurso*,

[...] como *formas linguísticas* que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de *mundos discursivos* específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de *textualização* e por mecanismos *enunciativos* que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional. (BRONCKART, 2003, p. 149)

Na composição interna do texto podemos verificar uma regularidade maior, a partir da escolha dos *tipos de discurso*. Trata-se da escolha de formas observáveis por meio de marcas linguísticas que contribuem para caracterizar concretamente os diversos gêneros de textos. Essas formas são os *tipos de discurso* e apresentam regularidades de estruturação linguística e se encontram ancoradas nos *mundos discursivos* (do expor e do narrar).

Os tipos de discurso são constituídos por operações que organizam o conteúdo temático de um texto, em primeiro lugar por uma operação de *disjunção* (distante), isto é, quando as representações mobilizadas como conteúdo referem-se a fatos passados, colocados à distância da situação de produção; as marcas linguísticas temporais (há dez anos; certo dia), e as marcas espaciais (num país distante; naquele lugar) indicam esse distanciamento e permitem distinguir determinado segmento do texto que pertence ao *mundo do narrar*, tendo em vista que ele narra fatos passados, ou mesmo futuros, verossímeis ou imaginários, com uma organização ancorada no tempo e no espaço. Como exemplo, citamos um trecho da autobiografia de Machado (2006, p. 22): “em outubro de 1949, de volta ao Brasil, morando em Vitória, fiz minha primeira comunhão”.

Quando as coordenadas do mundo da ação de linguagem servem para a mobilização de representações (e ancoragem do texto) em uma origem espaço-temporal conjunta (próxima), ou seja, os fatos são apresentados como acessíveis, pois o conteúdo temático não está colocado à distância das coordenadas da produção e se refere ao momento dessa realização, essas coordenadas apresentam-se como uma operação de *conjunção* (próxima) ao mundo ordinário dos agentes-produtores dos textos. Dessa forma, os fatos são expostos e se apresentam como pertencentes aos mundos da ordem do *expor*. No exemplo abaixo, podemos notar essas coordenadas:

– Não deixem de ler a entrevista do Carybé, bem escrita, bem observada... Coisa de bom repórter. Pena que não dizem de quem foi. Aliás, a semana passada aconteceu o mesmo com uma entrevista com o Augusto Rodrigues. (MACHADO, 2006, p. 41)

Bronckart (2003) ainda apresenta dois subconjuntos de operações em relação a esses dois mundos: a *implicação* e a *autonomia*. Quando um texto explicita claramente a relação entre as suas instâncias de agentividade e os parâmetros materiais da ação de linguagem, o discurso é implicado, isto é, o agente-produtor, o interlocutor, e o espaço/tempo em que acontece a ação de linguagem estão explícitos, por exemplo: “de volta ao Rio de Janeiro em 1950, vim morar em Ipanema, estudar na Praça General Osório, Colégio Mello e Souza”

(Machado, 2006, p. 24). Quando essa relação não é explícita e as instâncias de agentividade se mantêm independentes ou indiferentes em relação aos parâmetros da ação de linguagem e a sua interpretação também independe do conhecimento das condições de produção do texto, temos uma relação de autonomia, por exemplo, nos verbetes de dicionário.

Podemos, então, distinguir quatro tipos de discurso correspondentes que resultam das operações acima expostas. A Tabela 2.3 ajuda o leitor a perceber melhor os tipos de discurso encontrados nos mundos discursivos citados acima.

Relação ao ato de produção		Relação ao conteúdo	
		Conjunção	Disjunção
		Mundo do <i>expor</i>	Mundo do <i>narrar</i>
		Tipos de discurso	
	Implicação	Interativo	Relato interativo
	Autonomia	Teórico	Narração

TABELA 2.3. Tipos de discurso.

Fonte: adaptada de Machado (1998) e Bronckart (2003).

De acordo com a Tabela 2.3, a partir da divisão dos dois mundos discursivos do narrar e do expor, chegamos aos quatro tipos de discurso: interativo, teórico, relato interativo e narração, determinados pela relação de autonomia ou de implicação do agente/produtor do texto com o conteúdo temático estabelecido.

O *discurso interativo* remete ao mundo do expor implicado e, em razão disso, faz-se necessário o conhecimento dos parâmetros do contexto de produção, podendo ser oral ou escrito. Nesse tipo de discurso, podemos encontrar as seguintes características linguísticas: a presença de unidades que se referem à própria interação verbal, real ou encenada, marcada por formas dialogadas, cuja interação é marcada pelos turnos da fala e pela presença de frases não declarativas: frases interrogativas, imperativas ou exclamativas; tempos verbais compostos essencialmente pelo presente do indicativo e pretérito perfeito do indicativo, acrescentando-se o futuro perifrástico, articulados entre si; apresenta dêiticos pessoais, espaciais e temporais; presença de pronomes de primeira pessoa, uma predominância de

anáforas nominais em oposição a anáforas pronominais e presença de verbos auxiliares de modo “poder”, assim como de outros auxiliares como *querer, dever, ser preciso*.

Vejamos no exemplo abaixo essas unidades e em seguida o seu detalhamento:

- Senhor, está zangado comigo?
- Zangado? Não. Por quê?
- Está sim. Por causa do xadrez.
- Que ideia, Birinyi! Quem lhe falou nisso?
- Snaider.
- É brincadeira dele. (RAMOS, 1953, p. 157)

Frases interrogativas, como “Senhor, está zangado comigo?”, e exclamativas, como “Que ideia, Birinyi!” indicam alternância dos turnos da fala; há, ainda, unidades com tempos verbais presente e pretérito perfeito, como “*Está sim*” e “Quem *lhe falou* nisso?”.

Há a presença de nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de 1^a e 2^a pessoas do singular e do plural, como em: “Que ideia, *Birinyi!* Quem *lhe* falou nisso?”.

No discurso interativo podem, também, ocorrer unidades como: você; anáforas pronominais, por oposição às anáforas nominais, como podemos ver no exemplo acima em: “Que ideia, *Birinyi!* Quem *lhe* falou nisso?”.

Por sua vez, no *discurso teórico* os fatos são apresentados como acessíveis, pois o conteúdo temático não está colocado à distância, pois se refere ao momento dessa realização, apresentando-se como uma operação de *conjunção* (próxima) ao mundo ordinário dos agentes-produtores do texto, com as seguintes características: tempo verbal presente e, ocasionalmente, aparece pretérito perfeito e raramente o futuro; ausência de dêiticos espaciais, temporais e de pessoas; ausência de nomes próprios; há a presença de organizadores lógico-argumentativos (como, de outro lado, de fato...) e de modalizações lógicas (principalmente pelo auxiliar de modo, o verbo poder); há ainda a presença de procedimentos de focalização de certos segmentos de texto, ou referência a outras partes do texto ou ao intertexto científico intertextual (sumários, títulos de capítulos, citações de rodapé, citações de outras obras) e a presença de frases passivas e de anáforas nominais. Vejamos o exemplo abaixo, um fragmento da autobiografia de Ana Maria Machado (2006, p. 53):

Muitas vezes, para analisar bem uma situação teórica, é preciso distinguir sutilmente categorias muito nítidas, que têm uma nomenclatura própria, feita de termos que são difíceis e complicados para quem está fora da área. Essas distinções são enriquecedoras e úteis para apreciar pequenas variantes, aprofundar uma análise e fazer o raciocínio avançar. Um especialista não deve abrir mão do rigor e da exatidão dos conceitos quando está examinando

o assunto que estuda. Mas se quiser falar com o público, é bom traduzir isso tudo numa linguagem mais simples de se compreender.

O discurso de *relato interativo* é em princípio um tipo de discurso monologado, isto é, uma situação verbal que tem origem num único agente. Ele se desenvolve em situações de interação que podem ser reais (originalmente orais), ou postas em cena, por meio de obras ficcionais como os romances ou peças de teatro. Temos como exemplo de discurso de relato interativo o trecho a seguir:

Arrisquei alguns passos, maquinalmente, parei meio sufocado por um cheiro acre, forte, desagradável, começando a perceber em redor um indeciso fervilhar. Antes que isso se precisasse, confuso burburinho anunciou a multidão que ali se achava. (RAMOS, 1953, p. 74)

Suas principais características são: a presença de frases declarativas; o caráter disjuncto-implicado; os tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito, os organizadores temporais, a presença de pronomes de 1^a pessoa do singular e do plural que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal e a presença dominante de anáforas pronominais e anáforas nominais.

E, por último, o discurso de *narração* que é um tipo de discurso geralmente escrito e que comporta frases declarativas de caráter disjuncto-autônomo que se constitui num quadro em que irá se desenvolver um *narrar* que engloba personagens, acontecimentos ou ações. O trecho a seguir identifica-se como um discurso de narração:

Há alguns séculos, um pobre lenhador, que habitava perto de uma grande laguna, no meio da qual se elevava um bosque de carvalhos, tinha o hábito de ir a essa ilha, de tempos em tempos, para recolher galhos secos de árvores, com os quais fazia sua fogueira. (BRONCKART, 2003, p. 113-117)

Esse *narrar* permanece autônomo em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem que o constitui. O discurso de narração é marcado pelas seguintes características: tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito que marcam os tempos da história ou tempos narrativos; a presença de organizadores temporais (Há alguns séculos); a ausência de pronomes de 1^a e 2^a pessoa do singular e do plural, que remetem diretamente ao agente produtor do texto ou a seus destinatários; presença de anáforas pronominais e nominais.

Bronckart (2003) considera ainda uma outra variante dos tipos de discurso que pode ocorrer quando há a fusão do relato interativo com a narração, muito comum nos gêneros

biografia e autobiografia. Existem, porém, outras variantes, entretanto, consideramos essa, relevante para produção, interpretação e análise das autobiografias, objeto de nossa pesquisa.

Vimos que os tipos de discurso são elementos essenciais da infraestrutura geral dos textos, não sendo, porém, critério suficiente para se diferenciar os gêneros, pois essa infraestrutura é também caracterizada pela organização sequencial ou linear do conteúdo temático, que passamos a expor a seguir.

Bronckart (2003, p. 218) refere-se a Adam (1992) para conceituar uma organização sequencial. Para esse autor, as sequências são

[...] unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam *macroproposições*, que por sua vez, combinam diversas *proposições*, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação dos diferentes tipos de sequências.

As sequências, para Adam (1992), seriam modelos abstratos de que os produtores e receptores de textos disporiam, sendo definidas, ao mesmo tempo, pela natureza das fases (macroproposições) que comportam e pelas formas de articulação dessas fases em um texto, por exemplo, as fases da sequência narrativa que veremos logo abaixo.

Adam propõe cinco sequências básicas, que são as sequências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Para Bronckart (2003), essas diferentes sequências podem ser combinadas em um texto, em várias modalidades (encaixamento hierárquico, mesclas etc.) e decorre dessa diversidade de modalidades de articulação a heterogeneidade composicional da maioria dos textos. Bronckart (2003) afirma, ainda, que se deve acrescentar a essas cinco sequências a sequência injuntiva, que, para Adam (1992), deve ser tratada simplesmente como uma peculiaridade da sequência descritiva.

Machado (1998) ressalta que cada texto pode ser constituído por um número n de sequências completas, com todas as fases, ou incompletas, com a omissão de uma ou de algumas de suas fases.

Entretanto, os conteúdos temáticos podem, também, ser organizados de outro modo e não em sequências. Assim, quando observamos que nos segmentos pertencentes ao mundo do narrar os acontecimentos de uma história seguem uma organização linear em ordem cronológica, sem apresentar nenhum processo de tensão, encontramos, então, uma forma de planificação denominada *script* (BRONCKART, 2003), como em:

Debruçado à janela interna, vi Sebastião Hora e o advogado Nunes Leite deixarem a sala, atravessarem o pátio, entrarem numa espécie de secretaria, à esquerda... (RAMOS, 1953, p. 57)

Nos relatos interativos e nas narrações, pertencentes à ordem do narrar, segundo Bronckart (2003), a planificação do conteúdo temático pode ser organizada de três formas principais, que podem ser alternadas e combinadas de várias maneiras: o *script*, a sequência narrativa e a sequência descritiva. O *script* organiza o conteúdo temático em uma ordem cronológica efetiva dos acontecimentos narrados.

Por sua vez, a sequência narrativa e a sequência descritiva são constituídas por formas de planificação mais convencionais e organizam-se por meio de fases que são sustentadas por operações de caráter dialógico com a intenção de criar uma tensão ou de guiar o olhar do destinatário para fazê-lo ver algo.

A seguir apresentamos as principais características identificadas em cada sequência.

1. A *sequência narrativa* tem sua organização sustentada por um processo de intriga, que consiste em selecionar e organizar os acontecimentos de modo que formem um todo com começo, meio e fim, isto é, a situação inicial, a transformação e a situação final; esse seria o protótipo mínimo. O protótipo padrão consistiria em:
 - a. uma fase de situação inicial, com a apresentação de um “estado de coisas”, ou estado “equilibrado”;
 - b. a fase da complicação, com a criação de perturbação e tensão;
 - c. uma fase de ações, ou seja, os acontecimentos surgidos pela tensão;
 - d. uma fase da resolução, ou a redução da tensão;
 - e. e uma fase da situação final, com a apresentação de um novo estado de equilíbrio decorrente dessa resolução.

Existem, também, duas fases facultativas, que são a fase de avaliação, que consiste no comentário relativo ao desenrolar da história, e a fase de moral, que surge, geralmente, no final da sequência, com a intenção de apresentar uma significação global na interpretação da história narrada. A extensão das fases que compõem a sequência narrativa pode variar de acordo com o gênero de texto apresentado, assim, num gênero mais extenso, como o romance ou a novela (escrita ou encenada na TV), devido ao número de personagens, da intriga e das

complicações, as fases podem se repetir várias vezes, de modo que as fases de ações podem recair em nova complicação e desencadear novas ações, chegando a uma situação final temporária, seguida de uma nova complicação que desencadeia uma série de outras ações, e assim por diante. Vejamos um exemplo da sequência narrativa:

Bezerro sem mãe

[Situação inicial equilibrada] Foi numa fazenda de gado, no tempo do ano em que as vacas dão cria. Cada vaca toda satisfeita com o seu bezerro.

[Complicação] Mas dois deles andavam tristes de dar pena: uma vaca que tinha perdido o seu bezerro e um bezerro que ficou sem mãe.

A vaquinha até parecia estar chorando, com os peitos cheios de leite, sem filho para mamar. E o bezerro sem mãe gemia, morrendo de fome e abandonado.

Não adiantava juntar os dois, porque a vaca não aceitava. Ela sentia pelo cheiro que o bezerrinho órfão não era filho dela, e o empurrava para longe.

[Ação] Aí o vaqueiro se lembrou do couro do bezerro morto, que estava secando ao sol. Enrolou naquele couro o bezerrinho sem mãe e levou o bichinho disfarçado para junto da vaca sem filho.

[Resolução da complicação] Ora, foi uma beleza! A vaca deu uma lambida no couro, sentiu o cheiro do filho e deixou que o outro mamasse à vontade. E por três dias foi aquela mascarada. Mas no quarto dia, a vaca, de repente, meteu o focinho no couro e puxou fora o disfarce. Lambeu o bezerrinho direto, como se dissesse: “Agora você já está adotado”.

[Final equilibrado] E ficaram os dois no maior amor, como filho e mãe de verdade. (QUEIROZ, 2002, p. 7-8)

2. A *sequência descritiva*, seguindo o modelo de análise de Bronckart (2003) é constituída por fases que não se organizam em uma ordem linear obrigatória, entretanto, essas fases se combinam e se encaixam numa ordem hierárquica e vertical, podendo aparecer tanto nos tipos de discurso da ordem do *narrar* quanto da ordem do *expor*, as unidades linguísticas que a compõem podem se diferenciar em função do tipo de discurso.

Essa sequência comporta três fases principais:

- a. a fase de ancoragem, em que o tema da descrição é destacado, geralmente por um tema-título que aparece logo no início da sequência;
- b. a fase de aspectualização, na qual os diversos aspectos do tema-título são enumerados. Esse tema é decomposto em partes, às quais são atribuídas propriedades;

- c. a fase de relacionamento, em que os elementos descritos são assimilados a outros por meio de comparações ou metáforas. Essa sequência é utilizada segundo uma decisão do produtor do texto para fazer ver, guiar o olhar, mostrar detalhes ao seu interlocutor, sem, no entanto, influenciar a progressão temática do texto.

Apresentamos, a seguir, um exemplo de sequência descritiva, encaixado em um discurso de relato interativo da ordem do *narrar*:

[...] Meu pai vendeu a casa de Santana e novamente minha mãe comprou o lote, próximo ao Dom Cabral, um colégio particular dos padres holandeses que viviam na cidade, e meu pai levantou a casa. Morávamos no topo de um morro, que mais um pouco parecia que se ia chegar ao céu, mas eu e o Jairo andamos lá pra cima e vimos fazendas de café e de bois, e, mais pra frente, descobrimos uma lagoa, uma cachoeira, uma plantação de cana e muitos passarinhos: curió, coleirinha, bicos de lacre, tesourinha, pássaro preto, canarinho e até tucano tinha nas árvores de ipê amarelo... (TEIXEIRA, 2006, p. 39)

3. *A sequência argumentativa* é apresentada numa sucessão de quatro fases:
 - a) A fase de premissa (ou dados) em que há uma constatação inicial;
 - b) A fase de apresentação dos argumentos ou de elementos que orientem para uma conclusão provável (regras gerais, justificativas etc.);
 - c) A fase de apresentação de contra-argumentos, em que são apresentadas restrições à fase de argumentação ou à orientação inicial, podendo ser ratificados ou refutados por meio de exemplos, justificativas etc.;
 - d) A fase de conclusão (ou de nova tese) que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

Assim, a sequência argumentativa tem origem na comprovação de um fenômeno, à primeira vista, incontestável, mas que exige uma explicação da comprovação inicial, o que pode submeter a uma nova reformulação da constatação inicial. Segundo Bronckart (2003, p. 227),

[...] esse modelo pode ser realizado de modo simplificado (por exemplo, passar diretamente da premissa à conclusão, deixando implícitas as outras fases do protótipo), mas pode também ser realizado de modo mais complexo: explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e dos contra-argumentos, desenvolvimento múltiplos do suporte de uns e/ou dos outros.

Expomos como exemplo a sequência abaixo:

[Premissa]

Minha tese é a de que uma criatura não pode ter pensamento enquanto não tiver linguagem [...].

[Argumentos]

Como salientei acima, essa tese foi frequentemente defendida; mas sobre que bases? [...] Essas considerações vão, no sentido da tese, da necessidade da linguagem para o pensamento, mas elas não demonstram [...].

[Contra-argumentos]

Contra a ideia da dependência do pensamento em relação à linguagem evoca-se a observação banal de que conseguimos explicar e, algumas vezes, prever o comportamento dos animais sem linguagem, atribuindo-lhes crenças, desejos e intenções [...]. Mas isso não impede que seja incorreto concluir que animais mudos [...] têm atitudes proposicionais [...].

[Argumentos]

Penso ter mostrado que todas as atitudes proposicionais requerem um pano de fundo de crenças [...].

[Conclusão]

Consequentemente, sustento que o conceito de verdade intersubjetiva é uma base suficiente para a posse de crenças e, em decorrência, de pensamento em geral. E talvez apareça, suficientemente, que o fato de ter o conceito de verdade intersubjetiva depende da comunicação no sentido linguístico pleno. (DONALDSON, 1991 apud BRONCKART, 2003, p. 228)

4. A *sequência explicativa*, ao contrário da sequência argumentativa, tem origem numa constatação inicial de um objeto de discurso incontestável. Entretanto, segundo Grize (1981 apud BRONCKART, 2003), o raciocínio explicativo origina-se na constatação de um fenômeno incontestável, no entanto, incompleto, havendo necessidade de uma explicação do tema, de modo que haja um esclarecimento quanto a possíveis contradições que possam surgir dessa afirmação. No final, a constatação inicial estará reformulada e enriquecida. A sequência explicativa apresenta-se, em sua textualização, da seguinte forma:
 - a. a fase de constatação inicial, que introduz um fenômeno incontestável (tema);
 - b. a fase de problematização, a explicitação de uma questão da ordem do por que, ou do como, casualmente identificada em um enunciado de constatação aparente;

- c. a fase de resolução ou de explicação, que acrescenta informações que responderão as questões postas; a fase de conclusão ou avaliação reformula e completa a constatação inicial.

A seguir apresentamos um exemplo dessa sequência:

[Constatação inicial]

O primeiro método é geralmente conhecido como método sintético, em razão do trabalho psicológico que exige da criança em um ato de leitura.

[Resolução]

Depois de ter aprendido a ler cada signo, a criança deve, de fato, condensar essas diferentes leituras em uma leitura única e que, em geral, para cada agrupamento específico de signos, é diferente de sua leitura particular. Quando a criança sabe ler *e* e *u*, ela deve formar com essas duas letras *eu*.

[Conclusão]

Trata-se, portanto, de uma operação de síntese. (MEZEIX 1958 apud BRONCKART, 2003, p. 229)

A *sequência dialogal* tem como particularidade a sua apresentação somente em segmentos de discursos interativos dialogados. Segundo Bronckart (2003, p. 230-231) “esses segmentos são estruturados em turnos de fala, que, no caso dos discursos interativos primários, são diretamente assumidos pelos agentes-produtores envolvidos em uma interação verbal, ou que, no caso dos discursos interativos secundários, são atribuídos a personagens postos em cena no interior de um discurso principal ou englobante”. Bronckart (2003) recorre a Adam (1992, p. 145-168), para apresentar uma organização da sequência dialogal, em que o autor a divide em três níveis encaixados:

- a. No primeiro nível, três fases podem ser destacadas: a fase de abertura de caráter fático, na qual os interactantes estabelecem uma interação verbal, conforme os usos e costumes da formação social a qual pertencem. Por exemplo:
- Bom dia! Como vai?
 - Bem, graças a Deus, e você?
- b. A fase transacional, na qual o conteúdo temático é cocriado. Por exemplo:
- Você vai à escola, hoje?
 - Vou, sim. Preciso entregar um trabalho.

- c. A fase de encerramento, novamente de caráter fático, explicitamente encerra a interação verbal. Por exemplo:

- Então, até à noite!
- Até lá, se Deus quiser!

Num segundo nível, cada uma das três fases pode ser decomposta em unidades dialogais ou trocas, por meio de intervenções dos interactantes, seguindo uma ordem em turnos de fala, que assume uma estrutura binária ou ternária. Vejamos um exemplo de trocas binárias, na fase transacional:

- Você vai à escola, hoje?
- Vou, sim. Preciso entregar um trabalho.

E um exemplo de troca ternária, na fase de abertura:

- Bom dia! Como vai?
- Bem, graças a Deus, e você?
- Estou muito bem, obrigada!

Em um terceiro nível, cada intervenção pode ser decomposta em atos discursivos, ou enunciados que realizam um ato de fala determinado: um pedido, uma ordem, uma afirmação, ou outros.

Diante do exposto, vimos que além das sequências de planificação tradicionais e do *script*, que é uma forma de planificação elementar, o tipo de sequência presente em um texto está relacionado a determinado tipo de discurso, como ilustrado na Tabela 2.4.

Tipo de discurso	Organização predominante
Interativo	Sequência dialogal
Teórico	Plano expositivo puro Sequências descritivas
Relato interativo	<i>Scripts</i> Sequências narrativas e descritivas
Narração	Sequências narrativas Sequências descritivas

TABELA 2.4. Tipos de discurso e formas de organização correspondentes.

Fonte: adaptada de Machado (1998, p. 73).

Concluímos, assim, a 1ª camada do folhado textual, referente à infraestrutura geral do texto, mobilizando conhecimentos sobre a identificação dos tipos de discurso e dos tipos de sequência inseridos no interior de um texto e realizados por marcas linguísticas. Os tipos de discurso e as sequências encontram-se nesse modelo de análise (BRONCKART, 2003) e servirão para a elaboração do modelo didático de um gênero, no nosso caso, o modelo da autobiografia. Na próxima seção abordaremos os mecanismos de textualização, mais uma camada do folhado textual, essencial para a elaboração de modelo de gênero.

2.1.1.2.2. Os mecanismos de textualização – 2ª camada do *folhado textual*

Os mecanismos de textualização, segundo Bronckart (2003), são aqueles que permitem o desenvolvimento do conteúdo temático e a coerência temática do texto, compreendendo os mecanismos de conexão (os organizadores textuais), os mecanismos de coesão nominal (anáforas) e os mecanismos de coesão verbal que abrangem a temporalidade no texto por meio dos tempos verbais e de auxiliares. Veremos a seguir cada um deles segundo Bronckart (2003).

Os mecanismos de conexão são responsáveis pelas articulações do plano de texto, delimitando suas partes constitutivas e marcando, dessa forma, a transição entre os tipos de discurso, exercendo, nesse caso, a função de segmentação do texto. Esses mecanismos podem marcar também os pontos que articulam as fases de uma sequência ou outra forma de planificação, e, nesse caso, exercem uma função denominada *demarcação* ou *balizamento*. Eles podem explicitar a integração entre duas ou mais frases sintáticas que constitui a fase de uma sequência ou outra forma de planificação, cuja função é chamada *empacotamento*. Como esses mecanismos articulam duas ou mais frases sintáticas em uma única frase gráfica, eles exercem a função de ligação (justaposição, coordenação) ou encaixamento (subordinação).

Diversas categorias gramaticais representam as marcas de conexão: advérbios ou locuções adverbiais com valor transfrástico usados na função de segmentação ou de balizamento (de fato, depois, primeiramente, de um lado, finalmente, além de etc.); sintagmas preposicionais e alguns sintagmas nominais que assumem a função de adjunto adverbial (depois de três dias...) exercendo a função de segmentação ou de balizamento; o conjunto de conjunções de coordenação com a função de empacotamento ou de ligação (e, ou, nem, mas etc.); as conjunções de subordinação com a função de encaixamento (antes que, desde que, porque etc.). Essas marcas são chamadas de organizadores textuais.

Esses organizadores textuais desempenham uma ou outra função de conexão e podem ser dependentes do tipo de discurso em que se inserem. Eles podem assumir um valor mais temporal (depois, antes que), outros com valor mais lógico (de um lado, ao contrário, porque), ou outros com valor mais espacial (no alto, desse lado, mais longe). Os organizadores que assumem um valor mais temporal são normalmente encontrados nos discursos da ordem do narrar, enquanto que os mais lógicos são comuns nos discursos da ordem do expor e os organizadores espaciais são mais comuns nas sequências descritivas presentes em qualquer tipo de discurso. Vejamos um exemplo:

Depois de marchas e contramarchas fatigantes, o exílio, anos de trabalho áspero. **E quando**, num golpe feliz, vários antigos companheiros assaltaram o poder e quiseram suborná-lo, o estranho homem recusava o poleiro, declarava-se abertamente pela revolução”. (RAMOS, 1953, p. 45, grifo nosso)

Bronckart (2003) afirma que os mecanismos de coesão nominal apresentam uma função de permitir a introdução de uma unidade nova e de organizar sua retomada no texto. A função de retomada consiste em reformular esse antecedente no desenvolvimento do texto. A marcação da coesão nominal acontece a partir de duas categorias de anáfora. Primeiro, a categoria das anáforas pronominais, composta de pronomes pessoais, relativos, possessivos demonstrativos e reflexivos; e, segundo, a categoria das anáforas nominais constituídas por sintagmas nominais de diversos tipos.

As anáforas pronominais de terceira pessoa são mais facilmente encontradas nos discursos da ordem do narrar, entretanto, as anáforas pronominais de primeira e segunda pessoa e também as de terceira pessoa com valor dêitico e anafórico estão presentes no discurso interativo, pertencente à ordem do expor; já as anáforas nominais estão presentes nos discursos teóricos. Propomos, para ilustrar essa categoria, o seguinte exemplo:

O homenzarrão ficou um instante indeciso, revolvendo a memória. Nada achando, estirou-se no chão de barriga para baixo, sacudiu à toa os braços e as pernas, enfim descreveu como pode os movimentos de uma barata. (RAMOS, 1953, p. 155)

Quanto aos mecanismos de coesão verbal, Bronckart (2003) afirma que sua função é manter a coerência do conteúdo temático do texto, assegurando a organização temporal ou hierárquica dos estados, acontecimentos ou ações verbalizados no texto. A escolha dos verbos e os tempos verbais é que determinam essa coerência. Esses mecanismos com características de temporalidade demonstrada pelos tempos verbais, ou mesmo em conjunto com advérbios

atribuem relações de simultaneidade, anterioridade ou posterioridade, de acordo com o momento da produção, o momento do processo expresso pelo verbo e o momento psicológico de referência (duração da produção). Assim, a análise da coesão verbal pode determinar o eixo de referência temporal dos tipos de discurso relacionados ao contexto de produção, como no seguinte exemplo: “**naquele momento** os dissídios malucos distanciavam-se, embatiam-se, e as nossas relações se adoçavam” (RAMOS, 1953, p. 180, grifo nosso).

Desse modo, nos tipos de discurso do mundo do *narrar*, nitidamente distante do mundo do ato da produção, portanto autônomo, a coesão verbal comporta dois tempos de verbo: o pretérito perfeito simples e o imperfeito, formando um par perfeito. Esses dois tempos asseguram a organização da temporalidade da narração, ou seja, o desenvolvimento numa ordem de sucessão objetiva da história narrada.

Da mesma forma que acontece com a narração, o mundo discursivo do relato interativo é distante do mundo do ato de produção, entretanto, é implicado, ao contrário da narração que é autônomo. Na medida em que é implicado, o mundo discursivo do relato interativo é ancorado em uma origem dêitica (ontem, o ano passado, há um mês etc.).

Já a coesão verbal nos discursos interativos orienta-se em um mundo próximo ao mundo do produtor do texto, portanto, não é ancorada em nenhuma origem. Segundo Bronckart (2003), o mundo do discurso interativo implica os parâmetros do ato da produção, isto é, tem como base temporal o presente com valor de simultaneidade.

Discorreremos ao longo desta seção sobre os elementos relevantes para caracterizar a 2^a camada do folhado textual, os mecanismos de textualização. Na próxima seção discutimos os aspectos pertencentes aos mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, pertencentes à 3^a camada do *folhado textual*.

2.1.1.2.3. Os mecanismos enunciativos – 3^a camada do *folhado textual*

Da arquitetura interna do texto resta-nos abordar a 3^a camada do folhado textual, os mecanismos enunciativos, que incluem o gerenciamento das vozes e das modalizações que contribuem, segundo Bronckart (2003), para o estabelecimento da *coerência pragmática* do texto, que mostra, de um lado, os julgamentos, as opiniões, os sentimentos etc. que podem ser expostos em determinado conteúdo temático do texto (as modalizações) e, por outro lado, apresenta as próprias fontes dessas avaliações, ou seja, quais instâncias assumem ou se responsabilizam (as vozes) por esses julgamentos, opiniões e sentimentos (modalizações).

Essa discussão se justifica pela interação entre as representações que o produtor do texto tem e as representações de outras instâncias que ele aciona no momento da produção.

Aparentemente, o autor de um texto empírico é o responsável pelas operações de linguagem, pois é ele quem decide o gênero textual, quem seleciona e organiza os tipos de discurso, as formas de planificação e os mecanismos de textualização. De certa forma, ele também assume a responsabilidade pelo que está sendo dito no texto. Para Bronckart (2003), isso é um problema complexo, visto que, ao produzir seu texto, o autor cria automaticamente um ou vários mundos discursivos, cujas regras de funcionamento são diferentes do seu mundo empírico. Nesse sentido, é a partir desses *mundos virtuais* e da sua função (*textualizador, expositor, narrador*)⁹ que são distribuídas as vozes que se expressam no texto. Assim, diferentes vozes podem se revelar em um texto, podendo ser reagrupadas segundo o autor, em três subconjuntos:

1. A voz do autor empírico.
2. As vozes sociais, isto é, as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto.
3. As vozes de personagens, isto é, as vozes de pessoas ou de instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático.

Essas vozes, dependendo do subconjunto a que elas pertençam, podem estar implícitas, isto é, não são traduzidas por marcas linguísticas específicas, portanto, não poderão ser inferidas na leitura do texto. Entretanto, em alguns casos, essas vozes são explícitas por formas pronominais, por sintagmas nominais, por frases ou, ainda, por segmentos de frases.

Em geral, segundo Bronckart (2003), um texto será polifônico quando nele soarem várias vozes distintas, podendo tratar-se de várias vozes do mesmo estatuto (diferentes vozes sociais ou diferentes vozes de personagens) ou, ainda, de combinações de vozes de estatuto diferente (voz do autor, voz de um personagem, voz social), assim, podem existir múltiplas formas de combinações polifônicas.

Por essa razão,

[...] a aprendizagem em leitura e em produção, da distribuição das vozes é, por exemplo, uma oportunidade de se tomar conhecimento das diversas

⁹ Textualizador – responsável pela articulação dos tipos de discurso, em geral; expositor – gerencia os mundos discursivos da ordem *expor*; narrador gerencia os mundos discursivos da ordem do *narrar*.

formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos em um grupo, de se situar em relação a essas formas, reformulando-as, o que faz com que esse processo contribua, sem dúvida alguma, para o desenvolvimento da *identidade* das pessoas. (BRONCKART, 2006, p. 156)

Um outro mecanismo enunciativo é a expressão das modalizações presentes na constituição de um texto empírico. Segundo Bronckart (2003, p. 330), “as modalizações têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”.

As modalizações contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa com a finalidade de orientar o interlocutor na interpretação do conteúdo temático do texto. Bronckart (2003), inspirado na teoria dos três mundos (mundo objetivo, social e subjetivo) de Habermas (1987), destaca quatro funções de modalidade redefinidas presentes no texto, por meio de marcas linguísticas específicas:

1. As *modalizações lógicas* consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, por meio de critérios ou conhecimentos organizados no mundo objetivo, sob o ponto de vista de suas condições de verdade, fatos possíveis, prováveis, eventuais, necessários etc. Por exemplo: *provavelmente viajaremos à noite.*
2. As *modalizações deônticas* consistem na avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, por meio de normas, valores e regras presentes no mundo social, do domínio do direito, da obrigação social ou das normas em uso. Por exemplo: *o professor deveria se atualizar.*
3. As *modalizações apreciativas* são uma avaliação de aspectos do conteúdo temático por meio de expressões do mundo subjetivo, da voz que deu origem aos julgamentos, que podem ser benéficos, infelizes, estranhos, de acordo com a entidade avaliadora. Por exemplo: *infelizmente, não tinha outro jeito.*
4. As *modalizações pragmáticas* contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade enunciativa de algum agente (personagem, grupo, instituição etc.) presente no conteúdo temático, atribuindo a esse agente determinadas razões, intenções etc. As marcas linguísticas que demarcam essas modalizações podem ser os tempos verbais do modo condicional; os auxiliares de modo: querer, dever, ser necessário e poder; advérbios ou locuções adverbiais: certamente, provavelmente, evidentemente,

verdadeiramente etc.; orações impessoais: é provável que, é lamentável que etc.; orações adverbiais: sem dúvida que. Por exemplo: é bem provável que você não tenha visto o aviso, por isso encostou-se na tinta fresca.

Percebemos que, diferentemente das unidades que marcam a textualização, as unidades que apontam a modalização combinam-se entre si. Dessa forma, não há uma relação direta entre as funções de modalização e os tipos de discurso. No entanto, podemos identificá-las conforme sua frequência no conteúdo temático de alguns gêneros, por exemplo, um texto científico cujo conteúdo temático é considerado absoluto subtraído à avaliação, como é o caso do gênero dicionário ou manual científico, as unidades de modalizações são raras ou ausentes. Do mesmo modo, num artigo científico, livro didático de história ou em panfletos políticos, cujo conteúdo temático é passível de debate, discussão e de constante avaliação, a frequência de modalizadores é bastante significativa.

Podemos, também, fazer a identificação de avaliações nos textos a partir de adjetivos, marcas de subjetividade do enunciador ou dos personagens, mencionados pelo enunciador. Kerbrat-Orecchioni (1990) ressalta que os adjetivos dividem-se em dois grupos: os *afetivos*, que expressam uma reação emocional do locutor, como em: “ele foi um homem caridoso”; e os *axiológicos* que expressam uma opinião mais objetiva, como em: “Marcos é um menino gordinho”.

Por meio da análise dos adjetivos, podemos perceber as diferentes emoções e reações das instâncias presentes no conteúdo temático e, no caso específico desta pesquisa, sobre os actantes da autobiografia.

Conforme abordamos anteriormente, em uma atividade de produção de texto, o produtor mobiliza as representações do contexto, o gênero de acordo com o objetivo, o conteúdo temático e as dispõe em forma de texto utilizando-se de mecanismos de textualização para a sua organização e enunciativos que contribuem para a coerência textual. Dolz e Schneuwly (2004) ressaltam que esse ensino permite o desenvolvimento de capacidades nas pessoas, capacidades de agir em diferentes situações linguageiras, produzindo textos orais ou escritos. Na próxima seção discutiremos como o ISD aborda as capacidades de linguagem relacionadas às operações de linguagem em determinado texto.

2.2. As capacidades e as operações de linguagem

Para conceituar a noção de capacidade de linguagem, recorremos a Dolz e Schneuwly (2004, p. 52), que retomam Dolz, Pasquier e Bronckart (1993). Os autores afirmam que as capacidades de linguagem são “as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação determinada”.

As capacidades envolvidas na produção de textos pertencem a três categorias: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Essas capacidades, segundo Machado (2009c, p. 157) “se encontram em interação constante, durante todo o processo de produção, embora para efeito de classificação, estejam assim divididas”.

As capacidades de ação implicam a mobilização de representações do meio físico e social e do conteúdo temático, e, segundo Bronckart (2003), envolvem a capacidade de mobilização de conhecimentos sobre os parâmetros físico, social e subjetivo do contexto de produção, além do gênero adotado e dos conteúdos temáticos adequados nele veiculados.

As capacidades discursivas, por sua vez, são capacidades de organização do conteúdo temático que podem ser divididas em dois conjuntos de capacidades. O primeiro conjunto implica o gerenciamento da *infraestrutura* geral do texto, constituída por um ou mais tipos de discurso (interativo, teórico, narração e relato interativo) e pela organização sequencial (descritiva, dialógica, narrativa, argumentativa, explicativa), de acordo com o gênero mobilizado. O segundo conjunto refere-se à capacidade de escolha e elaboração de conteúdos.

Em terceiro lugar, as capacidades linguístico-discursivas são as capacidades de textualização, incluindo-se as de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal, que envolvem o gerenciamento dos tempos do verbo. Além disso, são as capacidades de gerenciar as vozes que podem aparecer num texto e de exprimir as modalizações, isto é, comentários ou avaliações do autor ou de outras pessoas em relação ao conteúdo temático. Pode-se ainda considerar presentes nas capacidades linguístico-discursivas as operações de elaboração de enunciados, das orações e de períodos e as operações de escolhas lexicais. Dessa forma, as capacidades de linguagem se apresentam como o domínio de um conjunto de operações que permitem realizar determinada ação de linguagem, permitindo-nos mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem dos conceitos científicos.

A Figura 2.2 ilustra o funcionamento das capacidades de linguagem segundo Cristóvão (2008), que afirma que cada capacidade é considerada uma engrenagem que, na medida em que se junta às outras, produz um texto coerente, coeso, significativo.

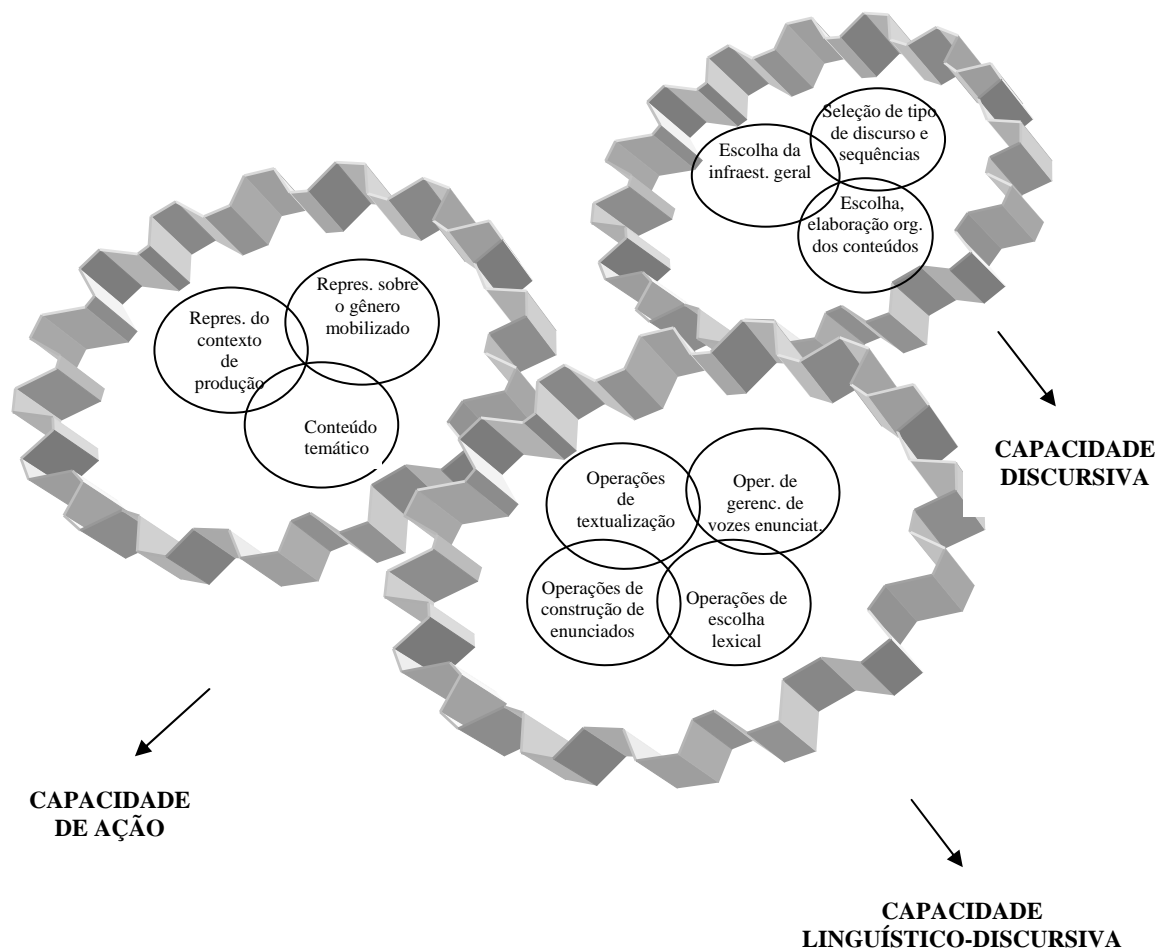


FIGURA 2.2. Funcionamento da engrenagem das capacidades de linguagem.

Fonte: adaptada de Labella-Sánchez (2008, p. 207).

Diante do exposto, fica evidente que a análise dessas capacidades antes e durante o ensino dos gêneros de texto é de suma importância para as intervenções do professor-mediador na zona de desenvolvimento proximal, pois uma das funções do trabalho com gêneros é auxiliar no desenvolvimento das diferentes capacidades de linguagem.

Neste capítulo vimos os procedimentos de análise para elaborar modelos didáticos e seqüências didáticas e as capacidades de linguagem que o estudante deve ter para produzir um texto de determinado gênero, de acordo com uma situação determinada.

De acordo com esses pressupostos, no próximo capítulo apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Discutiremos neste capítulo os procedimentos adotados para o encaminhamento desta pesquisa. Apresentaremos os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta e seleção do *corpus*, o contexto de estudo e os procedimentos para a elaboração do modelo didático do gênero autobiografia, assim como os procedimentos que guiaram a elaboração das sequências didáticas e a análise dos textos dos alunos.

3.1. Objetivos e procedimentos da pesquisa

O objetivo principal desta pesquisa é 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 do atual Ensino Fundamental de nove anos (antiga 4ª série do Ciclo I) de uma escola pública.

Diante desse objetivo, pretendemos responder as seguintes questões de pesquisa:

1. Como podemos definir o gênero autobiografia?
2. Como estabelecer as características fundamentais do gênero autobiografia para a elaboração do seu modelo didático?
3. Dentre as características fundamentais da autobiografia, quais são as que podem ser ensinadas e que nos permitem elaborar uma sequência didática adaptada aos alunos em questão?
4. Como elaborar uma sequência didática levando em conta tanto as características fundamentais do gênero estabelecidas em seu modelo didático como a aprendizagem inicial dos alunos?
5. Quais capacidades de linguagem dos alunos, em produção textual, foram desenvolvidas com o ensino planejado e sistemático do gênero autobiografia?

Para responder essas questões adotamos os seguintes passos:

- a. Consultamos obras de especialistas em autobiografia para definir esse gênero;
- b. Seguindo os teóricos e especialistas em autobiografia, estabelecemos as características fundamentais desse gênero para elaborar o seu modelo didático;
- c. Os alunos produziram seu primeiro texto autobiográfico e nos mostraram as dificuldades e capacidades que tinham sobre o gênero autobiografia;
- d. A partir das dificuldades apresentadas nos primeiros textos, foi elaborada a sequência didática com atividades para resolver os problemas, finalizando com a última produção da autobiografia, que foi analisada em seguida.
- e. Para encerrar, realizamos a análise do desenvolvimento dos alunos, na produção textual, confrontando a primeira e a última produção, a fim de verificar quais capacidades de linguagem foram desenvolvidas ou não.

Assim, procuramos atentar para as especificidades da aprendizagem de nossos sujeitos de pesquisa, visando a seu desenvolvimento, num processo contínuo que propiciava focalizar melhor o nosso objeto de estudo, além disso, permitiu aos alunos estabelecer uma forte relação de confiança com a pesquisadora.

3.2. Contexto do estudo

A pesquisa ocorreu em uma escola municipal de educação fundamental (E.M.E.F.) da periferia de São José dos Campos-SP, cidade situada a 90 km da capital do estado. Sua fonte inspiradora foi o denominado Projeto Especial da EMEF Prof^a Rosa Tomita (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS-SP, 2009).

A introdução do Projeto Especial em questão especifica o contexto de nosso estudo:

A EMEF Prof^a Rosa Tomita localiza-se no Conjunto Habitacional do Jardim São José II, região leste de São José dos Campos, sendo a população do bairro oriunda do programa de desfavelização da Prefeitura Municipal de São José dos Campos, que assentou os moradores de três favelas do município (Nova Tatetuba, Detroit e Caparaó) em 453 casas populares.

Ao se deparar com a nova localização de moradia a comunidade enfrentou sérias dificuldades. Uma delas foi a perda da fonte de renda de várias famílias em virtude da distância entre o bairro e o centro da cidade, uma vez que obtinham seu sustento através da venda do lixo reciclável e outras

atividades do mercado informal. Além disso, a comunidade passou a conviver com a disputa entre grupos pela liderança do tráfico de drogas, resultando num alto índice de violência.

A escola iniciou suas atividades letivas no início de 2004, logo após a instalação dos moradores no bairro e a matrícula dos alunos que se transferiram de várias unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. A estrutura administrativa e pedagógica implantada no início das atividades letivas seguiu a mesma orientação e critérios das demais unidades escolares da Rede de Ensino Municipal em relação à formação de classes, constituição de quadro curricular, tempo de duração das aulas, atribuição de professores e composição da equipe de liderança.

O primeiro ano letivo da escola foi marcado por muitas dificuldades, uma vez que o corpo discente constituído de crianças e adolescentes que viviam um momento de transição marcado por mudanças profundas na rotina da vida das famílias, ocasionando conflitos de ordem social, que se refletiam no comportamento dos alunos na escola. Paralelamente a isso, a escola conviveu com as dificuldades de natureza pedagógica trazidas pelos alunos, que apresentavam, em sua grande maioria, sérias lacunas na aprendizagem da leitura, escrita e cálculo. Somando-se a isso, a escola se deparou com os problemas de natureza afetiva, emocional, física, ética e social vivenciados pelos alunos.

Enquanto buscava soluções para as diferentes dificuldades enfrentadas nesse primeiro ano de instalação da escola, algumas parcerias foram firmadas com outras Secretarias (Esporte, Desenvolvimento Social, Habitação e Saúde) visando desenvolver projetos conjuntos, tendo como foco principal a constituição do coletivo escolar de forma a assegurar a frequência, o interesse e a elaboração de conhecimentos e regras de convívio social pelos alunos. Entretanto, as dificuldades ainda se mantinham num nível alto, com prejuízo do trabalho pedagógico.

Diante desse quadro a Secretaria Municipal de Educação constituiu uma comissão interdisciplinar, com profissionais da liderança da escola, Supervisão de Ensino e técnicos da SME com a finalidade de elaborar uma proposta educacional adequada às necessidades daquela comunidade.

A comissão constituída investiu tempo e esforços em criteriosos estudos da realidade da nova comunidade assentada naquele local, levantou com detalhes as características daquela clientela tão diversificada e diagnosticou suas principais necessidades. Após esses estudos e levantamentos, a comissão propôs diversas ações que implicavam em alterações nas dimensões administrativas e pedagógicas da escola, diferenciando-se das demais escolas do município. Para tanto, foi elaborado um projeto especial, aprovado por Portaria específica bem como alterações de dispositivos legais referentes aos processos de atribuição de aulas visando garantir e respaldar as medidas e procedimentos estabelecidos no projeto.

Em 2005 o projeto especial elaborado para atender as especificidades da comunidade escolar da EMEF Rosa Tomita – com ações e estratégias administrativas, didáticas e metodológicas adequadas às necessidades educacionais e sociais dos alunos – foi implantado, obtendo desde o início respostas positivas. A relevância desse projeto foi se evidenciando ao longo do ano, nos avanços demonstrados pelos alunos, principalmente no que tange à aprendizagem e ao desenvolvimento de atitudes.

Em 2006, A Fundação Hélio Augusto de Souza (autarquia que realiza atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social)

instalou-se numa área vizinha da unidade escolar e, através de uma parceria firmada entre esta instituição e a Secretaria Municipal de Educação, foi iniciado o atendimento em período integral, através de ações educativas complementares oferecidas no contra turno a todos os alunos.

Desde então, o projeto especial da EMEF Prof^a Rosa Tomita tem sido avaliado e as ações ajustadas para serem implementadas em cada período letivo. (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS-SP, 2009, p. 1-2)

Como visto na introdução do Projeto Especial da EMEF Prof^a Rosa Tomita (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS-SP, 2009), essa unidade escolar atende exclusivamente crianças e adolescentes de classe social de baixa renda, com todos os seus problemas de vulnerabilidade social, como o uso de drogas, situação de rua, situação essa que os alunos vivem fazendo malabarismos para conseguir dinheiro e, conseqüentemente, baixo rendimento escolar.

A união das três favelas trouxe vários problemas para o bairro. Os conflitos entre líderes pelo controle do tráfico de drogas resultam, até hoje, em “toques de recolher”,¹⁰ Eles interferem no andamento das atividades da escola, pois nesses dias as salas de aula permanecem quase vazias. A Figura 3.1 reproduz uma reportagem do jornal *O Vale*, de 25 de abril de 2010, que mostra a mobilização da população contra a violência instaurada no bairro.



FIGURA 3.1. Reportagem sobre mobilização da população do bairro Jardim São José II.

Fonte: arquivo da escola Prof^a Rosa Tomita (2010).

¹⁰ O bairro fica sobre o controle dos marginais, com hora marcada para o encerramento de todas as atividades.

A Figura 3.2 registra a frequência usual das salas de aula da E.M.E.F. Rosa Tomita em dias de toque de recolher.



(A)



(B)

FIGURA 3.2. Salas de aula da E.M.E.F. Rosa Tomita em dias de toque de recolher.

Fonte: arquivo da escola Profª Rosa Tomita.

Outro agravante que decorria da junção dessas três favelas era a aceitação das crianças de uma comunidade em relação à outra. Nessa época, encontramos inúmeros problemas durante as aulas, principalmente na organização dos agrupamentos, pois alguns alunos não se

misturavam, não brincavam juntos e, quando isso acontecia, testemunhávamos inúmeras brigas ou até mesmo fugas pelas janelas, como registra a Figura 3.3.

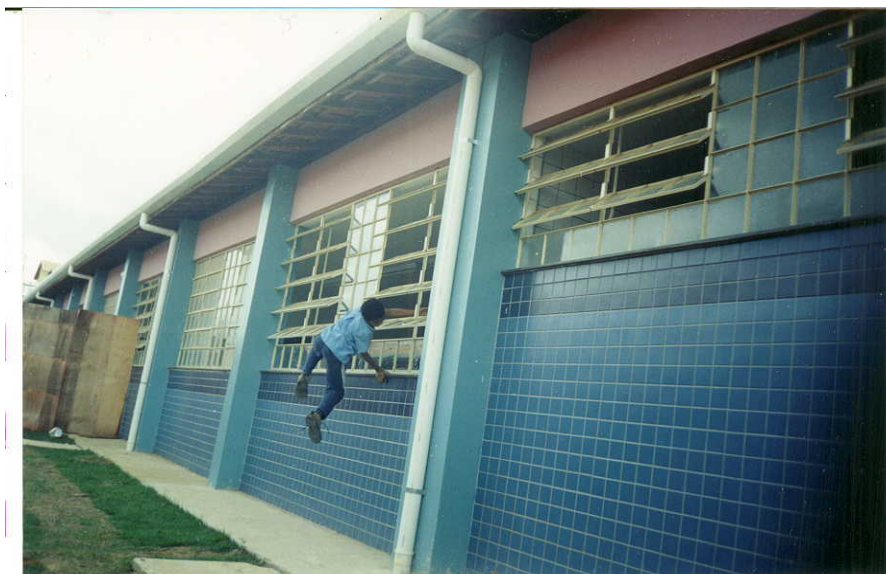


FIGURA 3.3. Fuga de aluno pela janela de sala de aula da E.M.E.F. Rosa Tomita.

Fonte: arquivo da escola Profª Rosa Tomita.

Outro problema é em relação à disciplina da maioria dos alunos, que é instável, pois eles se comportam de acordo com o clima do bairro. Quando este está tranquilo, sem brigas, prisões ou mortes, os alunos também estão tranquilos na escola. Entretanto, quando o bairro está agitado por conta de algum acontecimento violento, os alunos também ficam agitados. É comum essa agitação às vésperas e após feriados como Páscoa, Natal, Ano-Novo, Dia das Mães e Dia dos Pais, em que os familiares que são presidiários saem da prisão para passar esses dias com a família, situação que acontece, também, todas as segundas-feiras, quando vários alunos passam os finais de semana fazendo malabarismo nos semáforos, no centro da cidade, a fim de conseguir dinheiro para ajudar suas famílias ou, então, fazendo visitas aos presídios da região onde se encontra algum parente cumprindo pena.

A parceria com as famílias é outro ponto difícil, pois muitas crianças não vivem com seus pais biológicos e os responsáveis por elas nem sempre se interessam por sua educação.

Mais um problema visível, apontado em levantamento de nível sociocultural da comunidade, é o baixo nível de escolaridade da maioria dos responsáveis, o que resulta na falta de interesse pelo desenvolvimento escolar dos alunos. Em contrapartida, muitas crianças não veem significado no estudo, pois não há incentivo por parte de seus familiares, e isso acarreta inúmeras faltas ao longo do ano. Prova disso é a não realização das tarefas. Na

maioria das vezes, esses alunos não trazem de volta seus cadernos, pois alguns responsáveis usam o material para fazer cigarros ou até mesmo na higiene íntima.¹¹ Não se pode entregar os livros didáticos para que os alunos estudem em casa, pois já foram encontrados livros em estabelecimentos que compram material reciclável.

Em 2005, a Secretaria Municipal de Educação (SME) decidiu investir com firmeza na educação desses alunos e criou o projeto especial, para atender melhor as especificidades dessa clientela.

O objetivo desse projeto, para a instituição, é:

Oferecer condições para que a escola se torne um espaço educativo, democrático, acolhedor e prazeroso para todos os que fizerem parte dela, assegurando ganhos de aprendizagem em todos os âmbitos do desenvolvimento, facilitando o acesso a patamares mais dignos da cidadania, sendo as relações sociais baseadas no respeito à diversidade através de constante troca de aprendizagem. (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS-SP, 2004, p. 4)

Diante dos problemas mencionados, essa unidade escolar, em 2005, obteve índices muito baixos de aprovação na Prova Brasil – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) dos Anos Iniciais = 3.9; Ideb dos Anos Finais = 2.8 –, ficando em último lugar entre as escolas municipais do país. Esse índice, além de demonstrar a defasagem na aprendizagem dos alunos, ainda conta com o número elevado de reprovação por falta e evasão, pois todas as vezes que há conflitos no bairro as famílias envolvidas fogem, pois são ameaçadas de morte. A Figura 3.4 reproduz matéria publicada no jornal *Vale Paraibano*, em 9 de julho de 2006, época em que foram divulgados os resultados do Ideb de 2005.

Felizmente, essa situação parece estar mudando aos poucos. Em 2007 elevamos o índice da instituição para 4.9 (Anos Iniciais) e 4.2 (Anos Finais), o que parece mostrar que o Projeto Especial da EMEF Prof^a Rosa Tomita (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS-SP, 2009) está dando certo.

Assim, pode-se dizer que selecionamos para a realização de nossa pesquisa uma instituição de ensino público com organização curricular diferente das demais,¹² com alunos provenientes de favelas e com muitas dificuldades na língua escrita.

¹¹ Fato relatado pelos próprios alunos.

¹² Conforme Projeto Especial, a organização curricular desta instituição é dividida em duas grandes áreas: área de Humanas, que compreende as disciplinas Português, História e Geografia; e área de Exatas, que compreende as disciplinas Matemática e Ciências.

Vale do Paraíba, domingo, 9 de julho de 2006

EDUCAÇÃO


VALEPARAIBANO - 3

Ensino Fundamental

Teste põe em xeque as escolas de S. José

Avaliação do MEC aponta contrastes entre alunos de 4^a e 8^a séries da rede municipal, principalmente na periferia

Foto: Claudio Vieira



Chico Pereira
São José dos Campos

Os alunos de 4^a e 8^a séries do ensino municipal fundamental de São José dos Campos apresentam profundos contrastes de aprendizagem de português e matemática em relação ao restante do país, do Estado e da própria rede municipal.

Avaliação feita pelo Ministério da Educação em novembro do ano passado e divulgado esta semana revela que, embora a média geral obtida pela rede municipal de ensino tenha sido alta em relação às alcançadas no país e no Estado, alunos de escolas situadas em bairros carentes da periferia tiveram desempenho crítico ou muito crítico nos exames (veja quadro nesta página).

As escolas com mais baixos desempenhos na Avaliação de Rendimento Escolar, o Prova Brasil, são Rosa Tomita (Jardim São José 2), Geraldo de Almeida (Pousada do Vale), Alvaro Gonçalves, Moacyr Benedicto de Souza e Therezinha do M.J. Soares (Campo dos Alemães), Dom Pedro de Alcântara (Dom Pedro 1^o) e Elizabeth Honorato (Jardim Mariana 1).

"Sabemos que, embora a rede tenha conseguido bom desempenho, que 80% das escolas municipais tenham superado as médias nacionais e estaduais, há problemas a serem resolvidos", disse a secretária municipal de Educação, Maria América Teixeira.

Segundo a secretária, na avaliação feita no ano passado pela pasta foram detectados problemas como dificuldade de aprendizagem, analfabetismo, rotatividade de professores e absenteísmo (falta às aulas).

"A avaliação é importante e vamos utilizar o resultado do exame para elaborar ações e projetos com o objetivo de corrigir falhas e melhorar a qualidade do ensino", disse a secretária.

América afirmou que, mesmo nas escolas bem avaliadas, é necessário ações para melhorar o rendimento dos alunos e melhorar ainda mais a qualidade de ensino.

TRABALHO EM EQUIPE
Alunos na escola Palmyra Sant'Anna, na Vila Industrial, unidade classificada pelo MEC com as melhores notas na rede municipal

DIFERENÇAS SOCIAIS
Escola Rosa Tomita, no Jardim São José 2, entre as piores: ações diferenciadas para melhorar o desempenho dos estudantes

Reflexo Social Integração Avaliação do Ensino Fundamental

FIGURA 3.4. Reportagem sobre os índices do Ideb de 2005.

Fonte: Pereira (2006).

Para a realização das atividades, foram selecionadas duas turmas dessa unidade escolar. Tendo em vista que em nossa pesquisa trabalharíamos com o gênero autobiografia, nosso critério de seleção foi escolher os alunos mais velhos dos anos iniciais, pois esta pesquisadora, nessa época, trabalhava somente com esse ciclo.

A escolha do gênero autobiografia, dentre tantos outros, resultou da observação da pesquisadora, orientadora pedagógica da escola, do interesse que os alunos apresentavam em contar suas histórias de vida. Devido a esse interesse, decidimo-nos, em comum acordo – pesquisadora, professoras e alunos – por um projeto em que se registrassem essas histórias. O projeto, denominado “Pequenos Grandes Escritores”, tinha como finalidade a produção escrita de autobiografias, pois o seu ensino permitiria aos alunos contar suas histórias, além de favorecer a compreensão de sua constituição enquanto sujeitos de um processo sócio-histórico em que a linguagem tem uma importância singular.

3.3. Participantes

Participaram desta pesquisa:

1. Eu, Sibéria Regina de Carvalho, também orientadora pedagógica da escola há cinco anos. Minha participação foi da escolha do gênero às análises realizadas para verificar se houve, ou não, o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos na produção de suas autobiografias.
2. 56 alunos de 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos (antiga 4ª série do Ciclo I) moradores do bairro Jardim São José II, em São José dos Campos-SP e alunos da Escola Municipal Profª Rosa Tomita.
3. Duas professoras, Regiane Aparecida Xavier Alves¹³ e Marli de Fátima e Silva,¹⁴ (Anexo XIX) como colaboradoras na elaboração do modelo didático da autobiografia, na aplicação da sequência didática, na elaboração das atividades, assim como, no levantamento e análise das dificuldades dos alunos, detectadas nas autobiografias.

A integração entre a pesquisadora e as professoras efetivou-se nos horários de estudo, contemplados em suas rotinas semanais (uma hora por dia). Nesses horários, pesquisadora e professoras, reuniam-se a fim de elaborar o modelo didático da autobiografia, discutir e elaborar as atividades da sequência didática, partindo das características observadas no modelo didático e nas dificuldades que os alunos apresentaram na primeira autobiografia.

3.4. Procedimentos para coleta e seleção do *corpus*

Antes de iniciar a pesquisa, convidamos os pais dos alunos envolvidos para assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, documento exigido pela instituição universitária quando se trata de pesquisas com seres humanos. Dentre esses 56 pais, 17 responsáveis compareceram para assinar o termo de consentimento. No entanto, desses 17 alunos, 5 não produziram a primeira autobiografia, embora, todos tenham participado do trabalho, pois este fazia parte do Projeto Educativo da escola, autorizado pela SME. Assim, para a elaboração da sequência didática, trabalhamos com o levantamento das dificuldades dos 12 alunos que produziram a 1ª autobiografia, representando cerca de 20% do total de alunos das duas turmas. Entretanto, deixamos de apresentar aqui as análises das autobiografias de 6 dos 12

¹³ A professora Regiane é graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia.

¹⁴ A professora Marli é graduada em Pedagogia.

alunos que realizaram a primeira produção, pois eles não realizaram a última produção, o que não nos permitiu comparar a primeira e a última produção. Assim, para a análise do desenvolvimento na produção escrita, comparando-se a primeira e a última autobiografia, foram compiladas as produções dos 6 alunos autorizados.

A coleta dos textos ocorreu no 2º semestre de 2008, mais precisamente a partir de 29 de julho de 2008, quando os alunos produziram o primeiro texto autobiográfico, após atividades de reconhecimento do gênero.

A seguir, apresentamos os procedimentos que guiaram a elaboração do modelo didático da autobiografia.

3.5. Procedimentos para a elaboração do modelo didático do gênero autobiografia

Nesta seção apresentamos os procedimentos seguidos para a elaboração do modelo didático do gênero autobiografia. Para essa escolha levamos em consideração, em primeiro lugar, os textos prescritivos que orientam o agir dos professores da rede de ensino municipal, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLPs), única orientação curricular da rede, segundo os quais:

Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. (BRASIL, 1997, p. 30)

A partir de citações como essa, justificamos na Secretaria da Educação nossa pesquisa.

Para elaboração do modelo didático da autobiografia, em primeiro lugar, levantamos as características já expostas por estudiosos em autobiografia, autores renomados desse gênero, como Lejeune (1971, 1996, 2008); Gusdorf (1991); Miraux (2005); Barros (2006); Klüger (2009); Ginzburg (2009), entre outros, que nos auxiliaram na elaboração do modelo didático do gênero autobiografia.

Em segundo lugar, levantamos o que dizem os documentos oficiais sobre o ensino desse gênero.

Em terceiro lugar, fizemos o levantamento de hipóteses sobre o contexto de produção dos textos, pertencentes ao gênero autobiografia.

E, por último, fizemos a análise de um *corpus* de textos do gênero autobiografia, com base na análise proposta por Bronckart (2003), seguindo-se as contribuições dos estudiosos do gênero. O *corpus* analisado foi constituído por dois livros de autobiografia: o primeiro, de Machado (2006); o segundo, de Teixeira (2006), que fazem parte do acervo da sala de leitura, da escola, local desta pesquisa.

A análise envolveu a identificação:

- a. do plano geral dos textos, dos tipos de discursos e dos tipos de sequências;
- b. dos mecanismos de conexão, da coesão nominal e da coesão verbal;
- c. dos mecanismos enunciativos, isto é, das vozes e das modalizações.

A partir daí, pudemos elaborar a sequência didática, como segue.

3.6. Procedimentos para a elaboração da sequência didática

Nesta seção passamos a apresentar os procedimentos para a elaboração da sequência didática, a partir do modelo didático da autobiografia, objetivando trabalhar os três diferentes tipos de capacidade de linguagem.

Para elaborar a sequência didática, em primeiro lugar, planejamos uma atividade com o contexto de produção, no qual os alunos deveriam agir para produzir seus textos, sobretudo com o papel social que eles desempenhariam ao escrever suas autobiografias; com os possíveis leitores de seus textos e com o objetivo de suas escritas autobiográficas para o projeto “Pequenos Grandes Escritores”. A seguir, a leitura de um texto autobiográfico, atividade que deveria aproximar os alunos do gênero em que deveriam escrever.

Após o primeiro contato formal com o gênero autobiografia, os alunos produziram seu primeiro texto autobiográfico.

Em segundo lugar, analisamos a primeira autobiografia de cada aluno, levantando as dificuldades relacionadas, ou não, ao gênero. Em seguida, construímos as atividades da sequência didática, dividida em cinco módulos, com o objetivo de sanar essas dificuldades. Cada módulo teve um objetivo específico, como apresentamos a seguir.

1. **Módulo 1:** O objetivo central das atividades desenvolvidas no módulo 1 foi aproximar os alunos do gênero autobiografia, proporcionando a leitura de um texto autobiográfico, da autora Ana Maria Machado (2006), intitulado *Essa*

força estranha: trajetória de uma autora. A leitura desse texto, em capítulos, permitiu aos estudantes ter contato do plano geral do texto, mobilização do gênero e do conteúdo temático. As atividades desse módulo foram coletivas.

2. **Módulo 2:** Esse módulo teve como objetivo primeiro incentivar os alunos a ler o texto “Das saudades que não tenho”, parte da autobiografia de Bartolomeu Campos Queiroz (1983), o que compreendia o relato sobre sua infância e sua relação com a família, a fim de que os alunos reconhecessem se o texto pertencia ao gênero autobiografia. As atividades desse módulo permitiram o trabalho com os pronomes de 1ª pessoa do singular e do plural (as vozes do produtor do texto) e de trabalhar com os tempos verbais básicos do discurso de relato interativo (gênero autobiografia, tempos verbais e coesão verbal). Todas as atividades desse módulo foram realizadas em duplas formadas a partir do conhecimento que as professoras tinham sobre a aprendizagem dos alunos. Assim, reunimos em cada dupla alunos com mais dificuldade com alunos com menos dificuldade, para que o colega com mais experiência pudesse ajudar o colega com menos experiência.
3. **Módulo 3:** O objetivo desse módulo era identificar os organizadores temporais, por meio de palavras que marcassem a passagem do tempo em uma autobiografia. As atividades foram realizadas em duplas, com os mesmos parceiros, e permitiram aos alunos identificar os mecanismos de conexão, os organizadores temporais, e verificar sua função na sequência dos fatos.
4. **Módulo 4:** Rever a sequência dos acontecimentos no texto era o objetivo geral desse módulo, assim, a organização geral do texto e a sequência temporal constaram das atividades realizadas em duplas, trocando os parceiros.
5. **Módulo 5:** O módulo 5 tinha como objetivo trabalhar com a coesão nominal por meio das anáforas nominais, pronominais e por apagamento (coesão nominal). As atividades desse módulo foram realizadas pelas mesmas duplas do módulo anterior.

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

Além dos módulos de aprendizagem elaborados para essa sequência didática, trabalhamos, ainda, com duas reescritas das autobiografias: a primeira reescrita ocorreu após a realização das atividades do módulo 1 e a segunda ocorreu após a realização das atividades do módulo 5. Segundo Gonçalves (2007, p. 138), a reescrita é imprescindível quando

[...] a produção é vista como processo, envolvendo planejamento, verbalização e elaboração e não se pondo como produto acabado. Assim sendo, o discente poderia perceber que uma das características da linguagem é a sua incompletude...

No trabalho com essa reescrita, os discentes colocaram-se como leitores de seus textos, a fim de corrigi-los, a partir do próprio conhecimento e do conhecimento adquirido com as atividades da sequência didática.

Na produção final, os alunos, em duplas, corrigiram erros ortográficos e de pontuação.

Trabalhada essa sequência didática com os alunos, recolhemos as produções finais e desenvolvemos sua análise, como descrevemos a seguir.

3.7. Procedimentos para a análise das autobiografias

Encerrada as atividades da sequência didática, finalmente, de acordo com o modelo de análise de textos de Bronckart (2003), realizamos a análise dos textos, na seguinte ordem:

1. Análise do contexto de produção (capacidade de ação).
2. Análise do folhado textual:
 - a. análise da infraestrutura geral do texto (plano geral), dos tipos de discurso, das sequências e do conteúdo temático (capacidade discursiva);
 - b. análise dos mecanismos de textualização: conexão, coesão verbal e nominal (capacidade linguístico-discursiva);
 - c. análise dos mecanismos enunciativos: vozes e modalizações (capacidade linguístico-discursiva).

E, por último, o estabelecimento de relações entre os resultados das análises, iniciais e finais, e as capacidades evidenciadas.

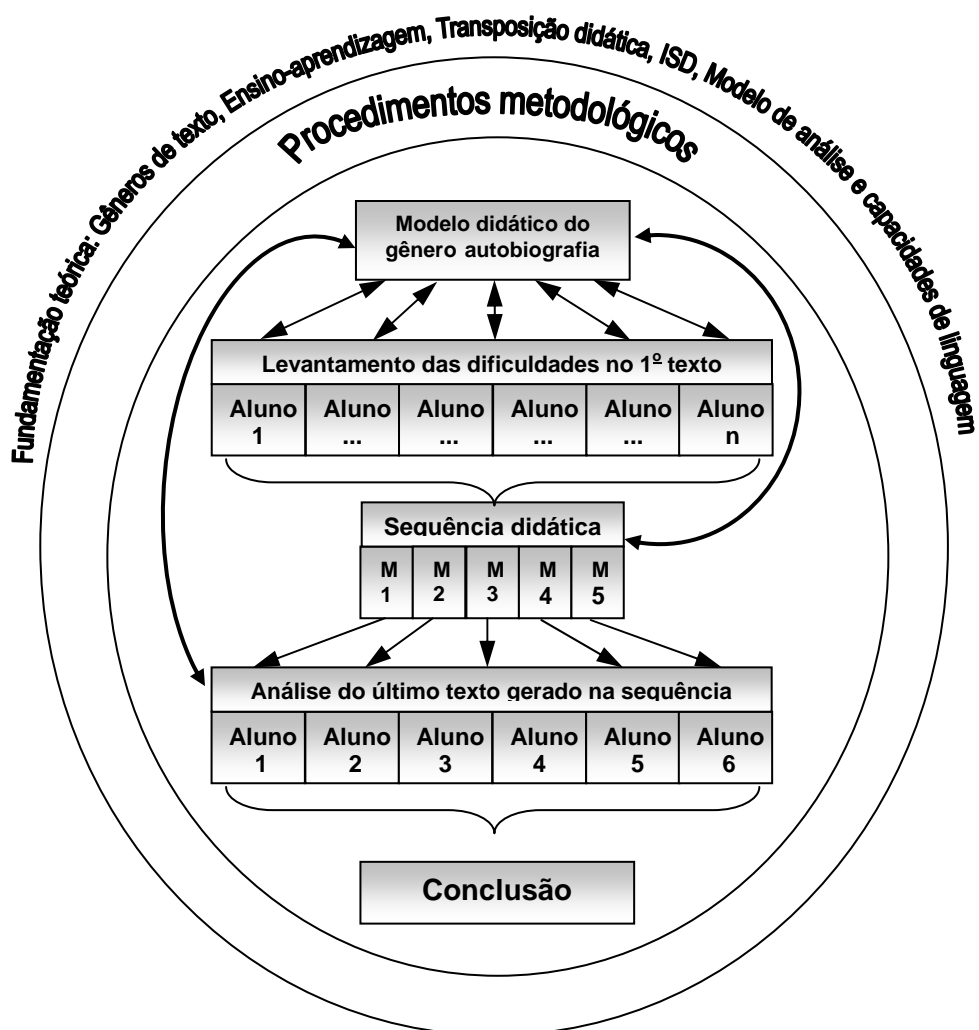
3.8. Demonstração dos resultados finais

Concluídas as análises, demonstramos os resultados finais, comparando os resultados da autobiografia inicial com os resultados da versão final dessa autobiografia dessa forma:

1. Ao analisar cada autobiografia o resultado da análise foi registrado em um quadro demonstrativo das capacidades de linguagem adquiridas. Assim, no final das análises compilamos os resultados de todos os textos.
2. Na seção seguinte à das análises, juntamos esses quadros e comparamos os resultados obtidos nas duas produções: inicial e final, de acordo com o desenvolvimento das capacidades de linguagem adquiridas pelos estudantes.

Encerramos o capítulo com uma síntese dos passos adotados em nossa pesquisa, ilustrada na Figura 3.5.

No próximo capítulo apresentamos os passos que nos permitiram elaborar o modelo didático do gênero autobiografia, seguido da descrição das atividades da sequência didática.



Legenda: n = conjunto dos alunos participantes da pesquisa; M = módulo.

FIGURA 3.5. Síntese dos passos percorridos para a nossa pesquisa.

Fonte: elaborada pela autora.

CAPÍTULO 4

A ELABORAÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

Como vimos anteriormente, o modelo didático de gênero, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004), no nosso caso o modelo didático do gênero autobiografia, deve ser elaborado de acordo com a seguinte ordem:

- a) síntese da literatura de pesquisadores e estudiosos do gênero autobiografia;
- b) o que dizem os textos das orientações educacionais sobre o ensino-aprendizagem da autobiografia;
- c) análise de duas autobiografias com base na proposta de análise de texto de Bronckart (2003).

O gênero autobiografia é construído a partir de um sujeito que procura resgatar acontecimentos passados, presentes na memória, recuperando-os por meio da escrita. Esse resgate da história pessoal é um bom motivo para escrever se, assim, percebermos que os sujeitos de nossa pesquisa gostam de contar suas histórias de vida, de onde vieram, das saudades que têm, não se sentindo constrangidos. Desse modo, haverá uma razão para escreverem, a partir do registro de suas histórias pessoais, e, de acordo com Geraldi (1997, p. 137), “para produzir um texto em qualquer modalidade, é preciso que se tenha o que dizer”. E nossos alunos têm suas vivências a dizer.

Para ensinarmos nossos alunos a escrever suas autobiografias, precisamos conhecer, antes de tudo, esse gênero com suas características básicas, tal como definidas pelos teóricos e estudiosos, como veremos na próxima seção.

4.1. História e características básicas da autobiografia

Ao iniciar esta seção, destacamos a relevância dos estudos empreendidos por muitos autores que se dedicaram à autobiografia, dentre eles Alberti (1991); Lejeune (1971, 1975, 2008); Gusdorf (1991); Miraux (2005); Barros (2006); Klüger (2009); e Ginzburg (2009).

Segundo Alberti (1991), historicamente é dado como marco inicial desse gênero a obra *As confissões de Rousseau*, escrita entre 1764 e 1770, texto em que o autor, pela primeira vez, fala de si, de sua intimidade, conta com detalhes a sua vida desde a infância e se coloca à disposição dos julgamentos dos leitores, momento propiciado pela expansão dos direitos individuais que a Revolução Francesa expressou como ideal.

Por sua vez, Philippe Lejeune, um dos maiores especialistas em autobiografia, é hoje uma referência para os estudos sobre a escrita do eu. É, sobretudo, conhecido por seu *Le pacte autobiographique* e sua obra focaliza, de fato, todas as formas de expressão de si. Segundo Lejeune (2008), a palavra autobiografia surgiu na Inglaterra no início do século XIX e era empregada em dois sentidos próximos, mas diferentes. O primeiro foi proposto por Valpère em 1876, e significa “obra literária, romance, poema, tratado filosófico etc., cujo autor teve a intenção, secreta ou confessa, de contar sua vida, de expor seus pensamentos ou de expressar seus sentimentos”. O segundo foi proposto por Larousse, em 1896, e significa “vida de um indivíduo contada por ele próprio” (LEJEUNE, 2008, p. 53).

Barros (2006, p. 54), por sua vez, ressalta que “a autobiografia caracteriza-se por ter um ‘eu’ como tema. Essa talvez seja uma das únicas afirmações a respeito desse gênero que se pode fazer sem despertar grande polêmica entre seus teóricos”. No entanto, segundo a autora, ter um eu como tema não é suficiente para caracterizá-la e diferenciá-la de outros gêneros, pois podemos encontrar o “eu” como tema na carta pessoal, no poema, no memorial acadêmico, na crônica e no diário, dentre outros.

Em razão disso, Lejeune (1975), ao analisar textos, confessionais ou íntimos, definiu os princípios fundamentais sobre a autobiografia a partir da diferença entre romance autobiográfico e autobiografia, ao considerar a identidade e não identidade entre autor, narrador e personagem. Para o autor, a autobiografia constitui-se como um “relato retrospectivo em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, enfatizando sua vida individual, particularmente a história de sua personalidade”¹⁵ (LEJEUNE, 1975, p. 14).

Nessa perspectiva, Klüger (2009, p. 24) ressalta que:

[...] a autobiografia é a forma mais subjetiva de historiografia. É história na primeira pessoa do singular. Por necessidade, contém informação que não pode ser comprovada – pensamentos e emoções – e é frequentemente confundida com um romance.

¹⁵ No original, em francês: “récit retrospectif en prose qu’une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu’elle met l’accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l’histoire de sa personnalité”.

A autora esclarece que a autobiografia situa-se na fronteira que divide a história e a literatura imaginativa e, por meio de uma metáfora, explica: “na fronteira entre países, os habitantes de cada um dos lados falam ambas as línguas” (Klüger, 2009, p. 25), entretanto, cada uma das cidades pertence a um desses países. De um lado, a autobiografia pertence ao país da história, do outro lado da fronteira está o romance autobiográfico, que pertence ao reino da literatura imaginativa, não importando a precisão com que reflete a vida do autor. O leitor de um romance pressupõe que o narrador não se confunde com o autor. Nesse ponto, Klüger (2009) concorda com Lejeune (2008), assim como Galle (2009), quando afirma que

[...] o autor da autobiografia diferencia-se do da ficção. Uma diferença que não reside na substancialidade da realidade representada, mas na peculiaridade da convenção social que define o ato da leitura do texto autobiográfico. Essa convenção exige que as afirmações da autobiografia sejam entendidas em termos referenciais, ao passo que as da ficção, em termos de imaginação e invenção. (GALLE, 2009, p. 13)

Isso significa que os fatos narrados na autobiografia podem ser submetidos a uma verificação extratextual, ou seja, à comprovação da veracidade das afirmações do autor, enquanto que no romance autobiográfico a realidade ficcional deve ser apreendida pelos parâmetros da verossimilhança.

Retomando Lejeune (1975), a autobiografia pode ser considerada uma narrativa estabelecida na retrospectiva da própria vida, cujo tema é a história individual marcada por autor, narrador e personagem, significando que a identidade entre essas três figuras é condição essencial de uma autobiografia, consolidada no *pacto autobiográfico*, que acontece quando a identidade das três figuras é assumida e explicitada pelo autor. Constitui-se, dessa forma, num relato de um indivíduo que conta os fatos de sua vida que tiveram relevância específica na história de sua personalidade. Assim, uma autobiografia não pode ser anônima, pois faltaria aquele que realiza o pacto, ou seja, o nome do autor.

Um dos pressupostos teóricos importantes a que recorreremos é o do *pacto autobiográfico*, que a autobiografia exige do leitor, que é a total confiança no autor. Com base em Lejeune (1975), a caracterização da autobiografia acontece quando se estabelece a identidade entre autor e narrador, mediante o pacto autobiográfico. No entanto, o pacto autobiográfico é realizado por um contrato implícito entre autor e leitor, quando o autor se compromete com a veracidade de sua escrita e o leitor em acreditar nela.

Lejeune (1975) propõe, ainda, que exista, a partir do *pacto autobiográfico*, uma série de elementos para a construção de uma autobiografia, organizados em categorias diferentes,

ou seja, a forma de linguagem como narração em prosa; o tema englobando a vida individual, a história de uma personalidade; a situação do autor como identidade enquanto pessoa real, aquele que escreve, com o papel de narrador do discurso; a posição do narrador ou a identidade do narrador com a personagem principal. Essa identidade se caracteriza, em geral, pelo emprego da primeira pessoa, como mostraremos no exemplo, a seguir:

De volta ao Rio em 1950, [eu] vim morar em Ipanema, estudar na praça General Osório, Colégio Mello e Souza. Os donos do colégio eram de uma família de educadores e escritores. **Eu** era boa aluna e [eu] vivia ganhando prêmios – geralmente livros, da família. (MACHADO, 2006, p. 24, grifo nosso)

Vemos no trecho acima, extraído da autobiografia de Ana Maria Machado (2006), que a autora narra a volta de sua personagem ao Rio de Janeiro e é evidenciado o emprego do pronome “eu”, comprovando o que diz Lejeune (1975).

Na autobiografia, antes de o autor se articular na primeira pessoa, é o nome próprio que aparece na capa do livro e na folha de rosto, e é esse nome o responsável por toda uma existência, pois ele remete a uma pessoa real, responsável pela enunciação de todo o texto escrito. Sendo assim, o nome do autor é muito importante, pois se ele não se identificar, como o leitor saberá de quem é aquela história? “O tema profundo da autobiografia é o nome próprio” (LEJEUNE, 2008, p. 33).

Ainda segundo o autor, a autobiografia, ou seja, a narrativa que conta a vida do autor e pressupõe que haja *identidade de nome* entre o autor, o narrador e a pessoa de quem se fala, evidenciada no pacto autobiográfico, confere a identidade entre essas três pessoas. Isso não significa, segundo o autor, que, no nível do discurso, não existam diferenças entre essas figuras. *Dentro do texto*, narrador e personagem se referem ao sujeito da enunciação e ao sujeito do enunciado, isto é: o narrador relata os acontecimentos e o personagem é o sujeito sobre o qual se fala. Entretanto, narrador e personagem remetem ao autor, que passa a ser o referente, *fora do texto*, ou seja, aquele que escreve o texto.

Partindo dessa relação existente entre autor e narrador, temos uma identidade evidenciada que se apresenta no momento da enunciação, pois é o autor quem escreve, quem narra, no momento presente, sua própria história. Entretanto, entre autor e personagem, o que se evidencia não constitui uma identidade, visto que o personagem (sujeito do enunciado) está afastado, tendo em vista a distância temporal entre o presente da enunciação (momento em

que se narra) e o tempo dos acontecimentos passados. Por exemplo, podemos ter um autor atualmente com cinquenta anos escrevendo sobre sua vida aos 7 anos de idade.

Em razão dessa premissa, concluímos que há uma relação de *semelhança* entre essas pessoas, pois o autor-narrador escreve sobre a vida de seu personagem, que é ele mesmo, afastado do tempo dos acontecimentos, o que pode acarretar falhas, esquecimento ou até omissões, deformando-se, dessa forma, a *história* do personagem, significando que, na autobiografia, o autor escreve sobre a própria vida aquilo que lhe é permitido, de acordo com a sua memória ou o seu conhecimento, pois é a identidade que vai estabelecer a semelhança, como afirma Lejeune (1975). Nesse sentido, o posicionamento do sujeito diante de si próprio propõe uma autoanálise da história de sua vida, a vida relatada por ele mesmo, ou melhor, a representação que constrói dessa vida.

Segundo Lejeune (1975, p. 174), “não se pode expor a própria vida sem, de certa maneira, estabelecer-lhe o sentido; nem abrangê-la sem fazer uma síntese; explicar o que se foi sem dizer o que se é”.¹⁶

Ginzburg (2009), em consonância com Lejeune (2008), afirma que a autobiografia é um espaço de reflexão do *eu* sobre a própria existência onde esse sujeito pode aproveitar os recursos disponíveis em sua memória e expor aquilo que considerar adequado e que só ele é capaz de atribuir sentido à sua experiência. O autor ressalta que a autobiografia é uma interpretação que o “eu” faz, tendo em vista o conhecimento que tem de si mesmo, em que há um momento de relativização: “se o conhecimento é sempre incompleto, inconcluso, toda percepção limitada, um discurso autobiográfico está necessariamente marcado por um risco de imprecisão” (GINZBURG, 2009, p. 128).

Vimos que vários autores atribuem ao *eu* a responsabilidade única na escrita autobiográfica. Entre esses autores, Gagnebin (2009, p. 139) afirma que somente o *eu* particular pode falar de si mesmo e que sua história só se torna digna de relato quando deixa de ser particular para pertencer aos outros.

Ao considerarmos essas posições, podemos depreender que o autor da autobiografia escreve sobre a sua vida de acordo com o conhecimento que tem de si próprio, da sua história presente na memória que pode ser o entrecruzamento de muitas outras histórias, e que, ao escrever essa história, considera sempre um outro, o leitor.

¹⁶ No original, em francês: “On ne peut assumer sa vie sans d’une certaine manière fixer le sens; ni l’englober sans en faire la synthèse; expliquer qui on était, sans dire qui on est”.

Para Romero (2010, p. 154)

[...] a memória é aqui considerada em sua dimensão social, com características marcadamente dinâmicas, sujeita a interpretações e sentidos dados por circunstâncias presentes pelo indivíduo inacabado, com olhar mutante, em constante transformação.

Assim, a memória é responsável pelas nossas lembranças, portanto, é o alicerce das autobiografias.

Ainda segundo Lejeune (1975), um dos meios mais seguros para se reconhecer uma autobiografia é verificar se o relato enfatiza a infância, pois o autor afirma que escrever uma autobiografia é tentar apreender sua pessoa por inteiro, lembrando e fazendo uma síntese de seu eu. As autobiografias, assim, devem abranger uma vida em sua totalidade e em sua gênese. Desse modo, a reconstituição de uma vida ao longo do seu tempo passa a ser um meio privilegiado para testemunhar uma existência toda.

Tal reflexão vem ao encontro do que ressalta Gullestad (2005) sobre a infância:

Vistas como a causa e a origem do presente, as experiências da infância são consideradas como partes profundas e verdadeiras da pessoa, como sendo próprias de cada um, num sentido mais profundo e diferente do que as experiências ulteriores.

Pelo enunciado acima, podemos dizer que ao produzir uma autobiografia, o autor traz para o seu texto inúmeras vezes de pessoas que participaram de sua trajetória de vida: os lugares que frequentou (escola, igreja, clubes etc.), os ensinamentos passados por seus pais, avós, parentes, professores etc., os discursos permitidos e os não permitidos, pois sua vida é o entrelaçamento das histórias narradas que o constituem. Assim, escrever uma autobiografia impõe a tarefa de lidar com informações e conteúdos que pertencem a cada um e que serão organizados no texto a partir de escolhas do autor.

Miroux (2005), no mesmo sentido dos autores citados acima, afirma que a autobiografia apresenta a escrita de uma vida numa ordem cronológica, os fatos, as ações e os acontecimentos, traçando o *eu* como uma nova realidade que se torna imortalizada pela escrita.

É importante ressaltar que as histórias presentes nas autobiografias ancoram-se, em alguns casos, na veracidade dos fatos que podem ser comprovados por pessoas que contaram as histórias ou até mesmo por documentos ou outras provas materiais que permitiram ao escritor da autobiografia conhecer determinado fato (BARROS, 2006). Exemplificando,

destacamos um fragmento da autobiografia de Machado (2006, p. 50), quando a narradora relata sua passagem pela Faculdade de Letras. “Já na Faculdade de Letras, fui trabalhar como auxiliar do poeta Augusto Meyer, dando Teoria Literária, e com Afrânio Coutinho, em Literatura Brasileira”.

Um outro gênero com características bem próximas da autobiografia é o gênero *memórias*. Vejamos, a seguir, as diferenças entre autobiografia e memórias.

Para Lejeune (2008), a autobiografia narra a história de uma personalidade, ao passo que nas memórias o indivíduo é apenas testemunha, seu objeto ultrapassa a vida individual.

Gusdorf (1991) assume a mesma posição quando afirma que a autobiografia apresenta o lado mais íntimo da vida de um indivíduo e as memórias privilegiam a relação do sujeito com o mundo e com a história, tendo em vista o seu papel social.

Assim, podemos compreender, com base nos autores indicados, que memórias e autobiografias são gêneros bastante próximos, porém, diferentes. As memórias procuram mostrar o percurso de uma pessoa pública, ressaltando os aspectos mais importantes de seu sucesso. Nelas, a infância não tem relevância, pois a criança não tem um papel social, não tem uma profissão. Já na autobiografia, a infância ganha significado, pois é ressaltada a pessoa, sua história individual e única. Concluímos, então, que os dois gêneros têm um ponto comum, pois narram o passado, testemunhando aquilo que já passou (LEJEUNE, 2008).

Em relação ao tempo, na autobiografia predomina o uso dos tempos verbais do pretérito perfeito e do imperfeito, já que o relato tem caráter retrospectivo, e é marcado com advérbios e locuções adverbiais temporais, como: passados alguns anos, em 1950 etc., marcas próprias do discurso de relato interativo denominadas de organizadores temporais, que, juntamente com os tempos verbais, realizam a coesão verbal do texto, como observamos no seguinte trecho:

Em 1977, a própria Editora Abril **percebeu** que **tinha** em mãos um tesouro mal aproveitado, que se **esvaía** pelo ralo a cada semana. **Resolveu** lançar duas coleções de livros infantis, a serem vendidas em bancas. *Histórias de Recreio* reuniria por autores (Ruth, Joel e eu) os contos de maior sucesso da revista. Meus títulos **foram** *Severino faz chover, Currupaco Papaco e Comilão, o Comilão*, cada um incluindo quatro histórias. A outra série, *Livros de Recreio* **partia** de uma encomenda de textos mais longos e de mais fôlego, para leitores um pouco mais velhos. Eu **adaptei** uma peça que **tinha guardada** na gaveta (*No país dos prequetés*, que **anos mais tarde** ganharia o Prêmio de Dramaturgia Infantil do Teatro Guairá e acabaria saindo pela Nova Fronteira, como parte do livro *Hoje tem espetáculo*), *Virou-Bento-que-bento-é-o-frade*, meu primeiro livro infantil publicado. O primeiro para

adultos **tinha saído** no ano anterior: *Recado do Nome*, minha tese de doutorado sobre Guimarães Rosa, feita em Paris sob a orientação de Roland Barthes. (MACHADO, 2006, p. 24, grifo nosso)

A predominância do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito acentuando o caráter retrospectivo, como no exemplo acima, não invalida a presença de outros tempos na composição da narrativa, entretanto, nos concentraremos nos tempos verbais básicos da autobiografia (pretérito perfeito e imperfeito) que, como vimos, são básicos no tipo de discurso de relato interativo.

Em relação aos tempos verbais, Miraux (2005, p. 83), seguindo Gusdorf (1991), afirma que

[...] o tempo empírico se enriquece com a sobrecarga que lhe confere uma verdade ontológica. O tempo de todo mundo é uma ordem de dispersão e neutralização mútua; o tempo próprio da autobiografia é um lugar de concentração donde se produz o reencontro do indivíduo consigo mesmo.¹⁷

Com base nessa afirmação, podemos dizer que o tempo na autobiografia permite uma reflexão do indivíduo com o seu passado, testemunhando um tempo que não existe mais. Dessa perspectiva, parece-nos relevante analisar a relação que o narrador tem com esse tempo que já passou.

Para Ricoeur (1994), o desafio da identidade da função narrativa é o caráter temporal da existência humana, sendo assim, o mundo exposto por qualquer narrativa será sempre um mundo temporal, o tempo humano articulado de modo narrativo, na medida em que esboça traços da experiência humana.

Nesse sentido, há autobiografias que começam com o nascimento do narrador, outras são iniciadas antes mesmo de seu nascimento, como é o caso de Machado (2006), que faz uma reflexão sobre seus antepassados (avós e pais), com o objetivo de mostrar ao leitor a importância que essas pessoas tiveram na formação de sua personalidade.

Graças às histórias narradas na autobiografia é que podemos compreender que o fio condutor desse gênero é centrado no conteúdo temático, pois é por meio dele que podemos perceber a tentativa que o sujeito faz para construir seu texto, mostrando a veracidade de sua

¹⁷ No original, em espanhol: “el tiempo empírico se enriquece con la sobrecarga que le confiere una verdad ontológica. El tiempo de todo el mundo es una ordem de dispersion y de neutralización mútua; el tiempo próprio de la autobiografia es um lugar de concentración, donde se produce el reencuentro del individuo consigo mismo”.

história, uma vez que, para o escritor, é mais fácil recordar com exatidão o tempo presente do que os acontecimentos passados.

Uma outra característica da autobiografia que não podemos esquecer de mencionar é o lugar que o espaço ocupa na memória de seu escritor. Para essa caracterização, Pino (2009, p. 293), valendo-se da definição de Certeau (1994), afirma que:

[...] o lugar pode ser definido como uma fotografia: um registro instantâneo de um espaço que é criado e recriado todos os dias. O lugar é estado efêmero de uma prática, de uma ação que no seu conjunto pode ser definida como um espaço.

Vejamus um exemplo de descrição da Escola Machado de Assis onde Machado (2006, p. 16, grifo nosso) estudou no jardim-de-infância:

Eu estava no jardim de infância da **Escola Machado de Assis, escola pública em Santa Teresa, no Rio**. A professora se chamava dona Jurema. Lembro muito bem dela e da escola, incluindo **o enorme pátio coberto onde tínhamos recreio quando chovia, e o vidro da claraboia do teto, por onde a gente via o céu** quando brincava de roda e ficava deitada no chão, cantando “*Carneirinho, carneirão*”, depois do pedacinho que dizia: “... *para todos se deitar...*”.

O estabelecimento dessas características até aqui levantadas sobre o texto autobiográfico “que não constitui uma amarra ao gênero, pois não nasce de um fazer prescritivo, mas da observação e análise de recorrências” (BARROS, 2006, p. 61) nos orientarão na construção de materiais didáticos dirigidos à produção de textos desse gênero. A partir dessas características trataremos, na seção seguinte, da autobiografia das pessoas que não escrevem para publicar.

4.1.1. A autobiografia daqueles que não escrevem para publicar

Nesta seção apresentaremos reflexões sobre a autobiografia das pessoas que não escrevem para publicar. Lejeune (2008, p. 113) inicia o capítulo sobre “A autobiografia dos que não escrevem” com a seguinte proposição:

Escrever e publicar a narrativa da própria vida foi por muito tempo e ainda continua sendo, em grande medida, um privilégio reservado aos membros das classes dominantes. O “silêncio” das outras classes parece totalmente natural: a autobiografia não faz parte da cultura dos pobres.

Entretanto, há cerca de dez anos, essa situação tem mudado por meio de uma nova técnica, os *relatos de vida*, coletados pelo gravador e publicados em formato de livro, colocando, assim, à disposição do público a voz de operários, artesãos e camponeses, muito comum em estudos de Linguística Aplicada sobre trabalho, sociologia e formação de professores, entre outros temas. Dessa forma, essas vozes são transformadas em textos dos próprios actantes ou de seus observadores. A palavra é, assim, tomada deles para ser transformada em escrita, tornando-se a autobiografia propriamente dita uma autobiografia em colaboração.

Para Lejeune (2008, p. 121):

O redator de uma autobiografia em colaboração se encontra, durante a primeira fase do trabalho, nessa posição intermediária de escuta e questionamento. Mas deve, em seguida, renunciar a esse papel. A única posição que poderá então ocupar, se quiser dar dignidade ao seu trabalho, será a do romancista. Deve apostar não no distanciamento, mas na identificação. Embebido da fala do modelo, impregnado na sua história, ele tentará pôr-se em seu lugar para poder escrever como se fosse ele.

O autor afirma também que a colaboração atualmente é mencionada nos créditos, pois o redator não é indicado como o autor do livro, mas, sim, colocado em segundo plano, desempenhando a função de um secretário particular.

Na autobiografia gravada de pessoas do povo, as técnicas de trabalho e a divisão de papéis são mais ou menos as mesmas, entretanto, o que se propõe captar é a voz, o discurso autobiográfico *dos que não escrevem*. Suas narrativas passam a ser valorizadas aos olhos do leitor, do ponto de vista de uma cultura diferente que se define pela exclusão da escrita (LEJEUNE, 2008).

Nessa perspectiva, encontra-se o Museu da Pessoa, um museu virtual de histórias de vida, fundado em 1991, “aberto à participação gratuita de toda pessoa que queira compartilhar sua história” (MUSEU DA PESSOA, 2010a). A missão desse museu é contribuir para tornar a história de cada pessoa valorizada pela sociedade, visando um mundo mais justo e democrático com base na história de pessoas de todos os segmentos da sociedade.

O Museu da Pessoa (2010b) baseia seu trabalho na crença 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: *[sic]* 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 conseguir [*sic*] em nome de outrem;

- 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.

Sobre o Museu da Pessoa, Berber Sardinha (2009) ressalta que se trata de uma organização que reúne narrativas contadas por pessoas comuns como um meio de preservar a história oral. O autor afirma, ainda, que essa iniciativa se espalhou para outros países, como EUA, Portugal e Canadá. Assim, o Museu da Pessoa, procura manter viva a memória das comunidades, que de outra forma, não seria possível de ser registrada.

Nesse mesmo sentido encontra-se a Associação pela Autobiografia e pelo Patrimônio Autobiográfico¹⁸ (APA), criada na França por Lejeune e amigos, em 1992, logo após a criação do Museu da Pessoa no Brasil. Essa associação recebe e lê todos os tipos de textos de vida inéditos: autobiografias, relatos de infância, de guerra, de doença, de viagens, diários e cartas, desde que sejam regidos pelo pacto de verdade.

Em consonância com a missão do Museu da Pessoa, Ricoeur (1997) afirma que a escrita narrativa pode e atribui ao sujeito não só a oportunidade de pensar sobre si, mas também de falar sobre si. Para o autor, a autobiografia é, acima de tudo, a história de uma vida e, como toda obra narrativa, é seletiva.

Nesse sentido, consideramos que se a narrativa autobiográfica dá ao sujeito a oportunidade de narrar a própria vida, uma vida marcada por diversas experiências, os pré-adolescentes também podem relatar sua própria vida, imprimindo sua marca e suas concepções de mundo. Desse modo, a autobiografia estabelece a tarefa de lidar com informações e conteúdos que pertencem a cada um, organizados e disponibilizados no texto a partir de escolhas subjetivas que ganham especificidade, apesar da não publicação.

Ao tratarmos nesta seção da autobiografia daqueles que não escrevem para publicar, incluímos aí a autobiografia de nossos alunos em processo de escolarização e chamamos a atenção para as especificidades que essa escrita adquire ao longo desse processo. É uma autobiografia diferente daquela que um autor, na idade adulta, escreve após toda uma trajetória de vida. O aluno traz para o texto a sua vivência, os seus sentimentos, os vários conflitos enfrentados e informa como foram transformando sua vida. Essas experiências podem não ser muitas, devido a pouca idade, por mais experiências que tenha, entretanto, “a

¹⁸ Association pour l'Autobiographie et le Patrimoine Autobiographique.

autobiografia pode ter qualquer tamanho, pois não é isso que garante que será fornecido esse percurso de uma vida, e sim a predominância da narração” (BARROS, 2006, p. 59).

A partir do que levantamos até agora, algumas características desse gênero são:

- O contexto de produção da autobiografia é constituído pelas representações dos contextos físico e sociosubjetivo (quem escreve, para quem escreve, com que objetivo escreve etc.);
- A instância de produção da autobiografia, a esfera autobiográfica;
- Há identidade entre o autor, narrador e personagem (são a mesma pessoa);
- O tema é a vida individual do autor;
- Predomina o uso da 1ª pessoa (eu, nós, nos);
- Predomina o tipo de discurso da ordem do narrar (relato interativo);
- A ordem cronológica vai do período mais distante, quase sempre da infância, para o período mais recente;
- Os tempos verbais predominantes são: pretérito perfeito e imperfeito.
- Uso de organizadores temporais como: “dois meses depois”, “em 1970”.
- Aparecem descrições de espaços, lugares etc.

Na seção seguinte veremos o que os documentos educacionais nos dizem, em suas prescrições, sobre o ensino do gênero autobiografia.

4.2. O que dizem os documentos educacionais sobre o gênero autobiografia

Como mencionado em 3.5, o único documento oficial seguido pela Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos-SP, até 2010, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois sua proposta curricular ainda está em fase de elaboração.

Ora, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLPs) (BRASIL, 1997, p. 65), a prática de produção de textos “tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”, compreendendo texto a partir da definição de Bronckart (2008, p. 87), como “toda produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência em seu destinatário”.

Segundo os PCNLPs (BRASIL, 1997, p. 65):

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão.

Nesse quadro, os PCNs retomam a noção bakhtiniana de gênero, assumindo que os textos são organizados sempre de acordo com um tema, composição e estilo que os caracterizam de acordo com o gênero escolhido.

Entendemos que um escritor competente é alguém que planeja o seu texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar o gênero, ou seja, a forma que seu texto toma ao longo da produção. Assim, o gênero autobiografia se insere nessa perspectiva, visto que os PCNLPs não prescrevem um gênero específico, referindo-se a todos.

Além da consulta aos estudiosos da autobiografia e das prescrições em documentos educacionais sobre o ensino de gênero, no qual incluímos a autobiografia, precisamos analisar textos desse gênero para identificar melhor suas características. Para essa análise, selecionamos duas obras na sala de leitura da escola, local onde os pressupostos desta pesquisa foram postos em prática. Além da análise dessas duas autobiografias, utilizaremos a primeira nas atividades da sequência didática e a segunda como uma das sugestões de leitura para os alunos. Assim, na seção seguinte, veremos a análise do *corpus*.

4.3. Análise das autobiografias

Nesta seção analisaremos dois textos autobiográficos, de acordo com o modelo análise de Bronckart (2003), descrito no Capítulo 2. Analisaremos o contexto de produção, iniciando pelo suporte, por se tratar de um material imprescindível para a circulação do gênero na sociedade, todavia, isso não significa que o suporte determine o gênero, mas, sim, que o gênero exige um suporte especial (MARCUSCHI, 2008) e, para a divulgação de uma autobiografia, o livro é o suporte ideal. Em seguida, faremos a análise dos dois textos.

4.3.1. A autobiografia de Machado (2006)

O livro que analisaremos como objeto de consumo, pretende chamar a atenção dos leitores para a vida de uma autora brasileira consagrada e, conseqüentemente, incentivar os

alunos para o ato de ler e escrever, tendo em vista que faz parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), do Ministério da Educação (MEC), portanto, distribuído a milhares de escolas, no território nacional, com venda proibida no comércio livreiro.

Esta força estranha: trajetória de uma autora recebeu o Prêmio Jabuti de Melhor Livro Juvenil em 1997. Publicado originalmente pela editora Saraiva, de São Paulo, em 1996, o livro teve sua segunda edição lançada em 2006. O principal objetivo da autora ao escrevê-lo foi oferecer ao leitor a oportunidade de conhecer sua trajetória até se tornar escritora.

A capa do livro é atraente e a foto da autora mostra que parece ser uma pessoa de bem com a vida, pois sorri e está com os braços cruzados, como podemos observar na Figura 4.1.

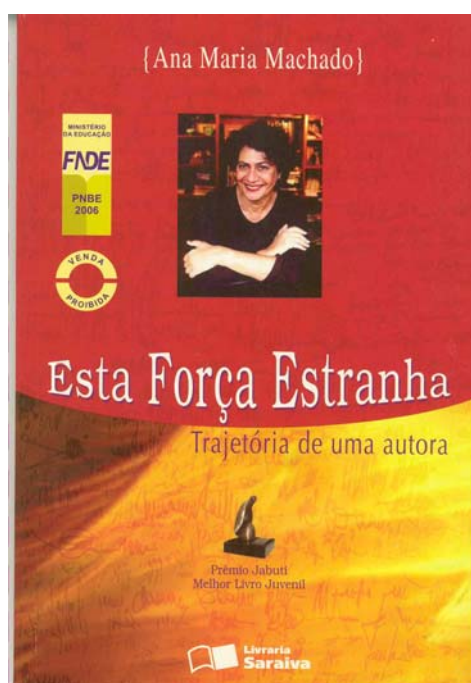


FIGURA 4.1. Capa de *Esta força estranha*.

Fonte: Machado (2006).

O livro tem orelhas, isto é, abas formadas pela continuação das capas frontal e traseira (i.e., capa e quarta capa), em que se costuma apresentar um texto, com função publicitária. Em geral, é utilizada pelas editoras para escrever biografias do autor, incluir uma imagem ou ilustrar alguma parte relevante da obra com a finalidade de estimular o leitor a comprá-la. Assim, na primeira orelha, do lado esquerdo do livro, aparecem os comentários de vários escritores brasileiros. Já na segunda orelha, temos a indicação do *site* da autora (www.anamariamachado.com.br), com inúmeras informações e curiosidades sobre sua vida.

No lado interno da capa, há uma mensagem ao leitor sobre os cuidados que deve tomar ao manipular o livro, pois ele foi dirigido às crianças e adolescentes. A quarta capa apresenta um resumo dos inúmeros prêmios conquistados pela autora até 2003, quando passou a ocupar a Cadeira n. 1 da Academia Brasileira de Letras. Com tamanho destaque na literatura infanto-juvenil brasileira, a autora expõe aos leitores sua importância no cenário literário brasileiro.

A função do resumo da quarta capa (CRISTÓVÃO, 2005), também comumente chamada de contracapa, não é dispensar a leitura do livro, mas, sim, de “incentivá-la produzindo no leitor a motivação de ler a história”. Nesse sentido, o resumo não seria uma redução do texto completo e sim os comentários sobre a obra (CRISTÓVÃO, 2005).

A 1ª folha repete as informações constantes da capa, com exceção do Prêmio Jabuti, com o acréscimo do nome da coordenação de Vivina de Assis Viana. No verso, os dados de catalogação e publicação; as páginas 72 a 74, últimas páginas do livro, relacionam as inúmeras obras da autora, para a divulgação de seu trabalho.

Várias fotos da autora e de sua família e várias ilustrações feitas por Roger Mello embelezam e tornam as páginas do livro muito mais atraentes.

O livro surgiu no contexto sócio-cultural brasileiro na época em que o MEC, por meio de uma política de incentivo à leitura, lançou estratégias para democratizar o acesso à leitura e constituir um acervo bibliográfico literário específico disponibilizado a todas as escolas com a finalidade de criar uma comunidade de leitores. O tema relacionado é o da trajetória de vida de uma autora consagrada que atingiu tal reconhecimento devido ao gosto pela leitura.

O título apresentado na capa: “Esta força estranha: trajetória de uma autora” leva-nos ao gênero autobiografia, pois sugere que a autora conta sua vida do nascimento até a data da publicação do livro. Esse material teve como objetivo incentivar a prática da leitura nas escolas brasileiras, pois no livro a autora apresenta-se como leitora assídua desde pequena.

Quanto ao lugar físico dessa produção, não podemos afirmar com certeza, pois pode ser a casa da autora ou mesmo um escritório de redação. Em relação ao momento da escritura, é difícil informar a data exata, pois para escrever um livro levam-se meses ou até anos.

A produtora do texto, Ana Maria Machado (entidade física), tem o papel social de escritora, principalmente de livros infantis e juvenis, e é conhecida e respeitada em todo Brasil. Especificamente para esse livro, seus leitores são alunos das escolas públicas brasileiras. Além dos alunos também são seus leitores outras pessoas que se interessam em conhecer a vida e as obras de escritores renomados.

Além de Ana Maria Machado podem ser considerados enunciadores secundários os profissionais que colaboraram para a publicação do livro, como o ilustrador Roger de Mello, Vivina de Assis Viana, que escreveu o prefácio, e outros profissionais que decidiram a formatação do texto, revisaram e, ainda, aqueles que selecionaram e organizaram as fotos.

Para definir as características do texto, analisaremos, em primeiro lugar, sua infraestrutura geral (1ª camada do folhado textual) composta pelo plano geral do texto, os tipos de discurso e as sequências; em seguida, analisaremos a segunda camada, os mecanismos de textualização e, por último, a 3ª camada, os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2003).

4.3.1.1. A infraestrutura geral do texto: plano geral, tipos de discurso e sequências

O plano geral do texto apresenta-se organizado em capítulos, seguindo uma sequência temporal dos fatos e acontecimentos da vida da autora, da seguinte forma:

- No 1º capítulo, “Ora direis, ouvir histórias”, a escritora relata sua origem; seu nascimento; sua família; os lugares onde morou em sua infância.
- No 2º capítulo, “Primeiras histórias”, ela relata o incentivo à leitura que seus pais lhe davam; seus avós e seus tios contando causos e suas histórias, mesmo antes que ela soubesse ler; relata como aprendeu a ler e enumera suas leituras favoritas.
- Já no 3º capítulo, “Felicidade clandestina”, relata sua passagem pelo colégio; o contato que teve com autores famosos; as discussões sobre leitura em sua família; a vontade de “domar” as palavras; as cartas que escrevia ao namorado que morava em Vitória-ES e a incerteza do caminho que deveria seguir quando começou a desenhar e a pintar.
- Em “A palavra escrita”, 4º capítulo do livro, a autora discorre sobre o seu gosto pela leitura, sua passagem pelo colégio misto (pela 1ª vez), onde fez sucesso com os meninos; o início de sua carreira no mundo das letras; a entrada na universidade; sua ida para o Museu de Arte Moderna; o 3º ano da faculdade, quando se ofereceu para trabalhar num jornal como repórter; a arte de continuar pintando; o início dos anos 1960, quando trabalhou como voluntária,

alfabetizando operários da construção, pelo método Paulo Freire; a sua formatura, em dezembro de 1964.

- No 5º capítulo, “A palavra chama”, Ana Maria relata que estava terminando o mestrado e se preparava para ir à Espanha, com uma bolsa de estudos, quando conheceu seu futuro marido; casou-se e teve seu 1º filho; sua atividade nessa época era a de traduzir, além de continuar pintando e iniciar a atividade de fotografar; sua resistência à ditadura; o Ato Institucional n 5; sua prisão; o exílio; a ida para a editora Abril, para escrever as histórias da revista *Recreio*; a sua imensa paixão pela língua portuguesa e sua separação.
- No último capítulo “Como uma onda no mar”, a escritora conta sobre o resgate das histórias de sua infância, com a ajuda de sua mãe e o começo de uma história prodigiosa na literatura infanto-juvenil; suas dificuldades e, também, o seu sucesso com a venda de livros e muitos prêmios recebidos em função de seu trabalho, além de seu novo casamento.

Quanto ao tipo de discurso predominante, temos o *discurso de relato interativo*, da ordem do *narrar*, de caráter disjunto-implicado, isto é, o agente-produtor, o interlocutor, e o espaço/tempo em que acontece a ação de linguagem estão explícitos, embora afastados do tempo dos acontecimentos da ação, como o trecho a seguir: “tudo o que **eu queria** era aprender logo a ler, para entrar naquele mundo. **Acabei** aprendendo muito cedo, com menos de cinco anos, mas não lembro como foi” (MACHADO, 2006, p. 16, grifo nosso).

Além da presença de discurso de relato interativo, observamos também alguns segmentos de *discurso teórico* com verbos no presente do indicativo e ausência de uma referência ao agente-produtor e ao espaço-tempo da produção, revelando, dessa forma, uma relação de autonomia ao momento do qual o texto se origina. A presença desse segmento ao longo do relato deve-se a uma necessidade da autora em responder a uma pergunta: de onde viemos? E, assim, iniciar a sua história a partir da história de sua família, conforme indica o segmento abaixo:

As grandes civilizações orientais, em sua sabedoria, têm no culto aos antepassados e no respeito aos ancestrais uma de suas pedras de toque. Para os romanos, esse culto se materializava no fogo sagrado que toda família devia manter aceso em casa, oferenda aos deuses lares – de onde vêm as palavras *lar* e *lareira*, sinônimos de aconchego familiar, em casa gostosa. Índio faz questão de saber onde estão enterrados os crânios dos que o precederam. (MACHADO, 2006, p. 3)

Há inserção de segmentos de *discurso interativo*, em discurso direto, marcados por turnos de fala e, frequentemente, realizados por tempos do verbo no presente ou por uma forma de futuro perifrástico, além de frases interrogativas e exclamativas, como em:

- Desculpem, vocês estão me confundindo com Maria Clara Machado... Eu sou professora universitária, trabalho com Teoria Literária, não entendo nada de criança.
- Por isso mesmo.
- Quem mais está nesse projeto?
- Bom, aí do Rio tem o Joel Rufino...
- A Sônia mandou dizer que não vai aceitar um não. E que a Ruth já topou.
- Sonia Robatto?
- Claro! Ela é que está editando a revista. (MACHADO, 2006, p. 55-56)

A presença de segmentos de discurso interativo é efetivada a partir da *sequência dialogal* estruturada em turnos da fala assumidos pela enunciatória ou por personagens postos em cena ao longo da história, como é o caso do trecho acima apresentado que se trata do diálogo entre a enunciatória e alguém da editora Abril, convidando-a para participar de uma revista de histórias infantis que seria editada por Sonia Robatto.

Além de segmentos de sequência dialogal, o texto apresenta, também, inúmeros segmentos de *sequências descritivas*, com o objetivo de guiar o olhar do leitor sobre alguns aspectos do conteúdo temático e fazê-lo ver com detalhes o que lhe é apresentado, como em:

Na carroceria, em cima de colchões, trouxas, malas, móveis, sacos de mantimentos, caixotes de livros e capoeiras cheias de galinhas e patos, encarapitavam-se os homens e as crianças. Lá ficávamos dois meses, amontoados numa casa de quatro quartos e ampla varanda, com crianças se espalhando para dormir em esteiras e redes por todo canto. Tinha mar na porta, árvores no quintal, mata nos fundos, riozinho para pescar, carroça, animais, frutas. E um monte de livros, que ninguém dispensava levar uma boa provisão e era um troca-troca de dar gosto... (MACHADO, 2006, p. 14-15)

A sequência descritiva acima destacada faz-nos visualizar, com detalhes, o caminhão com a mudança da enunciatória e o local onde passou a morar. A sequência descritiva permeia o gênero autobiografia, pois é a partir dela que a autora consegue mostrar ao leitor como eram seus parentes, a escola onde estudou e os lugares por onde passou.

Aparece também outra forma de sequência, os *scripts*, segmentos do conteúdo temático que pertencem à ordem do *narrar* e apresentam-se nos acontecimentos ou ações constitutivos da história narrada dispostos em uma sequência cronológica sem qualquer processo de tensão, como neste segmento: “jantávamos cedo, à luz do dia. Depois, em volta

de uma fogueirinha, ouvíamos e contávamos histórias. Em noites de luar, saíamos para caminhar na praia e fazíamos concurso de quem contava a história mais bonita” (MACHADO, 2006, p. 15).

Observamos que o texto todo é organizado em *scripts*: por se tratar de uma autobiografia, os acontecimentos se sucedem em ordem cronológica dos fatos.

Em suma, temos:

- a) predomínio de tipo de discurso implicado de relato interativo;
- b) segmentos de discurso interativo em discurso direto;
- c) segmentos de discurso teórico;
- d) *scripts*;
- e) sequências descritivas.

Após a análise do plano geral, dos tipos de discurso e das sequências, na seção seguinte passaremos à análise dos mecanismos de textualização.

4.3.1.2. Mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e verbal

Nesta seção, passamos a analisar os mecanismos de textualização. Em primeiro lugar, focaremos as unidades de *conexão* centrais: os organizadores temporais, responsáveis pelas articulações temporais do plano de texto como:

- “**Em outubro de 1949**, de volta ao Brasil, morando em Vitória, fiz minha primeira comunhão” (MACHADO, 2006, p. 22, grifo nosso).
- “**Nesse tempo**, no colégio, isso ainda era bem distante” (MACHADO, 2006, p. 29, grifo nosso).
- “**A partir daí**, nem dá mais para tentar seguir as minhas leituras que se espalharam pelos quatro cantos” (MACHADO, 2006, p. 30, grifo nosso).

Os organizadores com função temporal são predominantes na autobiografia de Machado (2006).

A marcação da coesão nominal acontece por meio de duas categorias de anáforas. Primeiro, a categoria das anáforas pronominais, composta de pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos e reflexivos e, segundo, a categoria das anáforas nominais constituída por

sintagmas nominais de diversos tipos. Este fragmento exemplifica o primeiro tipo de anáfora: “**meu** tempo de parar foi em maio de 1980, quando **me** recusei a demitir um terço da redação, como a direção pedia, e (**eu**) preferi entregar **minha** cabeça em troca” (MACHADO, 2006, p. 62, grifo nosso).

Ao observarmos no fragmento acima, a presença de pronomes de 1^a pessoa do singular (eu, me, minha, meu etc.), que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal (Ana Maria), constatamos novamente que o grande número de 1^a pessoa se explica quando se trata do gênero autobiografia, do mundo discursivo do *narrar*.

A presença de anáforas nominais constituídas por sintagmas nominais por repetição fiel, também, contribui para a coesão nominal do texto. Este fragmento reforça a relevância que a música adquire na vida da enunciativa:

Música para mim era parte do mundo natural – soprava e passava. Como a brisa ou o barulho das ondas que me embalavam na casa da praia... Sou consciente dos séculos de herança cultural implícita até mesmo na **música** que acompanha o meu cotidiano... Vivo imersa em **música**, como no ar... para a **música** Ele precisou de ajuda... (MACHADO, 2006, p. 2, grifo nosso)

Outra categoria de anáforas nominais, por substituição lexical, também contribui para a coesão nominal do texto. Consiste na retomada de um sintagma nominal definido, marcado inicialmente por um nome próprio (Ceciliano) por sintagmas nominais definidos (menino esperto, o pequeno Ceciliano, o menino), como vemos, a seguir:

Meu avô **Ceciliano**, pai de minha mãe, era filho de um peão que trabalhava na fazenda de um primo importante – o Barão dos Aimorés –, porém decadente e sem recursos, reduzido a colocar a parentela para se esfalfar no eito ou no cultivo do café. **Menino esperto** e com notável talento matemático, o **pequeno Ceciliano** foi reconhecido por uma série de professores, que logo percebiam que **o aluno** aprendia tudo o que tinham para lhe transmitir. (MACHADO, 2006, p. 5, grifo nosso)

Assim, a coesão nominal serve para introduzir uma unidade nova, significativa, no texto ou realizar uma retomada de uma unidade.

Em relação aos mecanismos de *coesão verbal*, estes têm a função de manter a coerência do conteúdo temático do texto e assegurar a sua organização temporal, como podemos ver no trecho a seguir:

Mamãe **veio** e **levou** um susto. Também não **sabia** que eu **estava** lendo fluente. E ainda **levou** uma bronca da professora, porque não se **devia** puxar assim por uma criança, isso **podia** fazer mal no futuro etc. Era o ano de 1946

e se **acreditava** nisso – Piaget e Emília Ferreiro ainda não **tinham** mostrado ao mundo como é frequente num ambiente letrado que uma criança descubra por si como se lê. (MACHADO, 2006, p. 17, grifo nosso)

Os tempos verbais, pretérito perfeito e imperfeito, são elementos básicos da autobiografia. Eles têm como aspecto principal marcar a temporalidade no relato para registrar seu caráter disjunto, ou seja, o conteúdo temático do texto é colocado à distância da situação de produção.

Vejam os mecanismos enunciativos na seção a seguir.

4.3.1.3. *Mecanismos enunciativos: vozes e modalizações*

Nesta seção discutiremos as diferentes vozes e modalizações, procurando identificar as instâncias enunciativas presentes no texto e o que essas vozes evidenciam.

Iniciamos nossa análise com a *voz da autora* do texto, presente nos segmentos abaixo:

- “Música para mim era parte do mundo natural – soprava e passava. Como a brisa ou o barulho das ondas que me embalavam na casa de praia” (MACHADO, 2006, p. 2).
- “Devo a meu avô também meu primeiro contato com uma editora” (MACHADO, 2006, p. 28).
- “Mas isso não é surpresa. Até hoje, em todos esses anos e esses textos, só em dois casos eu comecei a escrever sabendo como ia terminar” (MACHADO, 2006, p. 68).

A voz presente nos segmentos acima procede diretamente de Ana Maria Machado, que intervém no texto como autora para comentar alguns aspectos da sua autobiografia. A inserção da voz da autora pode, também, ser realizada a partir de um discurso direto, como vimos no exemplo de discurso interativo quando discutimos sobre os tipos de discurso, na seção 2.1.1.2.1, a infraestrutura geral do texto. A voz da autora é predominante no texto, pois trata de sua autobiografia, mas não é a única, pois outras vozes, como a do pai e dos amigos, também são frequentes.

As aspas também marcam alguns trechos do texto, como em:

O duro era satisfazer a minha fome de “outro sítio do Pica-Pau Amarelo”, quer dizer, livros que fossem uma coleção com os mesmos personagens,

num lugar que eu ficasse conhecendo e onde eu “pudesse morar”. (MACHADO, 2006, p. 24)

A autora faz uso de aspas para evidenciar seu gosto pelo livro de Monteiro Lobato.

Em seguida, observemos as *vozes sociais*, vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo do texto, conforme o seguinte exemplo:

Era o ano de 1946 e se acreditava nisso – **Piaget e Emília Ferreiro ainda não tinham mostrado ao mundo como é frequente num ambiente letrado que uma criança descubra por si como se lê.** (MACHADO, 2006, p. 17, grifo nosso)

As vozes de Piaget e Emília Ferreiro procedem de personagens que não interferem no desenvolvimento do tema, embora sejam expressas no texto, a partir de instâncias externas de avaliação de alguns aspectos do conteúdo.

Por último, analisamos as *vozes dos personagens*, procedentes de pessoas implicadas nos acontecimentos ou ações da autobiografia de Machado (2006, p. 41, grifo nosso):

A voz do pai – “– **Minha filha, eu preferia que você não tivesse se metido nisso, é uma profissão muito bonita, mas muito exposta, um ambiente muito competitivo, muito sujeito a calhordice, a futricas, a pressões indevidas...** Mas já que você parece mesmo resolvida, vou lhe dar um conselho. Um cuidado que eu sempre tive na profissão. Não sei como é com mulher, vocês não usam paletó... Mas faça as adaptações necessárias...”

A voz de Sonia, a amiga: “Ana, por que você não joga fora essa história e faz outra? Como eu sei que você é capaz de fazer... Em vez de escrever o que você acha que deve ser, faz só o que você gosta...” (MACHADO, 2006, p. 56).

As vozes destacadas acima são de personagens que fazem parte da autobiografia de Ana Maria Machado (2006) e que assumem a responsabilidade do que dizem no texto. As que mais se destacam são a voz do pai e a dos amigos. Além dessas, outras se destacam com igual relevância, conferindo legitimidade ao relato. A voz do pai mostra uma grande preocupação em relação à profissão que a filha escolheu, pois tem conhecimento do meio e teme por ela, no entanto, dá conselho para a filha se sair bem na profissão. Em relação à voz de Sonia, observamos a preocupação em ver sua amiga feliz, fazendo só o que gosta.

Assim, a autobiografia é um gênero que permite o entrecruzamento das histórias narradas pelas inúmeras vozes que participam no texto e que são organizadas a partir das escolhas do autor, sempre em função de um suposto leitor.

Em seguida, analisaremos as modalizações que traduzem, a partir de qualquer voz enunciativa, os comentários ou avaliações sobre alguns elementos do texto.

Procuramos identificar as modalizações específicas da autobiografia, pois apontam fatos da vida da autora, como as lógicas e as apreciativas. A modalização lógica está presente em: “estou **absolutamente** convencida de que ninguém, nunca, alcançou a genialidade dele e nenhum outro clássico (fora Cervantes e Homero, que também moram no meu coração, mas que têm menos livros) me fala tão de perto e de modo tão permanente” (MACHADO, 2006, p. 29, grifo nosso).

A modalização destacada é apoiada em conhecimento elaborado pela autora nas inúmeras leituras que fez durante sua vida, apresentando o motivo pelo qual é absolutamente convencida da genialidade de Shakespeare que, sem conhecimento sobre inúmeros autores, essa afirmação não se sustentaria.

Em relação às modalizações apreciativas, destacamos uma no seguinte trecho: “mas, como para crianças é mais uma linha melódica, fica impossível disfarçar com harmonias rebuscadas – quando não se sustenta fica evidente e o leitor **simplesmente** abandona o livro” (MACHADO, 2006, p. 65, grifo nosso).

.A modalização destacada no segmento acima, procede do mundo subjetivo, presente na voz da autora Ana Maria Machado, que faz uma avaliação sobre as leituras para criança.

Diante das análises das vozes e das modalizações, observamos a presença da voz da enunciativa no texto, além de outras vozes, como a voz do pai e dos amigos, cuja finalidade é obter a credibilidade do leitor. Algumas das modalizações lógicas e apreciativas utilizadas pela autora têm a finalidade de mostrar ao leitor que ela se preocupou com os comentários e as avaliações formuladas.

Além das modalizações, podemos, ainda, identificar avaliações no texto por meio de adjetivos (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990) em que a finalidade é destacar expressões de subjetividade expressas pelo enunciador ou pelos próprios actantes, dispostas no texto pelo próprio enunciador, como destacamos no trecho a seguir: “acabou-se estabelecendo em Petrópolis, uma cidade **encantadora**, um lugar **belíssimo**, na serra junto ao Rio de Janeiro” (MACHADO, 2006, p. 4, grifo nosso). Machado (2006) refere-se admirada ao lugar em que seu avô, Rozendo, estabeleceu-se ao mudar de Portugal para o Brasil. São inúmeros os adjetivos presentes na autobiografia, no trecho acima, os axiológicos, aqueles que exprimem uma opinião do enunciador.

Ao finalizarmos a análise do primeiro texto que compõe o *corpus* de autobiografias, observamos que o autor da autobiografia apresenta seu texto numa ordem cronológica, os fatos, as ações e os acontecimentos, iniciando desde o nascimento, ou, antes dele, como é o caso de Machado (2006), que inicia sua autobiografia relatando suas origens, escreve sobre seus avós e seus pais, para depois iniciar a sua história. Nesse sentido, o autor da autobiografia faz uma reflexão sobre o seu eu, sobre a sua própria existência. Na próxima seção passaremos à análise do segundo texto.

4.3.2. A autobiografia de Teixeira (2006)

Como dissemos no início da seção 4.3, analisaremos em primeiro lugar o suporte da segunda autobiografia, intitulada *Léo, o pardo*. A seguir focaremos o contexto de produção.

O suporte, como já comentado, é imprescindível para a circulação do texto na sociedade, portanto, a leitura da capa, das orelhas e da quarta capa fornece pistas sobre o texto e pressupõe que o livro quer chamar a atenção dos leitores para a autobiografia de um jovem autor e, também, para incentivar os alunos para o ato de ler e escrever, tendo em vista que o material faz parte do Programa Literatura para Todos, do MEC, com distribuição gratuita.

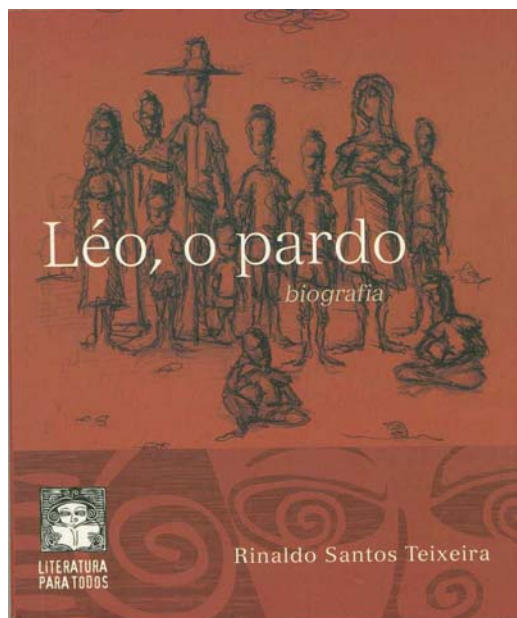


FIGURA 4.2. Capa de *Léo, o pardo*.

Fonte: Teixeira (2006).

O material tem orelhas; na primeira há um resumo da autobiografia do autor: quem o ajudou a construir sua trajetória, os seus sucessos e frustrações, seu sonho e suas histórias. Na segunda, uma pequena biografia de Rinaldo Santos Teixeira. Na quarta capa o autor escreve sobre sua primeira paixão, Elisa, sua primeira namorada. Há também uma inscrição do MEC e a marca “Brasil. Um país de todos”, do Governo Federal; e a inscrição, Literatura para Todos, e sua logomarca.

Na 1ª folha, na cor vermelha escura, há somente o título: “Léo, o pardo”. No verso, os dados sobre o I Concurso Literatura para Todos: consultora pedagógica, comissão de pré-seleção das obras e comissão julgadora. Apresenta, ainda, o endereço e o *site* do MEC.

Na 2ª folha, repetem-se os dados da capa, subtraindo a logomarca Literatura para Todos e acrescentando-se os dados: 1ª edição e Brasília – 2006. No verso são impressos os dados de catalogação e publicação.

As páginas 118 e 119 apresentam uma entrevista com o autor. Nas páginas 120-121, consta um texto “Leitura e cidadania” que apresenta os projetos, programas e ações que trabalham para estimular a prática e o acesso ao livro e à leitura. E as páginas 122 e 123 apresentam mais informações sobre a obra e outros livros da coleção. Na página 125 constam dados da produção gráfica e editorial.

O livro surgiu no contexto sócio-cultural brasileiro quando o MEC lançou um programa para democratizar o acesso à leitura em todo o Brasil e promoveu um concurso para selecionar escritores. O texto vencedor foi o livro analisado, a autobiografia de um esforçado cidadão que escreveu sua história para que todos os que o lessem, pudessem conhecer sua determinação em ser cineasta, objetivo do autor ao escrever o texto e inscrevê-lo no concurso.

Algumas ilustrações desenhadas em preto, sobre papel vermelho escuro, feitas por J. Rafael, inseridas entre as páginas do texto, proporcionam ao leitor curiosidade e guiam seu olhar para as cenas descritas.

O autor escreve como se estivesse falando: linguagem clara, do cotidiano, que dá uma leveza ao texto. Verbetes de dicionário focalizando algumas palavras escritas ao lado do texto ajudam o leitor a se situar melhor e mais rápido, como observamos na Figura 4.3.

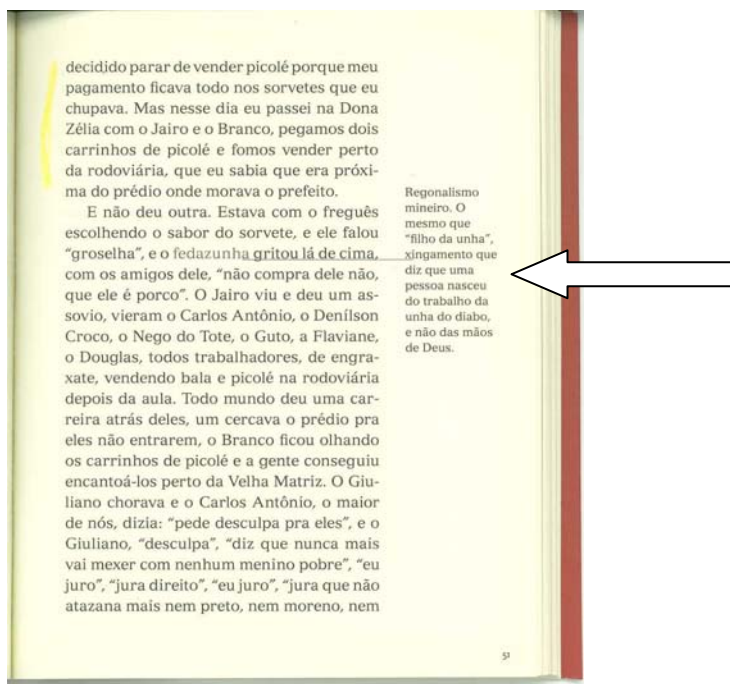


FIGURA 4.3. Amostra de vocabulário ao lado do texto.

Fonte: Teixeira (2006).

Assim, o produtor do texto, Rinaldo Santos Teixeira (entidade física), é um jovem escritor que venceu o I concurso “Literatura para Todos”, em 2005, com o texto, “Léo, o pardo”, livro que faz parte da “Coleção Literatura para Todos”. O objetivo principal desse texto é incentivar os alunos para a leitura por meio da divulgação da autobiografia do autor. Seus supostos leitores são alunos das escolas públicas brasileiras, suas famílias e outros leitores interessados em autobiografia, pois o objetivo do MEC ao distribuir o material às escolas brasileiras, era permitir o acesso aos livros, à leitura, ao maior número possível de estudantes. Não sabemos ao certo o lugar físico onde o autor escreveu seu livro, presumimos que tenha sido em sua casa. Também não sabemos quanto tempo durou essa escritura, pois escrever um livro não se faz em um único dia.

O lugar social de sua publicação foi o MEC, onde o livro foi impresso, em 2006.

O texto foi catalogado como autobiografia, o autor relata sua vida desde o nascimento.

Seguindo o quadro teórico de Bronckart (2003), do mesmo modo que fizemos para o texto anterior, analisaremos a infraestrutura geral do texto, composta pelo plano geral do texto, os tipos de discurso e as sequências; em segundo lugar, analisaremos a segunda camada, os mecanismos de textualização e, por último, a 3ª camada, os mecanismos enunciativos, conforme segue abaixo.

4.3.2.1. A infraestrutura geral do texto

O plano geral do texto foi organizado em cinco capítulos, de acordo com as etapas que o autor dividiu sua vida, seguindo uma ordem cronológica dos fatos, ações e acontecimentos, e se apresenta da seguinte forma:

- No 1º capítulo, “Santana do Jacaré”, o autor relata: a sua origem; o seu nascimento; os lugares onde morou e o sonho em ser cineasta.
- No 2º capítulo, “Campo Belo”, ele relata sua mudança de residência em 1983; suas aventuras e desventuras na escola; sua paixão pela Roberta; o sofrimento pela discriminação; descreve as tias e sua vó Telvina; narra, ainda, as inúmeras atividades que desenvolveu e a publicação de sua redação no jornal da cidade.
- Já no 3º capítulo, “São Paulo”, o autor relata: sua mudança para São Paulo, em 1998; os inúmeros trabalhos e lugares em que teve de morar; as decepções; o curso de Cinema, o início da concretização de seu sonho; o concurso no TRT (Tribunal Regional do Trabalho) perdido por uma questão de Matemática; sua volta ao Estado de Minas Gerais; seu retorno a São Paulo e o resultado do vestibular, da Faculdade de Letras, da Universidade de São Paulo (USP).
- No 4º capítulo do livro, “Universidade São Paulo”, Rinaldo relata sua chegada à USP, sua moradia e seus novos colegas; o preconceito e as injustiças sofridas; a morte de suas tias; o concurso do TRT recuperado, pois a questão de Matemática havia sido anulada; o emprego no TRT e a desistência desse trabalho em prol de sua obsessão, fazer cinema.
- No 5º e último capítulo, o autor discorre sobre: o concurso do Ministério da Cultura, que tinha o objetivo de democratizar o cinema; sua colocação no concurso entre os primeiros quarenta; o filme realizado, um documentário que contava a história real das dinhas (tias) Tonha e Aparecida, as irmãs de seu pai; o sucesso do filme e a sua formatura em Letras, aos 32 anos.

O tipo de discurso predominante é o *discurso de relato interativo*, de caráter disjuncto-implicado, marcado pela presença das seguintes unidades: dêiticos pessoais, em sua maioria de primeira pessoa, tempos verbais: pretérito perfeito e imperfeito, organizadores temporais, como em: “e **eu decidi** levar o conselho pro resto da vida. Mas **no dia seguinte**, no recreio,

me futricaram que o Juliano **estava** armando turma pra **me** pegar **depois** da aula” (TEIXEIRA, 2006, p. 50, grifo nosso).

Aparece também a expressão “a gente” no lugar de “nós”.

Além do discurso de relato interativo, o texto apresenta alguns segmentos de *discurso interativo*, em discurso direto, ponto de interrogação e aspas referindo-se às falas do enunciador Rinaldo e do personagem, seu tio, inseridas no relato, como em:

O tio Enoque era bisavô da minha prima Sandra e minha mãe levava a gente lá na casa dele aos domingos. Ele dizia que já chegava aos cem anos porque teve que judiar de muitos irmãos de cor a mando dos Freire, mesmo depois da lei da abolição. **“Mas a lei não era de 1888, tio”?** Eu perguntava e ele dizia: **“lei não vem a cavalo pra terra de ninguém, não, e a Isabel nunca visitou a terra que a gente tava”**. (TEIXEIRA, 2006, p. 26, grifo nosso)

E, também, segmentos de discurso teórico, como em: “a Wiltrans é uma transportadora com sede em Campo Belo e filiais em Belo Horizonte e São Paulo [...]” (TEIXEIRA, 2006, p. 68).

Da mesma forma que vimos na primeira autobiografia, esta é organizada, globalmente, em *scripts*, segmentos da ordem do *narrar*, inseridos na história em ordem cronológica dos fatos ou ações, sem nenhum processo de tensão, como percebemos em: “no outro dia, Joaquim Camilo acordou cedo, pegou o bule em cima da mesa, as vistas embarçaram, o gato tava lá, mais preto que branco, mais branco que preto, debaixo das lenhas. De noite foi à venda, jogou baralho, pinguinha, prosa com os compadres” (TEIXEIRA, 2006, p. 45-46).

O texto também apresenta alguns segmentos denominados *sequência dialogal*, efetivada nos segmentos de discurso interativo, como notamos no trecho: “[...] ‘pede lá o endereço dele’ [...] ‘ô Paulo, a Júlia queria te escrever uma carta pra dizer umas coisas que ela não pode falar agora’” (TEIXEIRA, 2006, p. 64). Todos os segmentos dessa sequência são marcados com aspas.

As *sequências descritivas* também aparecem e levam o leitor a visualizar com detalhes os lugares apresentados, como podemos observar no trecho abaixo, a descrição do espaço onde se encontra a Universidade São Paulo:

A USP tem árvore de tudo quanto é tipo. E pássaros, os bicos-de-lacre, de tinta vermelha na ponta do bico, pequenos, sempre voando juntinho de um ramo daqui pro ramo de lá, procurando alimento; canários da terra e do reino, os tizius soltando tiziu, depois dando saltos e pousando espertos no ponto original de onde saíram do galho, coleirinhas, tico-ticos e quero-

queros armando a espora debaixo das asas e ameaçando defenderem seus ninhos dos cachorros que correm no percalço deles riscando a praça do relógio. Era o centro de tudo da cidade universitária, com um relógio suspenso numa coluna de quarenta metros, com imagens esculpidas no corpo do cimento que sobe de um tanque de água redondo, no qual as crianças negras filhas ou vizinhas dos operários que o construíram vindas das comunidades de perto se molham no faz de conta que é piscina. Palco de greves, namoros e festas, ao lado da rua dos bancos, caminho da reitoria, da Rádio USP, das faculdades, das dissertações de teses, bibliotecas, editoras e museus, ao lado de gente correndo, fazendo ioga, andando de skate ou treinando bicicleta. (TEIXEIRA, 2006, p. 92-93)

Esse tipo de sequência é comum no gênero autobiografia, pois é por meio dela que o autor leva o leitor a visualizar pessoas, lugares e coisas presentes no texto.

Assim, encerramos a análise da primeira camada do folhado textual que nos permitiu identificar os tipos de discurso e as possíveis sequências presentes no conteúdo temático da autobiografia de Teixeira (2006). A seguir, veremos os mecanismos de textualização.

4.3.2.2. *Os mecanismos de textualização*

Os mecanismos de conexão, sobretudo, os organizadores temporais têm a função de marcar a temporalidade no relato, predominante na autobiografia, como em:

- “**Após um ano** de morada em Campo Belo, fiquei sabendo que o Lorindo, meu amigo de Santana, tinha perguntado por mim pra minha tia Vilma, antes dele ir pescar no rio Jacaré” (TEIXEIRA, 2006, p. 37, grifo nosso).
- “**No outro dia**, a professora ficou sabendo e me xingou bastante...” (TEIXEIRA, 2006, p. 52, grifo nosso).

Predominantemente, aparecem anáforas nominais e pronominais (por apagamento), como se apresentam nos trechos abaixo:

(**Eu**) Fui e (**eu**) paguei a entrada, só por desaforo. Mas, sem meus amigos, (**eu**) fiquei totalmente deslocado. Daí pra frente, a **Marcela** ia à loja, (**ela**) puxava assunto, (**ela**) brincava, e certa vez (**eu**) quase caí sentado, **ela** iria fazer faculdade de cinema em São Paulo, (**eu**) ia falar que (**eu**) também, mas (**eu**) fiquei calado. (TEIXEIRA, 2006, p. 72, grifo nosso)

Há, também, anáforas nominais por repetição fiel, como constatamos em:

[...] E a gente saiu, tinha uns dez meninos, e o Jairo pegou um **galho** de árvore, e eu outro, o Branco ficou de fora. Dei umas bordoadas de **galho** em quem chegava perto e levei bastante **chute**, o Branco, pequenininho, de vez

em quando chegava e dava umas bolsadas. E o Jairo era mais novo, mas deu bastante **chute**. Mas **a** gente ia apanhar porque era em menor número se não fosse o senhor que vendia picolé na rua e conhecia a gente ter separado a briga. (TEIXEIRA, 2006, p. 50, grifo nosso)

E anáforas nominais por substituição lexical, como destacamos no trecho abaixo:

Pelo fato de andarem sempre juntas, as **crianças da cidade** as apelidaram de “Irmãs Freitas”. A **meninada** mexe e sai correndo, e elas correm atrás, xingando e jogando pedras. Um dia, enfezadas com isso, elas pararam de frente à escola e começaram a jogar pedras a torto e a direito. Então, a amolação das **crianças** fez com que elas parassem de dançar nas folias de reis, de passear nos domingos e de frequentar a igreja. O que fez com que o padre José Júlio conversasse com o sargento, que, por sua vez, foi até a escola pedir pra **molecada** deixar as duas em paz. (TEIXEIRA, 2006, p. 113, grifo nosso)

As anáforas servem para introduzir uma unidade nova ou realizar uma retomada e são encontradas com frequência nos discursos da ordem do *narrar*, como na autobiografia.

Quanto aos mecanismos de coesão verbal, são representados no gênero autobiografia por verbos, em sua maioria, nos tempos pretérito perfeito e imperfeito, como observamos em:

E um pouco depois eu **tive** conhecimento de uma morte morrida. **Foi** o marido da dona Malva Cambraia, um velho fazendeiro muito branco e de nariz fininho que eu **via** todo dia na casa dele quando **ia** buscar leite lá pra casa. O que eu **achei** estranho é que ele **morreu** dormindo e eu **achei** isso muito curioso e **passei** a ter medo de dormir vivo e acordar morto. (TEIXEIRA, 2006, p. 30, grifo nosso)

Algumas noites eu **acordava** com olho arregalado no teto, a alma parecendo água sem peixe, estranhando o quartinho escuro sem rádio, nem irmão do lado, nem televisão, e **demorava** a lembrar que **dormia** naquele banco de carro com colchão em cima por conta de um acordo que **tinha** feito comigo mesmo. (TEIXEIRA, 2006, p. 84, grifo nosso)

A marcação da coesão verbal é realizada obrigatoriamente por meio dos tempos verbais. Na autobiografia assume a responsabilidade de marcar a temporalidade no relato.

4.3.2.3. Os mecanismos enunciativos

Passemos à análise das vozes, no segundo texto do *corpus*.

Iniciamos com a *voz do enunciador* do texto, representada explicitamente pelos pronomes de primeira pessoa, como em:

- “De noite eu deitava e sabia que estava pegando no sono quando os frangos, pelados, vinham dançar na minha cabeça, batendo as asinhas, rebolando” (TEIXEIRA, 2006, p. 13).
- “O Kilo, o Preto e o Júlio eu encontrava pra tomar uma cerveja, mas eles diziam que eu tinha virado playboy” (TEIXEIRA, 2006, p. 74).

Na autobiografia, a voz do enunciador predomina no relato, por se tratar de um gênero em que alguém conta sua própria história, como vimos nos segmentos acima.

O segundo segmento apresenta uma *voz social* que não intervém como agente no percurso temático, tal como se apresenta em: “a Oscar Freire é a rua mais cara do Brasil” (TEIXEIRA, 2006, p. 77).

E, por último, passamos à análise das *vozes de personagens*.

A voz do fotojornalista Gustavo implica em um acontecimento constitutivo do conteúdo temático, como em: “Gustavo falava que tirar foto de guerra é ter que correr pro lado do canhão enquanto as pessoas estão fugindo dele” (TEIXEIRA, 2006, p. 81).

A voz da professora mostra-se neste segmento: “veio então a professora: ‘você passou por algum distúrbio emocional ultimamente? Se não quiser não precisa falar. Dorme bem? Range os dentes?’” (TEIXEIRA, 2006, p. 97).

Temos também a voz de vizinhos que fizeram parte da autobiografia de Teixeira (2006), como em:

Mas a rixa com o Lineu Galdino é muito pior, porque eles são vizinhos. Dizem que tudo começou quando ele, que é evangélico, fez um convite pra elas mudarem de igreja, e elas não aceitaram... Uma vizinha falou que já viu o Lineu embolando uma casca de banana e jogando no quintal das Dinhas. (TEIXEIRA, 2006, p. 113)

Muitas personagens fizeram parte da história de Teixeira (2006), entre elas, as dinhas (tias) Aparecida e Tonha, que aparecem com mais frequência, a ponto de fazer parte do filme, o grande sonho do autor. Isso demonstra a afinidade do autor com essas tias.

Enfim, nessa segunda autobiografia, observamos inúmeras inserções de vozes de personagens durante o percurso temático, pois a história de uma vida é o entrelaçamento das vozes de muitas pessoas que fizeram parte da trajetória do autor.

Encontramos no texto, também, segmentos que apresentam *modalizações lógicas*, sob o ponto de vista de suas condições de verdade, como ressaltamos neste trecho: “mas, na rua, se você puser reparo, vai ver que uma delas (uma das tias) anda carregando uma pedra na mão. E, se você mexer com elas, **com certeza**, vai levar uma pedrada” (TEIXEIRA, 2006, p. 113, grifo nosso).

No fragmento acima, a modalização “com certeza” implica em um critério de verdade estabelecido na voz do enunciador, a partir do conhecimento que tem sobre as tias, participantes da interação.

As *modalizações apreciativas* consistem em uma avaliação subjetiva de alguns aspectos do conteúdo temático, assumida pela voz do autor, como podemos notar neste segmento: “matar alguém **é maldade** e todo mundo sabe. Matar trocado por conta de nome igual, então, **é ruindade sem limite**. Que dirá de matar alguém errado e abrir com ódio a barriga dele e deixá-lo jogado na calçada com as tripas de fora?” (TEIXEIRA, 2006, p. 30).

No segmento acima, o autor exprime uma opinião a respeito da morte do vizinho José cometida pelo fazendeiro Cleantino, tendo em vista a violência do ato.

Enfim, as modalizações lógicas e as apreciativas são predominantes na autobiografia, por tratarem de avaliações do autor, a primeira apoiada nas condições de verdade devido ao conhecimento que o autor tem sobre as tias. A segunda consiste em uma avaliação subjetiva do autor, expressando sua indignação.

Observamos também inúmeros adjetivos (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990), marcas de subjetividade de ordem axiológica, como podemos notar em: “e com a Joyce eu brigava e ria, porque trabalhava até as dez e ela queria madrugar vendo televisão, e eu gritava a Cris, que ralhava, ‘desliga a televisão, menina, ou vai apanhar’, e a Joyce me olhava **maldosa** [...]” (TEIXEIRA, 2006, p. 82, grifo nosso).

Como vimos anteriormente, o adjetivo destacado no segmento acima é da ordem dos adjetivos axiológicos, pois expressa uma opinião do autor quando se refere ao olhar de Joyce, que pressupõe muita raiva, já que levava uma bronca.

Com as conclusões dos resultados das análises das autobiografias, finalizamos este capítulo. A fim de facilitar a compreensão das características gerais do gênero, mapeamos, a seguir, as particularidades essenciais que foram detectadas nesse gênero.

Modelo didático	Texto 1	Texto 2
<p style="text-align: center;">→</p> <p>Contexto de produção</p>	<p>Suporte: livro (capa, contracapa etc.)</p> <p>Contexto físico: Produtora: Ana Maria Machado Lugar possível: residência</p> <p>Contexto social: Enunciadora: escritora Destinatários: alunos de escola pública e leitores de autobiografia Publicação: editora Saraiva; Objetivo: incentivar os alunos a ler, divulgando sua autobiografia</p>	<p>Suporte: livro (capa, contracapa etc.)</p> <p>Contexto físico: Produtor: Rinaldo Santos Teixeira Lugar possível: residência</p> <p>Contexto social: Enunciador: escritor Destinatários: alunos de escola pública e leitores de autobiografia Publicação: Ministério da Educação; Objetivo: incentivar os alunos a ler, divulgando sua autobiografia</p>
<p>Folhado textual</p>	<p>Organização textual Plano geral: 6 capítulos Tipos de discurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relato interativo (predominante); • Inserção de discurso interativo e discurso teórico <p>Sequências:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predomínio de <i>scripts</i> • dialogais • descritivas <p>Mecanismos de textualização ligados à autobiografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conexão ✓ Organizadores temporais (predominante) • Coesão nominal ✓ Anáforas: pronominais de 1ª pessoa; anáforas nominais; por apagamento do pronome (predominante na autobiografia) • Coesão verbal ✓ Verbos no pretérito perfeito e imperfeito (marcam a temporalidade no relato) 	<p>Organização textual Plano geral: 5 capítulos Tipos de discurso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • relato interativo (predominante); • Inserção de discurso interativo e discurso teórico <p>Sequências:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Predomínio de <i>scripts</i> • dialogais • descritivas <p>Mecanismos de textualização ligados à autobiografia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conexão ✓ Organizadores temporais (predominante) • Coesão nominal ✓ Anáforas: pronominais de 1ª pessoa; anáforas nominais; por apagamento do pronome (predominante na autobiografia) • Coesão verbal ✓ Verbos no pretérito perfeito e imperfeito (marcam a temporalidade no relato)

	<p>Mecanismos enunciativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vozes: do autor; de inúmeros personagens e vozes sociais. • Modalizações: lógicas e apreciativas – predominantes na autobiografia • Adjetivos como marcas de subjetividade, em sua maioria de ordem axiológica. 	<p>Mecanismos enunciativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vozes: do autor; de inúmeros personagens e vozes sociais. • Modalizações: lógicas e apreciativas – predominantes na autobiografia • Adjetivos como marcas de subjetividade, em sua maioria de ordem axiológica.
--	---	---

TABELA 4.1. Resumo do modelo didático do gênero autobiografia.

Fonte: elaborada pela autora.

Esse modelo subsidiou a elaboração da sequência didática que foi trabalhada com os alunos, cuja descrição será apresentada a seguir.

CAPÍTULO 5

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA ELABORADA A PARTIR DO MODELO DE AUTOBIOGRAFIA

Neste capítulo apresentaremos o contexto em que os alunos produziram sua 1ª autobiografia; a partir do levantamento das dificuldades nesse texto, elaboramos a sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Por último, apresentamos a análise da última autobiografia dos seis alunos que realizaram todas as atividades, a fim de confrontar a primeira e a última versão e verificar se houve desenvolvimento de capacidades de linguagem nessa produção textual (de acordo com a metodologia).

Para iniciar o trabalho com o gênero autobiografia, em primeiro lugar, apresentamos o contexto de produção, no qual os alunos deveriam agir para elaborar seus textos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), ou seja, apresentamos o gênero autobiografia a ser trabalhado e o projeto “Pequenos Grandes Escritores”. Em seguida, conscientizamos os alunos da importância dos conteúdos que seriam trabalhados, essenciais para a escrita de suas autobiografias. Além disso, expusemos o objetivo que teriam ao produzir suas autobiografias, como participantes desse projeto, que tinha como produto final a organização de uma coletânea que seria exposta na Mostra Cultural da escola, no encerramento do ano letivo. Os leitores seriam seus professores, orientadores, colegas, familiares e a comunidade em geral. Discutimos, também, a elaboração de uma representação da função social dos leitores de seus textos e, ainda, do papel social que exerciam enquanto autores da autobiografia.

Na próxima seção descreveremos a sequência didática, a partir da apresentação do gênero autobiografia aos alunos.

5.1. Apresentação do gênero autobiografia aos alunos

Apresentado o contexto de produção, a próxima providência a tomar antes da escrita da primeira autobiografia foi a apresentação do gênero, pois é a partir das representações que o aluno tiver a respeito do gênero que produzirá o seu primeiro texto. Assim, nesta seção mostraremos como se deu essa apresentação.

O gênero autobiografia, foi apresentado aos alunos por meio da leitura de um texto autobiográfico de Carlos Drummond de Andrade (1944), intitulado “Autobiografia para uma revista”. Essa leitura aproximou os alunos da atividade de linguagem que eles executariam. Em seguida, os alunos realizaram uma atividade com alguns fragmentos de autobiografias e biografias, cujo objetivo era reconhecer, por meio de alguns elementos, os textos que pertenciam, ou não, ao gênero autobiografia, assim como justificar essas escolhas.

Na aula seguinte retomamos o encontro anterior e reforçamos o contexto de produção do qual os discentes participariam. Em seguida, todos produziram suas autobiografias, revelando a si mesmos, à pesquisadora e às suas professoras as representações que tinham sobre a atividade. Na seção seguinte apresentamos a primeira autobiografia de cada aluno e a análise das capacidades discursivas e linguístico-discursivas, entretanto, demonstraremos as capacidades de ação, representadas pelo contexto de produção, somente na análise da 1ª autobiografia, pois o contexto das demais é semelhante.

5.1.1. A primeira autobiografia de Ely, escrita aos 12 anos

Em primeiro lugar relatamos a história de nosso sujeito de pesquisa n. 1 que chamaremos pelo pseudônimo Ely.

Ely nasceu no Estado da Bahia, no município de Ubaitaba, num núcleo familiar de classe social baixa. Muito cedo ficou sem sua mãe, que a abandonou com o pai e veio morar em São Paulo. A princípio, morou com sua tia. Como sua tia não tinha condições financeiras, foi morar com sua avó e começou a trabalhar ainda criança para ajudar no sustento de sua casa. Ela vendia doces e salgados na praia de Ilhéus. Quando tinha 10 anos, sua mãe foi buscá-la e a trouxe para morar em São José dos Campos, Estado de São Paulo, quando conheceu seus três irmãos, filhos do outro casamento de sua mãe.

Ely nunca havia frequentado uma escola. Ao chegar a São José dos Campos, sua mãe teve de recorrer ao Conselho Tutelar para conseguir uma vaga na escola. Em 2007, ela faria 11 anos em junho. Era uma menina maior que os alunos do 1º ano, que tinham apenas 7 anos. Nessa ocasião, Ely foi transferida para uma Turma de Progressão, classe que atendia alunos com dificuldades e com defasagem ano/série.

Durante o ano de 2007, frequentou essa turma e se destacou pelo interesse em aprender; terminou o ano lendo e escrevendo com muita dificuldade.

No ano seguinte, a aluna foi transferida para uma turma regular de 5^o ano (antigo 4^o ano do Ensino Fundamental de 8 anos), pois sua aprendizagem se distanciava dos outros alunos da classe que frequentara anteriormente, dado seu interesse e esforço.

Em julho de 2008, Ely participou do projeto “Pequenos Grandes Escritores”, como enunciativa de sua autobiografia.

Abaixo apresentamos a transcrição do primeiro texto de Ely, cujo original é reproduzido no Anexo I. Foram mantidas as características originais do texto:

Meu nomie: E... sou do Dia 7 de Junho de 1996 Sou da Baía

Euso de uma familia ceparada eu morei uito tnepo lonje da minha mãe eu morava com o meu pai mais ele cenpre fei um home muito sonhador // quando meu avo faliceu eli deichou uma parto da fazenda pumeu pai mas pasado o tenpo meu pai pegou a parte dele e vendeu ele queria da para mi uma vida melho meu pai no ajentavamais mi ver cei ir para escola fei ai que ele me levou para porto ceuro mais ele não pinha muito dieiro para com pra um casa para nos dois morar //

foi a ir que eu me alembrei que eu tinha uma avo que mora aqui eu e meu pai fomos proucorar a minha avo passamo o Dia interinho na rua qua do estava a noitecendo eu e meu pai fomos para um o teu que ficava do lade de uma padaria la na baia não eu acordei bem cedinho e fiquei na janela cegurando a foto da vovo que cichama india quando derepente o padeiro falou o nome da minha vo eu cori para chama o meu pai mais ele estava muito cansado ue sair corendo para vê ceconcegia encom tralamais foi tarde dimais ela já tinha des zaparecido foi air que eu tivi aideia de ir ate a padaria e pergunta paro padero e ele falou quer sabia eu voltei para o oteu muito triste mas ainda restava um pouco de esparansasi que meu pai a cordou eu falei tudo para ele então meu pai teve uma idéia de sair pelo pario e logo a diante eu emcontrei a minha vo// Eu e meu pai ficamos la parand de gumes mezes eu comecei a trabalha para ajoda o meu pai eu vem dia doces e saugados na praia passado o tenpo o meu pai comcegiu com prar a nosso casa.//

Quam do eu com pretei 10 ano o meu pai rezoveu ligar para minha mãe e a minha mãe fi a te Poto Cegoro mi buscar e a cabou e Eu vim morar com a minha mãe // mas Eu sovim porque ela mi prome teu que Ee ia vim para escola.

Chegande em São José dos Campos a minha mãe foi me matricula mais a escola nao quis mi maticola porque Eu muca tinha estudado a minha mãe fei a te nocomcho tutela e concegeu uma vaga na Escola Rosa Tomita.

No primeiro texto de Ely podemos visualizar o plano geral, marcado por meio de barras, da seguinte forma:

I – A identificação e os dados de nascimento.

II – A constituição de sua família e a ausência da mãe.

III – A vida com o pai.

IV – A procura pela avó.

V – O trabalho para ajudar o pai.

VI – A mudança de cidade para morar com a mãe.

VII – A promessa da mãe para matriculá-la na escola.

O plano geral do texto de Ely é marcado, principalmente, por organizadores temporais: *quando, foi aí* (expressões da oralidade).

Em relação ao tipo de discurso predominante, a aluna tem capacidade de configurar uma ordem temporal adequada, com uso de organizadores e coesão nesse texto. Apresenta a predominância da primeira pessoa e dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito que caracterizam um narrar implicado, disjunto em relação à situação de comunicação, próprio do discurso de relato interativo (BRONCKART, 2003).

O uso de marcas da primeira pessoa do singular mostra a presença da enunciadora no texto. Em todas as ocorrências, o uso da primeira pessoa indica quem escreveu o texto em uma relação de implicação com o contexto de produção, em que Ely relata os acontecimentos de sua vida, marcas relacionadas com as características indicadas por Lejeune (1975, 2008):

[...] eu e meu pai fomos para um o teu que ficava do lado de uma padaria lá na baía não eu acordei bem cedinho e [eu] fiquei na janela cegurando a foto da vovo que cichama índia quando derepente o padeiro falou o nome da minha vo eu cori para chama o meu pai mais ele estava muito cansado ue sair corendo para vê ceconcegia encom tralamais foi tarde dimais ela já tinha des zaparecido foi air que eu tivi aideia de ir ate a padaria e pergunta paro padero e ele falou quer sabia eu voltei para o oteu muito triste mas ainda restava um pouco de esparansasi...

Observamos também segmentos de discurso interativo iniciando o relato, que remetem à própria interação verbal, de caráter conjunto ao mundo implicado, como notamos em: *meu nome: E... sou do dia 7 de junho de 1996[.] Sou da Baía[.] Eu sou de uma família separada.*

O texto apresenta uma sequência narrativa que prende a atenção do leitor. A enunciadora dá um suspense ao relato encaixando a sequência narrativa. Há conflito, clímax e resolução, como podemos observar no segmento abaixo:

[...] foi a ir que eu me alembrei que eu tinha uma avo que mora aqui eu e meu pai fomos proucorar a minha avo passamo o Dia interinho na rua qua do estava a noitecendo eu e meu pai fomos para um o teu que ficava do lado de uma padaria lá na baía não eu acordei bem cedinho e fiquei na janela cegurando a foto da vovo que cichama índia quando derepente o padeiro falou o nome da minha vo eu cori para chama o meu pai mais ele estava

muito cansado ue sair corendo para vê ceconcegia encom tralamais foi tarde dimais ela já tinha des zaparecido foi air que eu tivi aideia de ir ate a padaria e pergunta paro padero e ele falou quer sabia eu voltei para o oteu muito triste mas ainda restava um pouco de esparansasi que meu pai a cordou eu falei tudo para ele então meu pai teve uma idéia de sair pelo pario e logo a diante eu emcontrei a minha vo.

No segmento acima observamos o conflito, uma das fases da sequência narrativa em *passamos o dia inteirinho na rua até ela já tinha desaparecido*; o clímax em *foi aí que eu tive a ideia até meu pai teve uma ideia de sair pelo bairro*; a resolução em *logo adiante eu encontrei a minha avó*.

Há inserção de sequência dialogal representada por discurso indireto em *ela já tinha desaparecido, foi aí que eu tive a ideia de ir até a padaria e perguntar para o padeiro e ele falou que sabia*.

Podemos, também, observar *scripts* predominando o relato, que é a forma de organização global, segmentos que representam uma ordem dos acontecimentos na vida de Ely, como em:

Chegande em São José dos Campos a minha mãe foi me matricula mais a escola nao quis mi maticola porque Eu muca tinha estudado a minha mãe fei a te nocomcho tutela e concegeu uma vaga na Escola Rosa Tomita”.

Em relação aos mecanismos de conexão, podemos notar que no texto de Ely existem organizadores temporais, próprios dos discursos da ordem do *narrar*, como podemos observar nos trechos a seguir:

*[...] o meu pai mais ele cenpre fei um home muito sonhador **quando** meu avo faliceu eli deichou uma parto da fazenda pumeu pai **mas pasado o tempo** meu pai pegou a parte dele e vendeu.*

*[...] eu voltei para o oteu muito triste **mas ainda** restava um pouco de esparansasi que meu pai a cordou eu falei tudo para ele **então** meu pai teve uma idéia de sair pelo pario **e logo a diante** eu emcontrei a minha vo.*

Como vimos anteriormente, os organizadores temporais são marcas características da autobiografia e marcam a temporalidade no relato.

Quanto aos mecanismos de coesão nominal, a enunciadora faz a sua introdução no texto a partir do pronome *eu* e o retoma sempre repetindo o pronome, portanto, sem apagamento. Em seguida retoma o sintagma *meu pai*, novo elemento no texto, pelo pronome *ele* e pelo sintagma *homem muito sonhador*; retoma, ainda, *meu avô*, novo elemento, por *ele*;

repete o sintagma *meu pai* e o retoma com o mesmo sintagma, para em seguida o retomá-lo pelo pronome *ele*, como podemos observar em:

[...] eu morei uito tnepo lonje da minha mãe eu morava com o meu pai mais ele cenpre fei um home muito sonhador quando meu avo faliceu eli deichou uma parto da fazenda pumeu pai mas pasado o tempo meu pai pegou a parte dele e vendeu ele queria da para mi uma vida melho meu pai no ajentavamais mi ver cei ir para escola fei ai que ele me levou para porto ceuro mais ele não pinha muito dieiro para com pra um casa para nos dois morar.

A repetição de pronomes e sintagmas indica que a aluna apresenta dificuldade de conferir coesão nominal a seu texto.

Os mecanismos de coesão verbal, que asseguram a temporalidade no texto de Ely, são apresentados, predominantemente, por meio do tempo pretérito perfeito, e, com menos frequência, por meio de pretérito imperfeito:

[...] eu acordei bem cedinho e fiquei na janela cegurando a foto da vovo que cichama india quando derepente o padeiro falou o nome da minha vo eu cori para chama o meu pai mais ele estava muito cansado ue sair corendo para vê ceconcegia encom tralamais foi tarde dimais ela já tinha des zaparecido

A predominância do pretérito perfeito e com menos incidência o pretérito imperfeito no texto, marcam a relação de temporalidade no relato e o aspecto principal dos textos da ordem do *narrar*.

Destacamos nesse texto a voz da enunciadora, que também é autora, narradora e personagem principal (LEJEUNE, 1975, 2008) durante todo o relato:

Eu sou de uma família separada eu morei muito tempo longe da minha mãe. Além da voz da enunciadora, podemos destacar as vozes de personagens que fizeram parte de sua trajetória, como a do padeiro: *o padeiro falou o nome da minha vó*; do pai: *meu pai teve uma ideia de sair pelo bairro e logo adiante eu encontrei a minha vó*. E, por último, temos a voz da mãe em: *eu só vim porque ela me prometeu que eu ia vir para a escola.*

A voz da autora é predominante por se tratar do gênero autobiografia, em que o autor conta a sua própria vida.

Notamos, também, em discurso indireto, a voz do padeiro em *e ele falou quer sabia*, resposta à pergunta de Ely quando lhe perguntou se conhecia sua avó.

Observamos, também, marca de subjetividade da autora, de ordem afetiva, no trecho, *eu voltei para o hotel muito triste*. Percebemos a ânsia da autora em encontrar sua avó, pois não tinha seu endereço, apenas sabia que ela morava na cidade e se chamava *índia*.

A partir dos elementos analisados, podemos dizer que a aluna mobilizou características do gênero autobiografia e as disponibilizou em seu texto: predominância da voz da autora, sequência cronológica dos fatos, organizadores temporais e marcas do gênero autobiografia levantadas no modelo didático, no entanto, a coesão nominal, que também é uma marca desse gênero, foi comprometida, tendo em vista, o não apagamento do pronome.

Na Tabela 5.1 indicamos as capacidades de linguagem adquiridas pela aluna.

Capacidades de linguagem ¹⁹	Produção inicial	
<p style="text-align: center;">→</p> <p style="text-align: center;">Capacidade de ação</p>	Contexto de produção	<p>Suporte: Coletânea</p> <p>Contexto físico:</p> <p>Produtora: Ely</p> <p>Receptores gerais</p> <p>Lugar possível: uma sala</p> <p>Contexto social:</p> <p>Enunciadora: aluna</p> <p>Destinatários: professores, pais, coordenadores, comunidade</p> <p>Lugar social: sala de aula da escola Rosa Tomita</p> <p>Objetivo: produzir uma autobiografia para compor uma coletânea</p> <p>Gênero: autobiografia</p>
Capacidade discursiva	Plano geral do texto	O plano geral do texto: ordem cronológica dos fatos. O texto foi escrito com 416 palavras
	Tipos de discurso	Discurso predominante: relato interativo Discurso interativo
	Planificação (tipo de sequência)	Sequência narrativa Sequência dialogal Segmentos de <i>scripts</i>
Capacidade	Conexão	5 organizadores temporais

¹⁹ Nas tabelas deste capítulo, a flecha indica a direção da leitura.

linguístico-discursiva	Coesão nominal	Anáforas: por apagamento do pronome 04; pronominais, 10; Nominiais, 05 (coesão prejudicada pela falta de apagamento do pronome <i>eu</i>).
	Coesão verbal	Tempos verbais no pretérito perfeito: 41 ocorrências Tempos verbais no pretérito imperfeito: 14 ocorrências Tempos verbais no presente: 6
	Vozes	Presença da voz da enunciadora Voz do padeiro Voz do pai Voz da mãe.
	Marcas de subjetividade	2 marcas representadas por adjetivos uma de ordem afetiva e 1 de ordem axiológica

TABELA 5.1. Capacidades de linguagem adquiridas por Ely.

Fonte: elaborada pela autora.

5.1.2. A 1ª autobiografia de Luc, escrita aos 10 anos

Nosso segundo sujeito de pesquisa, por nós denominado Luc, nasceu em 11 de dezembro de 1998, em São José dos Campos-SP. Filha de pais de classe de baixa renda. Em seus primeiros cinco anos de vida, morou na favela do Morro do Regaço, lugar com alto índice de criminalidade.

Quando tinha 5 anos, sua mãe foi presa e Luc foi morar num abrigo para meninas. Lá era bem tratada, mas nada substituía o carinho da mãe. Foi, por intercâmbio, para a Itália, junto com outras crianças do abrigo, visitar uma instituição de crianças carentes, e, durante três semanas, permaneceu lá.

Três anos depois, Luc retornou para o seu lar, juntamente com seus familiares, pois sua mãe havia saído da prisão. Foi nessa época que a menina entrou na escola Rosa Tomita.

Abaixo apresentamos a transcrição do primeiro texto de Luc, cujo original é reproduzido no Anexo III. Foram mantidas as características originais do texto:

Meu nome é L... te nho 10 anos é de 1998 minha data de nasimeto é Dia 11 de dezenbro de 1998.
o nome da minha familia é da mãe V... e do pai J... , te nho 6 irmãos //
minha infância é quando eu tinha 5 anos fui parar no abrigo e minha mãe estava preza e minha vó e foi mevisita e de pois de 3 anos eu sai do abrigo e entrei naescola efiquei felis para senpre //.

quando eu entrei na escola eu não tinha nem um caderno para estudar minha mãe bebia pinga e depois ela parou de beber.
 Quando eu tava no abrigo eu fui para Itália fiquei 7 semanas lá sediverti aprendi a falar italiano.
 eu morava na favela e agora eu estou morando no jardim sanjose1.
 eu fico alegre quando eu ganho um abraço.

Podemos descrever o plano geral do primeiro texto de Luc da seguinte forma:

I – Identifica e expõe dados de nascimento e filiação.

II – A chegada e saída do abrigo.

III – A entrada na escola e a recuperação de sua mãe.

IV – A ida para a Itália.

V – A antiga moradia e sua mudança de bairro.

VI – A alegria de receber um abraço.

A fim de facilitar a análise, o plano geral foi marcado com barras, como fizemos no texto anterior. A aluna divide seu texto seguindo as fases de sua vida, embora demonstre falha na sequência cronológica, pois relata sua ida para o abrigo quando sua mãe foi presa, depois sua entrada na escola e a recuperação da mãe, e, em seguida, retoma o abrigo e a ida à Itália. A ordem cronológica dos fatos é uma das características do gênero autobiografia.

Observamos na primeira autobiografia de Luc marcas de discurso de relato interativo, pois o texto pertence à ordem do *narrar* com predominância da primeira pessoa (eu, minha, meu) por se tratar de fatos distantes do tempo da enunciação. Além da primeira pessoa há presença de verbos no pretérito perfeito e imperfeito, além dos organizadores temporais, como os identificados a seguir: **quando eu entrei na escola eu não tinha nem um caderno para estudar, minha mãe bebia pinga e depois ela parou de beber**. Essas marcas são características do gênero autobiografia, como vimos anteriormente.

Constam, ainda, no texto de Luc alguns segmentos de discurso interativo que remetem à interação verbal presente, assim como uso de dêitico de tempo “agora” para se referir ao momento presente, em que mora em um novo bairro, da forma como em:

*Meu nome é L... te **nho** 10 anos é de 1998 minha data de nascimento é Dia 11 de dezembro de 1998.
 o nome da minha família é da mãe V... e do pai J... , te **nho** 6 irmãos minha infância é...”. e “... **agora eu estou** morando no jardim sanjose1.
 eu **fico** alegre quando eu **ganho** um abraço.*

Observamos, também, segmentos de *scripts*, pertencente à ordem do *narrar*, dispostos em ordem cronológica, como em: *quando eu estava no abrigo eu fui para a Itália e fiquei 7 semanas lá, me diverti, aprendi a falar italiano*. Entretanto, há falha na organização cronológica dos fatos.

Luc elaborou a coesão nominal, a partir de anáfora pronominal e por apagamento do pronome como em *[eu] tenho 6 irmãos* ou repete o *eu*, como em *quando eu entrei na escola eu não tinha nem um caderno para estudar, minha mãe bebia pinga e depois ela parou de beber*. As inúmeras repetições do pronome *eu* constituem uma característica do uso oral da língua e uma dificuldade da aluna para realizar a coesão nominal no texto.

Destacamos nos mecanismos enunciativos apenas a presença da voz da enunciadora durante o texto, única instância enunciativa posta em cena.

Em *e fiquei feliz para sempre* vemos uma marca de subjetividade de ordem afetiva da autora, dada sua felicidade em entrar na escola, e, em *eu fico alegre quando eu ganho um abraço*, mais uma vez, constatamos essa marca, o que demonstra sua carência afetiva.

Concluindo a análise, vimos que a autora mobilizou marcas do gênero autobiografia, como a voz da autora com a presença de pronomes de primeira pessoa; verbos, em sua maioria, no tempo pretérito perfeito; e marcas de subjetividade. Evidenciamos, no entanto, problemas na organização cronológica dos fatos e na coesão nominal, elementos que observamos no modelo didático e que demonstramos na Tabela 5.2.

Capacidades de linguagem	Produção inicial	
<p style="text-align: center;">→</p> Capacidade discursiva	Plano geral do texto	Não segue uma ordem cronológica dos fatos. Texto escrito com 146 palavras
	Tipo de discurso	Discurso predominante de relato interativo Discurso interativo
	Tipo de sequência	Predominância de <i>scripts</i>
Capacidade linguístico-discursiva	Conexão	3 ocorrências de organizadores temporais
	Coesão nominal	Ocorrência de 1 anáfora pronominal (mãe – ela) e 8 ocorrências por apagamento do pronome (dificuldade em realizar a coesão nominal).

	Coesão verbal	Predomínio de tempos verbais no pretérito perfeito (11) e imperfeito (6) = 17 ocorrências Presente = 10 ocorrências
	Vozes	Presença da voz da enunciadora
	Marcas de subjetividade	2 marcas representadas por adjetivos de ordem afetiva

TABELA 5.2. Capacidades de linguagem adquiridas por Luc.

Fonte: elaborada pela autora.

5.1.3. A primeira autobiografia de Lipe, escrita aos 10 anos

Lipe, nosso terceiro sujeito de pesquisa, nasceu em 16 de janeiro de 1998, em São José dos Campos-SP. Filho de pais pertencentes à classe popular, morou na favela do Morro do Regaço, durante sua infância, um lugar com alto índice de violência.

É aluno da escola Rosa Tomita desde o 1º ano.

Participou em 2008 do projeto “Pequenos Grandes Escritores”, como enunciador de sua autobiografia, com muito entusiasmo. Seu compromisso foi tão grande em relação à sua participação que sua mãe relatou que mesmo doente ele não quis faltar às aulas.

Abaixo apresentamos a transcrição do primeiro texto de Lipe, cujo original é reproduzido no Anexo V. Foram mantidas as características originais do texto:

- Eu nasci dia 16/01/1998 e nasci em – São José dos Campos // e gostode – falar das minhas famílias e domeu pai e da minha mãe e nasci no os pitor do jardim São José dos campos e o meu nome é Lipe.
- A minha família é muito feliz com – a minha família e a doro de a – judar as pessoas da minha família e as minhas tias eu fasso as – coisas para élas.
- O meu pai nasceu em são José dos – Campos ele a dora faser muitas coisas e ele gosta de brincar comigo – e com o meu irmão, com a minha – irmão e ate com todos.
- A minha mãe nasceu em São José – dos Campos e a minha mãe meajuda– a faser as tarefas e gosta de brincadeiras e ate com os meus irmãos e a família daminha mãe gostão de mim e – ate a minha vo gosta de mim e o – meu avo gosta de mim //.
- Quando nos viemos para o jardim – São José dos Campos no morava – La nomorro de rejaso e o prefeito – o brigou para nos sair dela e ate em trou policias de para choque //.
- A minha infancias éra muito legau quando eu tinha 5 sinco anos eu já – sabia andar como eu fu creseno – eu fui andando mais ainda.

- eu fui para o pre com 8 ito – anos mas daí voufalar mais um poucro do meu prezinho e dos mus – amigos é marcelo e felipe, Luiz Felipe – e mais outros mais e aminha – professora éra Marta. e ela era – muito legau //.
- Mas eu sai dopre e fui para – es cola E. ME. F. “Prof^a Rosa tomita” com 9 novi anos//.
- A minha a legrias ele ficar com os meus pais e nuca queria sair – de perto da minha mãe.
- A minha tristesa é que o meu – pai nuca para trabralha para – comprar as coisa que fauta – da minha case.
- O meusonha é ser trabolhador e ser bombreiro para a judar – aspehouas que tem asidente – e a pagar os fogo que é incedio.
- ésa istoria foi que eu comte – para vosis foi muito ele quante – esa istoria foi um final felis.

Foi o primeiro texto autobiográfico de Lipe, cuja planificação pode ser assim descrita:

I – Os dados pessoais.

II – A relação familiar.

III – A mudança de bairro.

IV – A infância e a pré escola

V – A entrada na escola

VI – Retoma a relação familiar; o sonho e a avaliação da sua história.

Como vimos acima, o autor organizou seu texto em partes, de acordo com as escolhas dos fatos e acontecimentos que fez, para escrever sua autobiografia.

Observamos segmentos de discurso de relato interativo marcados pela presença da primeira pessoa, o enunciador, Lipe. Em relação aos tempos verbais, observamos marcas referentes ao pretérito perfeito e imperfeito, assegurando a temporalidade no relato. Entretanto, não constatamos organizadores temporais que ajudam na coesão verbal do texto, com exceção do *quando*, como podemos notar nos dois segmentos a seguir: *quando nós viemos para o jardim São José dos Campos – nós morávamos lá no Morro de Rejaso e o prefeito obrigou-nos a sair de lá, até entraram policiais de choque e a minha infância era muito legal, quando eu tinha 5 cinco anos eu já sabia andar, e conforme eu fui crescendo eu fui andando mais ainda.*

Observamos também segmentos de discurso interativo, destacando-se frases com verbos no presente do indicativo e pronomes de primeira pessoa que revelam a implicação do enunciador que tenta expor os seus sentimentos em relação ao pai e ao sonho que tem para

ajudar as pessoas, como podemos observar em: *a minha tristeza é que o meu pai nunca para de trabalhar para comprar as coisas que faltam na minha casa e o meu sonho é ser trabalhador e ser bombeiro para ajudar as pessoas que têm acidente e apagar o fogo que é incêndio*. A alta frequência de verbos no presente compromete o discurso predominante da autobiografia. Além desses segmentos, outros se destacam.

Lipe apresenta em seu texto segmentos de *scripts*, uma organização linear, sem nenhuma tensão, como em: *a minha infância era muito legal, quando eu tinha 5 cinco anos eu já sabia andar, conforme eu fui crescendo eu fui andando mais ainda*.

Nos mecanismos de coesão nominal, os sintagmas e pronomes, Lipe repete-os no texto, como no caso de *família*, cinco vezes, das quais três no mesmo parágrafo. Essas ocorrências são características do uso oral da língua. Quanto às anáforas pronominais ou por apagamento do pronome, elas são observadas, como em: *e as minhas tias, eu faço as coisas para elas*. O pronome *eu* é constantemente repetido no texto, como em: *a minha infância era muito legal, quando eu tinha 5 cinco anos eu já sabia andar, conforme eu fui crescendo eu fui andando mais ainda*. Isso demonstra que o aluno não faz uso do apagamento do pronome, portanto, a coesão nominal fica comprometida. Essas marcas pertencem às características que evidenciamos ao analisar as autobiografias de Machado (2006) e Teixeira (2006).

Ao analisar o texto destacamos nos mecanismos enunciativos a presença da voz do enunciador, que mostra quem se responsabilizou pelo que foi enunciado, numa relação de implicação, marca do gênero autobiografia.

Observamos marcas de subjetividade, de ordem axiológica, que expressam a opinião do autor de modo objetivo, como em: *a minha família é muito feliz*, quando o enunciador se refere à sua família e o que ela representa para ele. Em *a minha infância era muito legal* percebemos a felicidade que o autor sentia em sua infância. Já em *a minha professora era Marta, e ela era muito legal* observamos a admiração de Lipe pela professora. Concluindo, o autor encerra seu texto dizendo que sua história terminou bem: *essa história foi um final feliz*.

Como vimos o aluno permeou o seu texto com marcas subjetivas, dando vida ao relato e demonstrando sua sensibilidade.

Finalizando a análise, constatamos que o autor mobilizou algumas marcas do gênero autobiografia, como sua presença no texto com o uso de pronomes de primeira pessoa e tempos verbais no pretérito perfeito, mostrando seu caráter retroativo; a alta frequência de verbos no presente e o número reduzido de organizadores temporais prejudicou o relato. Além

disso, constatamos no texto problemas na coesão nominal, essenciais na autobiografia; o texto conta ainda com marcas de subjetividade, próprias do gênero, como indicamos na Tabela 5.3.

Capacidades de linguagem	Produção inicial	
<p style="text-align: center;">→</p> Capacidade discursiva	Plano geral do texto	O plano geral não segue uma ordem cronológica dos fatos O texto conta com 323 palavras
	Tipo de discurso	Discurso de relato interativo Discurso interativo (alta frequência compromete o relato)
	Tipo de sequência	Segmentos de <i>scripts</i>
Capacidade linguístico-discursiva	Conexão	2 organizadores temporais (quando) comprometendo o relato
	Coesão nominal	4 anáforas pronominais e 4 ocorrências por apagamento do pronome e 3 anáforas nominais (coesão nominal prejudicada)
	Coesão verbal	Presença dos tempos verbais no pretérito perfeito (17) e imperfeito (6) = 23 ocorrências Presença dos tempos verbais no presente = 20 ocorrências
	Vozes	Presença da voz do enunciador
	Marcas de subjetividade	4 marcas representadas por adjetivos de ordem axiológica

TABELA 5.3. Capacidades de linguagem adquiridas por Lipe.

Fonte: elaborada pela autora.

5.1.4. A primeira autobiografia de Su, escrita aos 10 anos

Su é uma menina que nasceu em São José dos Campos-SP, no dia 7 de março de 1998. Ela pertence a uma família de classe social de baixa renda. Sua família é de migrantes vindos da Bahia: sua mãe é doméstica e seu pai trabalha em um supermercado.

Na escola, Su é uma das alunas que se destaca entre os outros, pois é esforçada, assídua, gosta de ler e, conseqüentemente, avança cada vez mais em sua aprendizagem. Inicialmente, não se relacionava bem com os colegas, mas, com o passar do tempo, Su conquistou a amizade de todos.

Su sempre se interessou por todas as atividades do projeto “Pequenos Grandes Escritores”. Como enunciativa de sua autobiografia, destacava-se nas leituras; ela dizia que gostava de saber como as pessoas viviam e progrediam, pois tinha sonhos para o futuro.

Abaixo apresentamos a transcrição do primeiro texto de Su, cujo original é reproduzido no Anexo VII. Foram mantidas as características originais do texto:

- Meu nome é Su naci em são José dos campos adoro aqui onde eu naci a minha terra eu tenho dez anos eu faço aniversário em março dia sete o meu melhor dia de sorte//
- Minha trabalhava na casa dos dos soutros. meu pai perdeu o meu vó quando ele era pequeno foi em sua infância mais grassas a Deus meu pai esta trabalhando no wal-mart um bom trabalho meu irmãos um ta na creche o de 6 anos o de 15 anos esta fazendo curço eles e eu quando crescer vamos ser todos trabalhadores a minha mãe meu pai e meu irmão George são tudo baianos //
- Eu sinto falta da minha infância quando eu ia para o prezinho, o primeiro dia que eu estava aprendendo andar de bicicleta mais que saldade da minha infância //
- O primeiro dia que eu vim para escola não me dei bem mais peguei amizade com todos e fiquei melhor a minha primeira prof^a foi a Rosana. passei todas as seris todas e o hoje em dia estou na 5^a nta sere com a prof^a Marli ela e um amor de pessoa //
- Eu Passeio muito em todas sabados e domingo teve um dia que eu meus irmão e meus pais nois fomos para o o parque do beto carrero outra semana nois saímos para ir na casa da minha tia cirlei lá na cidade //
- A minha melhor alegria foi quando eu fis um aninho e quando foi o meu batizado//
- O pior dia meu foi quando eu vi minha mãe falando que ela per deu dois filhos uma menina e um menino eu nunca esperaria ouvi esta notícia //
- O meu melhor sonho e ser modelo ou bailarina um dos meus sonhos //

Observamos na leitura do texto que a enunciativa conta sua vida desde o seu nascimento e faz algumas tentativas para apresentá-la ao seu leitor, pois intercala a exposição de fatos e sentimentos que ocorrem em sua vida no presente com relatos de fatos passados. Assim, seu plano geral pode ser descrito da seguinte forma:

I – Os dados e o lugar onde nasceu.

II – O trabalho de sua família.

III – A saudade da infância.

IV – O primeiro dia na escola e a admiração pela professora da 5^a série.

V – Os passeios com a família.

VI – A maior alegria (retorno à infância)

VII - A pior tristeza.

VIII – O seu sonho.

O plano geral do texto de Su pode ser dividido em sete partes de acordo com as escolhas que a autora fez sobre os fatos e sentimentos mais relevantes da sua vida.

Ao analisar o texto vimos que a enunciativa inicia apresentando-se e expondo a admiração que tem pelo lugar onde nasceu, assim como afirma ser o seu aniversário um dia de sorte. Termina o texto expondo seu maior sonho. Observamos grande ocorrência de verbos no tempo presente do indicativo e pronomes de primeira pessoa, mostrando a implicação da enunciativa no texto, características de discurso interativo, como em: *e hoje em dia **estou** na 5ª série, com a profª Marli, ela é um amor de pessoa*. Essas marcas são tentativas que Su faz para dialogar com o seu leitor.

Notamos, ainda, segmentos de discurso de relato interativo, com ocorrências da primeira pessoa, implicada com o contexto, como ocorre no fragmento: ***Minha [mãe] trabalhava** na casa dos outros; **meu pai perdeu o meu** vô quando ele era pequeno, **foi** na sua infância*. E os tempos verbais, pretérito perfeito, e, com muito menos frequência, o pretérito imperfeito (3 ocorrências), juntando-se aos organizadores temporais, que contribuem para a coesão verbal do texto, como destacamos no exemplo a seguir: ***teve um dia** em que eu, meus irmãos e meus pais, **nós fomos** para o o parque do Beto Carrero, em **outra semana nós saímos** para ir à casa da minha Tia Cirlei lá na cidade*. Essas ocorrências proporcionam algumas pistas de que a enunciativa nos fornece uma tentativa de produzir o gênero que é objeto desta análise, a autobiografia, entretanto, ela não consegue, pois os tempos verbais básicos e predominantes da autobiografia são o pretérito perfeito e o imperfeito e o texto apresenta alta frequência de verbos no presente.

No texto de Su destacamos anáforas pronominais, nominais e por apagamento, como em: *minha [mãe] trabalhava na casa dos outros; **meu pai** perdeu o meu vô quando **ele** era pequeno, foi na sua infância, mas graças a Deus **meu pai** está trabalhando no Wal-Mart, é um bom trabalho e no primeiro dia em que **eu** vim para a escola não **me** dei bem, mas [**eu**] peguei amizade com todos e [**eu**] fiquei melhor*.

As anáforas nominais são encontradas com mais frequência em gêneros da ordem do *expor*; no texto de Su elas são usadas porque a autora expõe os fatos de sua vida em vez de relató-los, como é o caso mais comum no gênero autobiografia.

Identificamos nos mecanismos enunciativos duas vozes no texto de Su: a voz da enunciadora, numa relação de implicação, e a voz de sua mãe, como evidenciada, em: *eu vi minha mãe falando que ela perdeu dois filhos*, um segmento de discurso indireto.

Observamos, também, marcas de subjetividade por meio de adjetivos de ordem axiológica, em: *meu pai está trabalhando no Wal-Mart, é um bom trabalho* e em *ela é um amor de pessoa* (amorosa). Essas marcas exprimem uma opinião de ordem mais objetiva.

Enfim, concluímos a análise do texto de Su com as seguintes observações: a autora não mobilizou características do gênero autobiografia, houve problemas na escolha do discurso, pois a predominância de tempos verbais no presente aponta para o discurso interativo e não para o discurso de relato interativo, próprio da autobiografia, assim como a sequência característica desse gênero, *os scripts*, como observamos na Tabela 5.4.

Capacidades de linguagem	Produção inicial	
→ Capacidade discursiva	Plano geral do texto	O plano geral nem sempre seguiu uma ordem cronológica dos fatos O texto foi escrito com 299 palavras
	Tipo de discurso	Grande número de fragmentos de discurso interativo (compromete o gênero autobiografia) Segmentos de relato interativo (indícios do gênero autobiografia)
	Tipo de sequência	Contêm alguns segmentos, <i>os scripts</i>
Capacidade linguístico-discursiva	Conexão	Organizadores temporais = 7 ocorrências
	Coesão nominal	Ocorrência de 3 anáforas pronominais e 7 ocorrências por apagamento do pronome e 2 anáforas nominais
	Coesão verbal	Tempos verbais no presente do indicativo = 15 ocorrências Tempos verbais no pretérito perfeito (18) e imperfeito (3) = 21 ocorrências
	Vozes	Presença da voz da enunciadora
	Marcas de subjetividade	4 marcas representadas por adjetivos de ordem axiológica

TABELA 5.4. Capacidades de linguagem adquiridas por Su.

Fonte: elaborada pela autora.

5.1.5. A primeira autobiografia de Tay, escrita aos 10 anos

Tay nasceu em 11 de fevereiro de 1998. Filha de pais de classe popular, ela morava na favela do Regaço até o final de 2003. É uma menina esforçada. Vive com seus pais biológicos e tem quatro irmãos, sendo a 2ª filha do casal. Tay gostava de morar na favela porque tinha amigos e podia brincar com todo mundo.

Aos 7 anos iniciou o ensino fundamental na escola Rosa Tomita.

Aos 10 anos participou como enunciativa de sua autobiografia, do projeto “Pequenos Grandes Escritores”. A partir de sua participação nesse projeto, destacou-se como leitora a ponto de ser selecionada para participar do projeto “Decolar”, da rede municipal de ensino de São José dos Campos-SP, que atende alunos talentosos em todas as áreas.

Abaixo apresentamos a transcrição do primeiro texto de Tay, cujo original é reproduzido no Anexo IX. Foram mantidas as características originais do texto.

- Meu nome é Tay tenho 10 anos e moro no São José dos Campas.
- Nasci em 1998 e morava no morro do Regaso, eu gostava muito de lá podia Brincar com quem quisesse //.
- Eu gosto muito da minha mãe e do meu pai Porque eles me tratam com muito carinho e amor, gosto muito dos meus irmãos, tios, tias, Padrinhos, madrinhas, Vós, Vôs, Primas, Primos e meus amigos que eu gosto muito //.
- Aos 5 meses minha adorada mãe tinha me vevrado a aparecida e uma sigana Pediu a ela que a medace que eu ia ser uma linda sigana quando crecece //.
- Entrei na crexe com 6 anos eu adorei estudar-lá Porque ninguém me Batia chingava Porque eu era meio atentada eu também gostei muito da Professora Talita que me cuidau na crexe.
- Com 7 anos entrei na escola aprimeira vez e adorei, Porque fui aprendendo cada vez mais e mais.
- Quando fui para a 2ª série fiquei com uma Professora que me encinou muitas coisas Boas que fiquei cada vez mais encantado, ela se chama Marli.
- Na 3 série eu fiquei com a mesma Profª mas foi ai que eu consegui a ler na 2ª série eu sabia um pouco mas agora eu sei mais.
- Agora estou na 5ª série e já sou aufabetico Porque a Profª NE em sinou muito agora já estou aprendendo Bastante //.
- No meu aniversário eu fui no Parque Santos do mom gostei muito de-lá fui as 11:00 hs e voutei as 6:30 adorei D+ //.
- Minha maior alegria foi ir na casa da minha vó La em Pinda manhangaba.
- Minha maior tristeza foi que eu não conheci nenhuma das minha vó e nem meu vô que é Pai do meu Pai esse foi minha maior tristeza.
- Meu maior sonho é ser Professora Porque eu gasto de ar aula essa foi a Marli que me encinou, eu também brinco quase todos os dias em casa de Escolinha //.

Podemos descrever o plano global do primeiro texto de Tay da seguinte forma:

I – Dados pessoais e o lugar onde morava.

II – A relação familiar.

III – A visita à cidade de Aparecida.

IV – A vida escolar.

V – O aniversário e o passeio.

VI – A alegria, a tristeza e o sonho.

O plano global do texto foi dividido em seis partes, de acordo com os fatos e acontecimentos importantes da vida da autora.

Observamos no texto de Tay predominância de discurso de relato interativo apresentado por meio de marcas de primeira pessoa, tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito, além de organizadores temporais que permitem a conexão e a coesão verbal no texto. Essas marcas são típicas desse tipo de discurso, da ordem do *narrar* implicado, isto é, o momento da interação está afastado do tempo dos acontecimentos, como em: *[eu] entrei na creche com 6 anos e eu adorei estudar lá. Porque ninguém me batia ou chingava. Porque eu era meio atentada eu também gostei muito da Professora Talita, que cuidou de mim na creche e com 7 anos [eu] entrei na escola pela primeira vez e [eu] adorei. Porque fui aprendendo cada vez mais e mais.*

Examinando o texto encontramos também alguns segmentos de discurso interativo inseridos no relato, como o que segue: *eu gosto muito da minha mãe e do meu pai porque eles me tratam com muito carinho e amor, gosto muito dos meus irmãos, tios, tias, padrinhos, madrinhas, vós, vós, primas, primos e meus amigos, de quem eu gosto muito.* Os tempos verbais no presente e as ocorrências de primeira pessoa implicada na situação apontam para esse tipo de discurso da ordem do *expor*.

Ao atentarmos para o texto, notamos também a predominância de segmentos de *scripts*, pertencentes à ordem do *narrar*, dispostos em uma sequência cronológica dos acontecimentos, como no trecho *nasci em 1998 e morava no Morro do Regaso, eu gostava muito de lá, podia brincar com quem quisesse*, o que evidencia que a autora mobilizou a sequência característica do gênero autobiografia, os *scripts*.

Nos mecanismos de coesão nominal destacamos algumas anáforas por apagamento do pronome, anáforas pronominais, nominais e por repetição, como estas: *quando [eu] fui para a 2^a série [eu] fiquei com **uma professora** que **me** ensinou muitas coisas boas, com a qual [eu] fiquei cada vez mais encantada, **ela** se chama Marli e na 3^a série eu fiquei com a **mesma** professora, mas foi aí que eu consegui ler na 2^a série, eu sabia um pouco, mas agora eu sei mais.* Essas ocorrências são características do discurso de relato interativo, discurso predominante no gênero autobiografia.

Concluindo a análise, percebemos que o texto de Tay apresenta características do gênero autobiografia, pois a enunciativa relata sua vida desde o seu nascimento, seguindo a ordem cronológica dos fatos (LEJEUNE, 1975, 1978), como em:

- *Entrei na creche com 6 anos. Eu adorei estudar lá porque ninguém me batia nem xingava, porque eu era meio atendida, eu também gostei muito da prof^a Talita, que cuidou de mim na creche.*
- *Com 7 anos entrei na escola pela primeira vez e adorei, porque fui aprendendo cada vez mais e mais.*
- *Quando fui para a 2^a série fiquei com uma professora que me ensinou muitas coisas boas, com quem fiquei cada vez mais encantado, ela se chama Marli.*
- *Na 3^a série eu fiquei com a mesma Prof^a mas foi aí que eu consegui ler na 2^a série, eu sabia um pouco, mas agora eu sei mais.*

A instância enunciativa que notamos ao longo do texto de Tay foi a voz da enunciativa, que também é a narradora e a personagem principal. Quanto às modalizações, o texto apresentou adjetivo de ordem axiológica que marca a subjetividade da autora.

Enfim, o texto apresenta características de autobiografia, pois a autora relatou sua vida numa ordem cronológica dos fatos. O uso predominante dos tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito e os organizadores temporais confirmam isso (Tabela 5.5).

Capacidades de linguagem	Produção inicial	
→ Capacidade discursiva	Plano geral	O plano geral nem sempre seguiu uma ordem cronológica dos fatos O texto conta com 339 palavras
	Tipo de discurso	Discurso de relato interativo predominante 6 segmentos de discurso interativo (comprometem o relato)
	Tipo de sequência	Predominância de <i>scripts</i>
	Conexão	Organizadores temporais: 4 ocorrências (falta conexão entre as partes)

Capacidade linguístico-discursiva	Coesão nominal	Ocorrência de 2 anáforas pronominais e 22 ocorrências por apagamento do pronome; 1 nominal e 1 por repetição.
	Coesão verbal	Presença dos tempos verbais no pretérito perfeito (27) e imperfeito (9) = 36 ocorrências Presença dos tempos verbais no presente = 16 ocorrências
	Vozes	Presença da voz da enunciadora
	Marcas de subjetividade	1 marca representada por adjetivo de ordem axiológica

TABELA 5.5. Capacidades de linguagem adquiridas por Tay.

Fonte: elaborada pela autora.

5.1.6. A primeira autobiografia de Lu, escrita aos 10 anos

Nosso sexto sujeito de pesquisa foi denominado por nós de Lu. Ela nasceu em 31 de março de 1998. Filha de pais de baixa renda, também morava na favela até o final de 2003. É uma menina interessada que gosta muito de estudar. Vive com os pais biológicos e tem um irmão.

Aos 7 anos iniciou o ensino fundamental na escola Rosa Tomita.

Em 2008, quando participou do projeto, “Pequenos Grandes Escritores”, como enunciadora de sua autobiografia, Lu, que já gostava de ler, ficou encantada com a leitura da autobiografia de Ana Maria Machado (2006), pois foi a partir das leituras entre a família e de seu gosto pela leitura e escrita que a autora tornou-se umas das mais conceituadas escritoras brasileiras de literatura infanto-juvenil. A partir daí, Lu sonha em ser escritora de contos infantis e passou, também, a participar do projeto Decolar, pelas habilidades que tem em ler e criar histórias, indo atrás de seu sonho.

Abaixo apresentamos a transcrição do primeiro texto de Lu, cujo original é reproduzido no Anexo XI. Foram mantidas as características originais do texto:

Nascida na maternidade Santa casa, 1998 dia 31 de março às 23:58 hs eu vinha ao mundo naci em São José dos Capos uma cidade que eu gresi e me desenvovi.

Filha de José Nazario Santos Filho e de Roseli Arruda Santos, irmã de Weillam Felipe Arruda Santos.

Quando eu nasci meu nome Ra para ser Milema mas na hora do parto minha mãe colocou meu nome de Lu. Quando eu era bebê com 1 ano falei minha primeira palavra pa que significa pai //.

O tempo passo e chegou uma época que meu pai ficou desempregado, a firma que ele trabalhava faliu então teve que fechar, so que a a firma fecho e não deu o dinheiro para o meu pai foi muitos dias de deficidade, até que um

dia meu pai comeso a fazer bicos e conheceu um home que chamou ele para trabalhar em uma firma, meu pai aproveitou a oportunidade e foi trabalhar. Eu alenbro áte hoje quando o meu pai recebeu seu primeiro pagamento ele compro uma boneca para mim e um videogueime para me ermão, a boneca era mas crande do que eu mau eu cosiguia pegar ela no colo //.

Com 5 anos entrei no pré pois estavacom mau sorte peguei uma prof^o que parecia uma bruxa de TAM rum que ele é, sabe no dias dos prof^o minha mãe deu um livrão de receitas para ela pois ela teve a cara de pal de dizer para minha que ela não cozinhava //.

Com 6 anos tive que fazer o presinho mas uma vez peguei uma prof^o chamada Cristiana ela era mais legal que a Cline, foi ai neste ano que eu aprendi a escrever //.

Com 7 anos me chamaram para mim estudar na Escola Rosa Tomita, no meio do ano da prof^o Patricia me ensinou a ler foi uma das coisas mas legal que eu fis na 1^a serie eu já sabia ler, na 2^a serie peguei a mesma prof^o que do mesmo jeito que eu aprendi a ler e aprendi a escrever de letra de mão. Na 3^a série peguei uma prof^o Chamada Vera que me ensino a melhora mais. Na 5^a serei fiquei com a prof^o Marli um prof^o que me emsinou tudo //.

Em todas as férias que tenho brinco de escolinha e peso quando vou ter responsabilidade e ser conhecida como uma das melhores escritora de livros efantiu.

Lu esta foi minha autobiografia //.

Iniciamos a análise do texto de Lu pelo plano geral, que pode ser assim descrito:

I – Os dados pessoais, a cidade onde nasceu e cresceu, o nome de seus familiares e o nome que teria.

II – O desemprego de seu pai.

III – A pré-escola aos cinco anos e sua continuidade.

IV – O início na Escola Rosa Tomita e sua continuidade.

V – As brincadeiras de escolinha e o sonho.

Como podemos observar, a autora divide seu texto seguindo uma ordem cronológica dos fatos e acontecimentos de sua vida, servindo-se de organizadores temporais.

Notamos que o uso da 1^a pessoa do singular e do plural são marcas que mostram a presença da enunciadora no texto. O predomínio dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito e dos organizadores temporais é outra marca que garante a sequência dos fatos no relato e que, juntamente, asseguram a coesão verbal do texto. Essas ocorrências caracterizam o discurso de relato interativo, portanto, percebemos que Lu mobilizou características do gênero autobiografia, e as disponibilizou ao seu leitor, como em: *na 3^a série peguei uma prof^a chamada Vera que me ensinou a melhorar mais. Na 5^a série [eu] fiquei com a prof^a Marli, uma prof^a que me ensinou tudo e com 6 anos [eu] tive de fazer o prezinho, mas dessa vez*

*[eu] peguei uma prof^a chamada Cristiana, ela **era** mais legal que a Cline, **foi** aí, nesse ano, que **eu aprendi** a escrever.*

Notamos, também, alguns segmentos com unidades que remetem à própria interação verbal, tempos verbais no presente, juntamente com marcas de primeira pessoa, de caráter conjunto implicado, do mundo discursivo do expor, caracterizando discurso interativo, como em: *em todas as férias que [eu] tenho [eu] brinco de escolinha e penso em quando vou ter responsabilidade e ser conhecida como uma das melhores escritora de livros infantis.*

Outra ocorrência observada são os segmentos de *scripts*, predominando o relato que representam uma sequência nos acontecimentos constitutivos na autobiografia de Lu, sem evidenciar nenhum processo de tensão, como em: *quando eu nasci meu nome era para ser Milema, mas na hora do parto minha mãe colocou meu nome de Lu.* Os *scripts* predominam no gênero autobiografia.

Nos mecanismos de coesão nominal, destacamos algumas anáforas nominais, pronominais ou por apagamento do pronome, como em:

*Com 7 anos me chamaram para estudar na escola Rosa Tomita, e no meio do ano a **prof^a Patricia** me ensinou a ler, foi uma das coisas mas legais que **eu** fiz na 1^a série, eu já sabia ler, na 2^a série [eu] peguei a **mesma prof^a** e do mesmo jeito que eu aprendi a ler [eu] aprendi a escrever, com letra de mão. Na 3^a série peguei uma prof^a chamada Vera, que me ensinou a melhorar mais. Na 5^a série fiquei com a **prof^a Marli**, **uma prof^a** que me ensinou tudo.*

Essas ocorrências são comuns em textos pertencentes ao gênero autobiografia.

Em relação aos mecanismos enunciativos presentes no texto de Lu, constatamos a voz da enunciativa durante o relato e a voz da professora em discurso indireto, em *pois ela teve a cara de pau de **dizer** para minha que ela não cozinhava.*

Destacamos no texto, ainda, uma ocorrência de modalização deôntica, em *tive que fazer o prezinho mais uma vez.* A enunciativa revela a obrigatoriedade de fazer o prezinho novamente, não deixando explícito por quê. Todavia, sabemos que, há bem pouco tempo, as crianças só entravam no ensino fundamental a partir dos 7 anos. Nesse sentido, com 6 anos ela teve de fazer novamente a pré-escola, seguindo normas do mundo social.

Encontramos também marcas de subjetividade representadas por adjetivos de ordem axiológica, como em *Cristiana, ela era **mais legal** e foi uma das coisas **mas legais** que eu fiz,* características presentes no gênero autobiografia.

Concluimos a análise do primeiro texto de Lu da seguinte forma: ela mobilizou marcas do gênero autobiografia ao fazer uso da primeira pessoa, dos tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito, dos organizadores textuais, marcando a ordem cronológica dos fatos, e além disso, a autora conta sua história desde o nascimento, conforme ilustra a Tabela 5.6.

Capacidades de linguagem	Produção inicial	
<p style="text-align: center;">→</p> <p>Capacidade discursiva</p>	Plano geral do texto	<p>O plano geral segue uma ordem cronológica dos fatos</p> <p>O texto conta com 406 palavras</p>
	Tipo de discurso	<p>Discurso de relato interativo predominante</p> <p>Discurso interativo</p>
	Tipo de sequência	Predominância de <i>scripts</i>
Capacidade linguístico-discursiva	Conexão	Organizadores temporais: 10 ocorrências
	Coesão nominal	Ocorrência de 8 anáforas pronominais e 16 ocorrências por apagamento do pronome; 1 nominal e 1 por repetição
	Coesão verbal	<p>Presença dos tempos verbais no pretérito perfeito (41) e imperfeito (11) = 52 ocorrências</p> <p>Presença dos tempos verbais no presente = 8 ocorrências</p>
	Vozes	Presença da voz enunciadora
	Modalizações Marcas de subjetividade	<p>1 ocorrência de modalização deôntica</p> <p>2 marcas representadas por adjetivos de ordem axiológica</p>

TABELA 5.6. Capacidades de linguagem adquiridas por Lu.

Fonte: elaborada pela autora.

Encerramos a análise do primeiro texto dos seis alunos que realizaram todas as atividades, conforme explicitamos na metodologia. Entretanto, deixamos de apresentar as análises escritas de mais seis alunos que realizaram a primeira produção, tendo em vista que eles não fizeram todas as atividades da sequência didática, incluindo alguma reescrita e produção final, sendo assim, não poderíamos comparar as duas autobiografias, inicial e final, após a realização da sequência didática. Ao verificar os problemas desses textos, constatamos que são tão recorrentes como nos textos analisados, portanto, não haveria prejuízo na sequência, pois os principais problemas dos outros textos foram contemplados.

Essa primeira análise nos forneceu pistas para um trabalho de intervenção que permitirá elaborar uma sequência didática, organizada em módulos de aprendizagem, adaptada às reais capacidades dos alunos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

5.2. As atividades de intervenção da sequência didática

Com base nas tabelas da seção anterior, hierarquizamos, de modo geral, os problemas detectados na escrita do primeiro texto autobiográfico de cada aluno, para elaborarmos a sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), com a finalidade de ajudar os alunos a dominar melhor o gênero autobiografia.

Além do objetivo da sequência, era também necessário trabalhar com elementos relacionados à ortografia e à pontuação, pois pudemos observar que a falta dessas convenções prejudicaram a leitura do texto. Para isso, todas as atividades planejadas, voltadas para a produção escrita, tiveram uma atenção direcionada no sentido de conduzir os alunos à releitura do texto e o uso do dicionário para sanar essas dificuldades.

A sequência didática que passamos a apresentar foi organizada em cinco módulos de aprendizagem, cada um composto por atividades envolvendo uma ou outra capacidade de linguagem, não perdendo de vista o modelo didático do gênero autobiografia, ou seja, observando-se as características essenciais desse gênero e, também, as capacidades iniciais dos alunos na produção desse gênero.

5.2.1. Módulo 1

O objetivo central das atividades desenvolvidas no módulo 1 era aproximar os alunos do gênero autobiografia, proporcionando a leitura de um livro autobiográfico, da autora Ana Maria Machado (2006), intitulado *Essa força estranha: trajetória de uma autora*.

Na atividade 1, na primeira parte, os alunos conheceram o livro. Leram o título e levantaram hipóteses sobre ele; leram também a capa e sua imagem, as orelhas e a quarta-capa; assim como a primeira e segunda páginas e o prefácio. Dessa forma, apresentamos o suporte, importante para a publicação de autobiografia. Na segunda parte dessa atividade, os alunos responderam questões sobre o nome do livro e da autora; sobre a editora e a data em que o livro foi editado, a cidade e os objetivos da autora ao escrever sua autobiografia e publicar um livro, além de responder uma pergunta sobre os possíveis leitores de

autobiografia. Essa atividade aproximou os estudantes do contexto de produção da obra da autora. Segundo Bronckart (2003), a primeira capacidade de linguagem a ser desenvolvida é a capacidade de ação.

Na atividade 2 lemos, coletivamente, o 1º capítulo do livro, “Ora direis, ouvir histórias”, seguido de um resumo coletivo das principais partes do capítulo (aquelas que não poderiam faltar) e, individualmente, responderam: o que achavam mais ou menos interessante no capítulo, a fim de conhecermos sobre o que eles valorizavam.

Ainda nessa atividade, a proposta de uma tarefa, cujo conteúdo consistia em conversar com os pais para saber sobre a família: de onde os avós vieram e o que eles faziam; o lugar onde nasceram, onde eles foram criados, onde moravam e o que faziam quando nasceram. Após a consulta, de posse dessas informações, os alunos deveriam fazer um rascunho para a próxima aula, para orientar-lhes na reescrita de suas autobiografias. Essa atividade não teve muito sucesso, pois, muitos alunos não vivem com seus pais biológicos, e, nem sempre, os responsáveis conseguem fornecer informações sobre os dados pessoais das crianças.

Na atividade 3 a proposta de trabalho foi a mesma da atividade anterior e compreendia a leitura do Capítulo 2 “Primeiras histórias”, assim como a escrita coletiva das principais partes do texto, o que se repetiu nas atividades seguintes: atividade 4, leitura do 3º capítulo, “Felicidade Clandestina”; atividade 5, o 4º capítulo “A palavra escrita”; atividade 6, Capítulo 5, “A palavra chama e na atividade 7, o último capítulo “Como uma onda no mar”.

Na atividade 8 os alunos retomaram essas atividades e fizeram um resumo coletivo do livro *Esta força estranha: trajetória de uma autora*, de Ana Maria Machado (2006). Nessa atividade, eles tiveram contato com o plano geral do texto (capacidade discursiva).

Na atividade 9 retomamos o contexto, proporcionando aos alunos responder algumas questões sobre a produção de suas autobiografias: quem seriam os seus leitores? Qual o papel que exerceriam ao escrever a autobiografia? Em que espaço escreveria a sua autobiografia? E com que objetivo?

Após essas atividades, realizamos uma revisão coletiva de uma autobiografia inicial. Escolhemos para essa revisão um texto de um aluno com muitos problemas, sugestão das professoras colaboradoras. Para essa revisão, tiramos xérox do texto, ocultando o nome do estudante para preservá-lo e o apresentamos no retroprojeto. Em seguida, com a participação da turma, fomos escrevendo na lousa os problemas encontrados, como os da sequência cronológica, dos tempos verbais (coesão verbal), dos organizadores temporais, repetição de

palavras (coesão nominal). Após esse trabalho, reescrevemos o texto da forma como eles sugeriram. A partir dessa revisão, os alunos realizaram a primeira reescrita de seus textos autobiográficos, em 30 de setembro de 2008.

Para encerrar, após a conclusão da primeira reescrita, eles realizaram a 1ª avaliação que compreendia respostas às seguintes perguntas:

1. A primeira questão procurou focar o contexto de produção. Vejamos o que foi estabelecido: você levou em consideração que sua autobiografia fará parte da coletânea de textos *Pequenos grandes escritores*? Em quem você pensou ao escrevê-la? Com essa pergunta, pretendíamos saber se os alunos haviam reconhecido que a coletânea seria o suporte previsto para a socialização de suas autobiografias e, ainda, se eles haviam elaborado uma representação sobre os seus leitores (contexto de produção).
2. Como você iniciou sua autobiografia?

A terceira e a quarta questões enfocaram o tema:

3. Você contou sobre suas origens: seus avós, seus pais?
4. Quem você consultou para escrever sobre suas origens?

Pretendíamos com essas três perguntas, saber como os alunos organizaram o conteúdo temático de suas autobiografias.

5. Essa questão procurou focalizar os organizadores temporais: Você utilizou palavras ou expressões que indicavam a passagem do tempo na autobiografia? Quais?

Nossa intenção era saber se os alunos que apresentaram problemas na sequência temporal na primeira autobiografia haviam começado a utilizar os organizadores temporais.

6. A coesão nominal apresentou-se nessa questão: Você repetiu a mesma palavra várias vezes no texto, sem substituí-la? Quais palavras?

A partir dessa pergunta, queríamos saber se os alunos que apresentaram inúmeras vezes as mesmas palavras no texto, começavam a substituí-las por outras (anáforas nominais) e realizar a coesão nominal.

7. Você teve dificuldade para escrever alguma palavra? Quais palavras?
8. Você precisou usar o dicionário? Por quê?

Como o maior problema dos alunos era na ortografia, pretendíamos levar os alunos a pesquisar sobre as palavras que eles apresentaram dúvidas ao escrever, para, assim, sanar parte desse problema.

9. Em quais itens você acredita que teve um bom desempenho?

10. Em quais itens você precisa melhorar?

Para as questões 9 e 10 tínhamos o propósito de saber se os alunos conseguiam detectar alguns problemas no seu texto (autoavaliação).

Encerramos o primeiro módulo para reconhecimento do gênero autobiografia concluindo que os alunos tiveram dificuldade para responder a 3ª e 4ª questões, pois nem todos conseguiram conversar com os pais sobre suas origens, pelos motivos vistos na metodologia, sendo assim, o conteúdo temático ficou prejudicado; outra questão com problema foi a 5, pois como vimos nas análises, alguns alunos apresentaram dificuldade na organização cronológica do texto, não o marcando com os organizadores temporais que ajudam a realizar a progressão temática; na questão 6, os alunos puderam perceber todas as palavras que estavam repetidas no seu texto e tentaram fazer a coesão nominal, trocando por outras ou mesmo apagando o pronome; as questões 7 e 8, abrangemos as questões ortográficas, incentivando-os a consultar o dicionário, mesmo assim, com pouco êxito; e por último, uma questão de autoavaliação, a maioria dos alunos responderam que encontraram dificuldade em organizar o texto na sequência temporal e, também, em realizar a coesão nominal. O que mais gostaram foi de escrever sobre si.

Ressaltamos que o tempo que gastamos com esse módulo, um mês e meio, deve-se ao fato de que não tínhamos o tempo todo à nossa disposição. As professoras-colaboradoras dispunham de um dia por semana para esse trabalho; foram raras as vezes que pudemos contar com mais um dia.

5.2.2. Módulo 2

Esse módulo teve como objetivo primeiro incentivar os alunos a ler o texto “Das saudades que não tenho”, parte da autobiografia de Bartolomeu Campos Queiroz (1983), o que compreendia o relato sobre sua infância e sua relação com a família, a fim de que os alunos reconhecessem se o texto pertencia ao gênero autobiografia.

Para isso os estudantes, em duplas, responderam, na atividade 1, as seguintes questões sobre o contexto de produção:

- a. Qual é o título do texto e quais informações vocês podem levantar a partir do título?
- b. Quem é o autor desse texto? Vocês já leram outros textos desse autor? Quais?
- c. Em que editora o texto foi publicado? Quando? E em que cidade?
- d. Quem é Fanny Abramovich? Você já ouviu falar dessa pessoa?

Na atividade 2, os alunos responderam questões sobre o conteúdo temático, como:

- a. No 1º parágrafo, o autor relata que ele nasceu com 57 anos. Alguém pode nascer com essa idade? Qual é a explicação para isso?
- b. No 2º parágrafo, o autor escreve sobre o lugar onde morava. Vocês podem explicar por que essa cidade era “enfeitada de rezas, procissões, novenas e pecados”? E por que a cidade tinha sabor de laranja serra d’água? O que o autor quis dizer com isso?
- c. Leiam o 3º parágrafo e escrevam nas linhas abaixo, sobre as lembranças que o autor tem da sua infância.
- d. No 4º parágrafo, o autor conta sobre sua educação. Expliquem como era essa educação.
- e. Depois de estudar o texto, vocês acertaram ou não as informações que levantaram a partir do título, na questão *a* da atividade 1?
- f. Esse texto pertence a que gênero? Por quê?
- g. Anotem o que vocês gostariam de colocar em suas autobiografias.

Os objetivos da atividade 3 eram: reconhecer algumas palavras que poderiam ser encontradas em uma autobiografia, e, ainda, encontrar semelhanças entre o texto lido e os textos autobiográficos dos alunos. Para atingir esses objetivos, os alunos releam o texto de Queiroz (1983) e responderam a essas perguntas:

- a. Circulem no texto de Bartolomeu Campos Queiroz palavras que indiquem quem escreveu o texto.

- b. Façam o mesmo com os seus textos. Releiam-nos e destaquem algumas palavras ou frases que indiquem que vocês escreveram uma autobiografia.
- c. A partir dessa atividade, quais são as semelhanças que vocês encontraram entre a autobiografia de Queiroz e a sua?

Na atividade 4 o objetivo era reconhecer o tempo verbal na autobiografia de Bartolomeu Campos Queiroz (1983). E, para que os alunos alcançassem esse objetivo, eles realizaram os exercícios abaixo:

a. Vocês conseguem reconhecer em que tempo verbal foi escrita essa autobiografia? Grifem algumas palavras que o autor usou para representar esse tempo.

b. Na Tabela 5.7, na 1ª coluna, estão escritos alguns verbos retirados do texto de Queiroz (1983). Retomem a leitura desse texto e descubram quais são as palavras que representam esses verbos e anotem, na 2ª coluna. Depois, completem a 3ª coluna com a pessoa a que se refere essa palavra (trabalho com a coesão verbal).

1ª Verbo	2ª Palavra encontrada no texto	3ª Pessoa
Nascer	nasci	1ª pessoa do singular
Morar		
Herdar		
Ser		
Passear		
Cantar		

TABELA 5.7. Tabela utilizada em exercício sobre coesão verbal

Fonte: elaborada pela autora.

- c. Retomem a leitura da Tabela 5.7 e respondam as seguintes questões:
- Em que tempo aparecem as palavras que vocês colocaram na 2ª coluna?
 - Como vocês descobriram as pessoas que preenchem a 3ª coluna?
 - O que vocês aprenderam com essa atividade?

d. As atividades que vocês realizaram no módulo 2 irão ajudá-los na reescrita de suas autobiografias? De que forma essas atividades contribuirão em suas reescritas?

Sintetizando as respostas, os alunos apresentaram dificuldade para responder na atividade número 1 a questão *d*, sobre Fanny Abramovich, porque eles não a conheciam; na atividade 2, sobre o conteúdo temático, também houve problemas na questão *a*, pois existe uma quebra de norma, já que ninguém nasce aos 57 anos, assim, os alunos tiveram de ler várias vezes o texto, além da intervenção da pesquisadora, para entenderem; na questão *b* também houve problemas, pois os alunos não souberam fazer inferências para compreenderem as comparações que o autor fez sobre sua cidade; tanto a questão *c* quanto a *d*, da mesma atividade, que se refere às lembranças do autor sobre a sua infância, muitos alunos se identificaram com algumas delas, como: a falta do carinho dos pais na primeira, e, as pragas da mãe, na segunda; na questão *e*, apresentaram dificuldade em responder já que o texto ofereceu desafios, as inferências, que não souberam fazer e, na questão *f*, sobre o gênero, não apresentaram dúvida, pois o autor contava a sua vida, assim como não apresentaram dificuldade quando responderam a atividade 3. Na atividade 4, as questões sobre coesão verbal, os alunos não tiveram dúvidas em reconhecer os verbos flexionados, por exemplo: nasci. A dúvida inicial foi em relacionar nasceu ao seu infinitivo, nascer; quanto às pessoas a que se referia os verbos, os alunos usavam estratégias próprias de fazer perguntas, como: nasci, quem? Eu. E, assim, foram reconhecendo a coesão verbal no texto, a partir de elementos próprios do gênero autobiografia.

Com as atividades do texto de Queiroz, o interesse dos alunos em pesquisar na sala de leitura livros de autobiografia para ler, aumentou. No laboratório de informática, houve continuidade da pesquisa.

O envolvimento dos alunos foi reforçado no trabalho em duplas. Agrupamos alunos mais experientes com alunos com maior dificuldade, proporcionando a criação da *zona de desenvolvimento proximal* de que nos fala Vigotski (1998), tornando assim o aprendizado mais produtivo. Os alunos utilizavam o dicionário para saber o significado das palavras desconhecidas, discutiam, solicitavam a interferência, tanto da pesquisadora como das professoras colaboradoras, e chegavam a um acordo para responder as questões, e essa interação propiciava ampliação de seu repertório cultural.

5.2.3. Módulo 3

O objetivo desse módulo era identificar os organizadores temporais, por meio de palavras que marcassem a passagem do tempo em uma autobiografia, verificando a sua função na sequência temporal dos fatos. As atividades foram realizadas pelas mesmas duplas do módulo anterior, o que contribuiu decisivamente para a realização da tarefa, como nos lembra Vigotski (1991, p. 89) sobre a importância do papel do parceiro mais experiente nas interações, segundo o autor, “o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Na atividade 1 foi apresentado um quadro com várias pistas (organizadores temporais), no qual os alunos deveriam escolher, entre elas, quatro para preencher as lacunas de uma autobiografia e verificar se essas pistas organizaram o tempo no relato. Para Dolz, Gagnon e Toulou (2008, p. 73) uma lista de pistas pontuais “pode constituir um auxílio para ultrapassar as dificuldades”.²⁰

O objetivo da atividade 2 era proporcionar aos alunos um momento para rever suas autobiografias e verificar a sequência temporal usada. Nessa atividade, no primeiro momento, os alunos releam seus textos e verificaram as palavras que usaram para marcar a passagem do tempo, e, em um segundo momento, se as suas autobiografias seguiam uma sequência cronológica ou não.

Concluimos que a realização da atividade 1 não apresentou sérios problemas, visto que as pistas oferecidas facilitaram o preenchimento das lacunas, e, na segunda, os alunos conseguiram verificar se os seus textos seguiam, ou não, uma sequência cronológica dos fatos, característica básica da autobiografia, que conta os fatos e acontecimentos da vida do autor. Nessa atividade, muitos alunos perceberam suas falhas na ordem cronológica dos fatos.

Enfim, mais uma vez os alunos puderam colocar em jogo todo o conhecimento adquirido e, assim, encerramos o módulo 3.

5.2.4. Módulo 4

Rever a sequência dos acontecimentos no texto (organização cronológica) era o objetivo geral desse módulo.

²⁰ No original, em francês: “peut constituer une aide pour dépasser la difficulté” .

A atividade 1, realizada em dupla com novos parceiros, consistia em organizar um texto do gênero autobiografia de acordo com a sequência dos fatos. Os alunos receberam um texto cuja sequência não seguia uma ordem cronológica. Eles deveriam ler o texto e recortar as frases e, em seguida, organizá-las na ordem dos acontecimentos. Terminada essa parte da atividade, os alunos deveriam reler o texto organizado e verificar se a nova sequência deu-lhe sentido. Dolz, Gagnon e Toulou (2008, p. 73) denomina essa atividade de *puzzles*, ou seja, um quebra-cabeça que “tem como base extratos de um texto em desordem a se reorganizar em função da consigna”.²¹

Essa atividade proporcionou maior conhecimento e reforçou aos alunos uma das características fundamentais do gênero autobiografia, que é a ordem cronológica dos fatos ocorridos na vida do autor (LEJEUNE, 1975, 2008).

5.2.5. Módulo 5

O módulo 5 tinha como objetivo trabalhar com a coesão nominal por meio do reconhecimento de nomes e da realização das substituições (anáforas nominais, pronominais e por repetição fiel) no desenvolvimento do texto do gênero autobiográfico.

Na atividade 1, os alunos, em duplas, as mesmas do módulo anterior, deveriam ler o texto e, em seguida, identificar as palavras repetidas e substituí-las por outras que dessem coesão ao texto.

A atividade seguinte compreendia a leitura do novo texto e a observação em relação à coesão e, ainda, se houve a necessidade de uso do dicionário para substituir alguma palavra.

Após o estudo dos tempos verbais na autobiografia, assim como dos organizadores temporais e das anáforas, os alunos fizeram a 2ª reescrita de suas autobiografias para rever essas operações de linguagem.

Concluída essa atividade, não tínhamos mais tempo para prosseguir com a sequência didática. As professoras colaboradoras estavam ansiosas para terminar o trabalho, porém, exacerbadas com as atividades de conclusão do semestre que compreendiam as análises de resultados, mostra cultural e conselho de série/classe. Entretanto, chegamos à conclusão de que era necessária mais uma revisão, agora com foco na ortografia e no uso da pontuação, pois os textos seriam vistos por muitas pessoas. Discutimos e chegamos a uma solução

²¹ No original, em francês: “le support présente des extraits d’un texte en désordre qu’il faut réorganiser en fonction de la consigne”.

possível naquele momento: organizaríamos as turmas em agrupamentos com seis alunos (três duplas), aproximando alunos experientes de alunos com maior grau de dificuldade e, assim, estaríamos propiciando a esses alunos mais uma oportunidade de progresso na produção textual. O número reduzido tinha como objetivo direcionar maior atenção aos alunos e acelerar o trabalho de revisão da 2ª reescrita, trabalho este que se tornava, naquele momento, improdutivo com as turmas inteiras. Assim, organizamos os grupos e iniciamos o trabalho de revisão no horário de acompanhamento da aprendizagem,²² no dia 18 de novembro.

Nesse horário, os alunos, reunidos em duplas, as mesmas do módulo anterior, (três duplas no máximo), tinham a missão de ler a autobiografia do colega e apontar possíveis erros nos textos e oferecer sugestões de mudanças. A intervenção da pesquisadora, assim como das professoras colaboradoras, foi fundamental para auxiliar os alunos nessa última revisão.

A presença de três duplas numa sala proporcionou maior interação entre os estudantes, pois na medida em que um aluno mais experiente de uma dupla não conseguia resolver determinado problema, a sugestão da pesquisadora era para que esse aluno procurasse primeiro os colegas de outras duplas para, depois, recorrer às professoras ou à pesquisadora, dessa forma, favorecemos maior interação entre todos os alunos, o que foi fundamental para o trabalho de revisão dos textos que seriam lidos por outras pessoas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A esse respeito, podemos dizer que a reescrita praticada como fizemos, com um número reduzido de alunos, envolvidos com uma finalidade específica, permitiu direcionar melhor o olhar para o texto e visualizar com mais facilidade os problemas.

Esse trabalho de correção da 2ª reescrita transcorreu durante aproximadamente dez dias quando, finalmente, em 1º de dezembro, os alunos elaboraram a versão final de suas autobiografias (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Para encerrar, os discentes responderam, ainda, um roteiro de avaliação (Anexo XVIII).

Assim, o trabalho com a sequência didática foi finalizado. A Tabela 5.8 permite ao leitor visualizar os módulos e atividades realizadas nessa sequência, abrangendo uma ou outra capacidade de linguagem.

Enfim, esta seção tratou da descrição das atividades de intervenção que constavam da sequência didática desenvolvida com os alunos sujeitos dessa pesquisa. Essa sequência envolveu as três diferentes capacidades de linguagem na produção da autobiografia, cujo

²² Horário destinado ao trabalho com grupos menores de alunos com dificuldade de aprendizagem, durante uma hora por dia, de acordo com o Projeto Especial da escola.

objetivo era propiciar condições para tornar a produção da autobiografia mais eficaz. Entretanto, deixamos de contemplar aspectos importantes observados no modelo didático da autobiografia como o espaço, impossibilitando ao leitor de conhecer os lugares onde essas crianças viveram, mesmo que o módulo 2, na questão *b* da atividade 2, tenha tratado da cidade em que Queiroz (1983) morava, não reforçamos esse trabalho, e os mecanismos enunciativos, deixando de trabalhar as questões sobre as vozes de personagens e as modalizações ou avaliações que o autor faz sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Entretanto, essas ocorrências apareceram em alguns textos, acreditamos que foram observadas nas inúmeras leituras que os alunos fizeram sobre o gênero. O desenvolvimento dessas capacidades será observado quando confrontarmos os resultados da primeira e da última produção.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – GÊNERO AUTOBIOGRAFIA							
→ Apresentação do contexto de produção da autobiografia		Atividade para reconhecimento do gênero autobiografia.			Primeira produção		
Módulo 1 Leitura de uma autobiografia, em capítulos (atividade coletiva)	Contexto de produção e plano geral – (resumo dos capítulos)	Leitura do 1º capítulo	Leitura do 2º capítulo	Leitura do 3º capítulo	Leitura do 4º capítulo	Leitura do 5º capítulo	Leitura do 6º capítulo
1ª reescrita				1ª avaliação observando contexto de produção, tema, sequência temporal e coesão nominal			
Módulo 2 Leitura de um trecho de uma autobiografia	Atividade 1 – Contexto de produção	Atividade 2 – Conteúdo temático		Atividade 3 – Reconhecimento do gênero		Atividade 3 – Coesão verbal	
Módulo 3 Organizadores textuais	Atividade 1 – Organizadores temporais			Atividade 2 – Sequência temporal Ordem cronológica dos fatos e acontecimentos			
Módulo 4 Rever a sequência temporal	Atividade 1 – Organização cronológica dos fatos e acontecimentos						

Módulo 5 Anáforas	Atividade 1 – Coesão nominal: anáforas nominais, pronominais e por apagamento	Atividade 2 – Revisão do texto – Coesão nominal	
2ª reescrita das autobiografias		2ª Avaliação observando conteúdo temático, organizadores temporais e coesão nominal	
Revisão	Revisão ortográfica, pontuação e paragrafação	Produção final da autobiografia	Autoavaliação

TABELA 5.8. Resumo da sequência didática.

Fonte: elaborada pela autora.

5.3. Análise da produção final

Após a realização das atividades de intervenção da sequência didática, nesta seção apresentamos a análise do último texto autobiográfico, seguindo as orientações do quadro teórico-metodológico de Bronckart (2003) e o modelo didático da autobiografia, somente dos seis alunos que realizaram todas as atividades.

5.3.1. A autobiografia final de Ely

Nesta seção apresentaremos a análise da autobiografia final de Ely, cujo texto original, transcrito abaixo, é reproduzido no Anexo II:

Sou a E... e vim ao mudo no dia 7 de Junho de 1996 //.

Com meus dois anos Presenciei a separação dos meus paiss, foi uma tristeza inorme para todos, Principalmente, para meu pai. Foi seus piores dias eu que tinha que aliviar a dor que ele estava sentindo //.

Passdo três anos tivemos uma outra perda muito importante que foi o falicimento do meu avô. Foi a minha pior perda porque eu amava muito ele. Perdelo foi muito triste, uma dor tamanha!

No decorrer do tempo, a tristeza já estava indo embora, e no lugar da tristesa votava a felicidade, o jeito foi dar tempo ao tempo //.

Passado um ano, eu fui morar com a minha tia e meus primos. Fomos morar em Ilhéus. Lá eu tinha muito amor, atenção, e carinho. Depois de uma semana comecei a trabalhar na praia para me sustentar, pois a vida estava muito difícil. A minha tia não tinha emprego fixo //.

O temp passou e eu fui para Porto Seguro tentar uma vida melho. Depois de alguns meses morando nesse lugar ganhi um concurso de dansa abeira da praia. Snti uma felicidade imensa! Imensa! E uma tristeza passageira porque estava faltando três pessoas muito importantes que eram meu pai, meu avô e minha mãe //.

O tempo passou e um dia eu estava na casa da minha avó lavando a louça, quedizer que a minha mãe estava ligando para mim.

Eu que estava com a porcelana da minha avó na mão, ela caiu no chão porque eu me assustei. Eu sai correm do para atender o telefone e ela disse que viria para cá.

Passou-se um dia, dois dias, então no terceiro dia de manhã bem cedinho ouvi bater na porta. Levantei para ver que era e dei de cara com a minha mãe, foi uma surpresa geral, pois fazia anos que não a via. Logo que ela chegou falou:

– E... se eu te der escola, casa, comida e roupa lavada você vai embora comigo? Eu rispodi – Vou com você para onde for, mãe //.

A minha vida para ca me trouxe muitas alegria pois entrei na escola e eu estava realizando um sonho.

A primeira professora foi a Silva que me recebeu de braços abertos. A segunda foi a Marli que também, me recebeu muito bem. E é com ela que estudo até hoje//.

O plano geral do texto de Ely pode ser descrito da seguinte forma:

I – Os dados pessoais.

II – Separação dos pais e a perda do avô.

III – A mudança para Ilhéus e o trabalho.

IV – A mudança para Porto Seguro e o concurso de dança nessa cidade.

V – A volta da mãe e as promessas.

VI – A entrada na escola.

Vemos uma mudança no plano global do texto, Ely seleciona da sua vida os acontecimentos que foram mais significativos que estão presentes em sua memória, como a separação de seus pais e a morte de seu avô, que não fez parte do primeiro texto e deixa de relatar a complicada busca pela sua avó. Entretanto, a mudança para Ilhéus, o trabalho para ajudar o pai, a mudança para Porto Seguro, o concurso de dança, a volta da mãe e o sonho de entrar na escola permaneceram. A autora divide seu texto utilizando-se de organizadores temporais, como: *com meus dois anos, passados três anos, passou-se um dia, dois dias, então, no terceiro dia* demonstrando que conseguiu organizar seu texto de forma progressiva, mesmo tendo diminuído em vinte palavras o conteúdo temático.

O tipo de discurso predominante continua sendo o discurso de relato interativo, que se desenvolve em um narrar implicado, num mundo discursivo disjuncto das interações do mundo ordinário da enunciativa do texto. Além de marcas de primeira pessoa, a presença dos tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito, juntando-se aos organizadores temporais, marcas que garantem a conexão e a coesão verbal no relato, como notamos nos trechos a seguir: *Passados três anos tivemos uma outra perda muito importante, que foi o falecimento do meu*

avô. **Foi a minha** pior perda porque **eu amava** muito ele. Perdê-lo **foi** muito triste, uma dor tamanha! e Com **meus dois anos presenciei** a separação dos **meus** pais, foi uma tristeza enorme para todos, principalmente para **meu pai**. **Foram** seus piores dias, era **eu** que **tinha** de aliviar a dor que ele **estava** sentindo.

O texto se organiza globalmente em *scripts*, sem nenhum processo de tensão, sequência própria do gênero autobiografia. Além dos *scripts*, o texto conta com um segmento de sequência dialogal apresentada em discurso direto, presente no trecho a seguir: *E [...] se eu te der escola, casa, comida e roupa lavada você vai embora comigo? Eu respondi: – Vou com você para onde for, mãe.*

Em relação aos elementos de coesão nominal, neste último texto observamos uma mudança significativa, pois eles aparecem com mais frequência, como notamos as anáforas nominais, pronominais e por apagamento do pronome, como no fragmento a seguir:

O tempo passou e um dia eu estava na casa da minha avó lavando a louça, quer dizer, a minha mãe estava ligando para mim. Eu que estava com a porcelana da minha avó na mão, ela caiu no chão porque eu me assustei. Eu saí correndo para atender o telefone e ela disse que viria para cá. Passou-se um dia, dois dias, então, no terceiro dia, de manhã bem cedinho, ouvi bater na porta. [Eu] levantei para ver quem era e [eu] dei de cara com a minha mãe, foi uma surpresa geral, pois fazia anos que não a via. Logo que ela chegou falou:

Em relação aos mecanismos enunciativos, há uma mudança em relação ao primeiro. Percebemos a voz da enunciadora durante todo o relato e a voz da mãe, como em: *e se eu te der escola, casa, comida e roupa lavada, você vai embora comigo?* Entretanto, neste último texto desapareceram a voz do pai e do padeiro.

Vimos também inúmeras marcas de subjetividade representadas por adjetivos, como em: *foi uma tristeza enorme para todos*. A autora avalia seu sentimento e o dos outros com a separação dos pais, a partir de uma marca de subjetividade de ordem afetiva. Em *foram seus piores dias* ela avalia a dor de seu pai pela separação, e em *a vida estava muito difícil*, refere-se à dificuldade financeira, tendo em vista que sua tia não tinha emprego fixo, em ambas as expressões constatamos marcas de ordem axiológica. Em *senti uma felicidade imensa! Imensa!*, A autora refere-se à sua felicidade por ganhar o concurso de dança. No entanto, a felicidade não era completa, pois faltavam as pessoas mais importantes de sua vida para compartilhar a felicidade, como em: *é uma tristeza passageira, porque estavam faltando três pessoas muito importantes, que eram meu pai, meu avô e minha mãe*. Nesses dois segmentos

notamos marcas subjetivas de ordem afetiva. Na Tabela 5.9 apresentamos uma síntese dessas ocorrências.

Capacidades de linguagem	Produção final	
<p style="text-align: center;">→</p> <p>Capacidade discursiva</p>	Plano geral do texto	Plano geral do texto: organização cronológica dos acontecimentos O conteúdo temático foi diminuído em 20 palavras, totalizando 396 palavras
	Tipos de discurso	Discurso predominante: discurso de relato interativo Segmento de discurso interativo encaixado no discurso predominante representado por um segmento de sequência dialogal
	Tipo de sequência	Sequência dialogal Predominância de <i>scripts</i> na autobiografia
Capacidade linguístico-discursiva	Conexão	9 organizadores temporais predominantes na autobiografia (Gerenciou melhor a sequência temporal no relato)
	Coesão nominal	Anáforas: por apagamento do pronome (13); pronominais (7) e nominais (2) (Coesão nominal)
	Coesão verbal	Predomínio dos tempos pretérito perfeito (34) e imperfeito (15) = 49 ocorrências Tempo presente = 5 ocorrências
	Vozes	Presença da voz da enunciativa (predominante) e da mãe
	Marcas de subjetividade	10 marcas representadas por adjetivos: 3 de ordem afetiva e 7 de ordem axiológica

TABELA 5.9. Capacidades de linguagem adquiridas por Ely.

Fonte: elaborada pela autora.

5.3.2. A autobiografia final de Luc

Nesta seção apresentaremos a análise da autobiografia final de Luc, cujo texto original, transcrito abaixo, é reproduzido no Anexo IV:

Meu nome é L. eu nasci dia 11 de dezembro de 1998 tenho 6 irmãos. Eu nasci em S. Jose. Morava no morado do Regaso. Eu era pobre de mais //.
Nasceu meu dente com 2 anos minha mãe me disse que eu era a mais vermelha do bairro e tinha o apelido de pimentão //.
Eu fiquei no prezinho de 3 a 6 e de pois fui para a escola.
Minha mãe foi preza porque ela fumava maconha nessa é poça

Fiquei no abrigo da vila sem a minha mãe durante 3 anos fiquei chatiada sem a minha família.

Fui para a Itália passear de avião

Com as pessoas do abrigo. Fiquei 20 dias lá. Conheci muitas coisas, passei bastante e// quando eu voutei fui morar com minha mãe. Ela parou de fumar, saiu da cadeia e veio para o Jardim São José II.

Minha mãe arumou um serviço na escola... Ela trabalhava de fachineira.//

Um dia ela se cansou de trabalhar e foi embora agora eu ajudo minha mãe a fazer trabalho. Ela gosta de fazer bolo de chocolate de sábado e domingo e reunir a minha família para provar o bolo //.

Com 7 anos eu estudei na Rosa Tomita e conheci a professora... ela chamava muito a minha atenção porque era para o meu bem ela era legal de mais agora eu faço texto de muitos tamanhos.

Com 8 anos continuei com a mesma Professora felizidade a minha pois era achansi para eu progredir, Nessa época teve um passeio para o sologico para são paulo. Eu não fui porque fiz muita bagunsa.

No ano seguinte eu estava no 3º ano e fui estudar com a Marli foi um ano muito divertido e eu aprendi a fazer texto de autobiografia.

Com 10 anos me matriculei No 5º ano porque pulei o 4º ano por casa da lei. Estudo com a mesma professora... estou fazendo esta autobiografia com a Marli//.

O plano geral do texto da última autobiografia de Luc pode ser descrito assim:

- I – Os dados, número de irmãos, o lugar onde nasceu e moradia.
- II – O primeiro dente e o apelido.
- III – A pré-escola, a escola, a prisão da mãe, o abrigo, a viagem para a Itália.
- IV – O retorno ao lar, a recuperação da mãe e o trabalho.
- V – O cansaço da mãe.
- VI – A escola e as professoras.

Observamos neste último texto de Luc maior organização em relação ao primeiro, que não seguiu uma ordem cronológica. O plano global foi dividido de acordo com essa ordem. O conteúdo temático foi ampliado em relação ao primeiro texto.

O tipo de discurso predominante continua sendo o discurso de relato interativo, marcado por unidades linguísticas que se referem diretamente à enunciativa do texto e pela presença de tempos verbais predominantes, o pretérito perfeito e imperfeito e de organizadores temporais, que realizam a conexão e a coesão verbal, como em: **com 7 anos eu estudei** na [...] e **conheci** a professora [...] ela **chamava** muito a **minha** atenção, porque **era** para o **meu** bem, ela **era** legal demais e **no ano seguinte eu estava** no 3º ano e **[eu] fui** estudar com a Marli, **foi** um ano muito divertido, e **eu aprendi** a fazer texto de autobiografia.

Além do discurso de relato interativo, notamos também a presença de discurso interativo nos seguintes trechos: *ela gosta de fazer bolo de chocolate no sábado e domingo e de reunir a minha família para provar o bolo; agora eu faço texto de muitos tamanhos; estudo com a mesma professora; e estou fazendo esta autobiografia.*

Em relação à sequência, evidenciamos segmentos de *scripts*, predominantes, pertencentes à ordem do *narrar*, formas de planificação constituídas por ações ou acontecimentos em ordem cronológica, sem nenhuma complicação, como evidenciado no trecho abaixo:

Fui para a Itália passear de avião com as pessoas do abrigo. Fiquei 20 dias lá. Conheci muitas coisas, passei bastante e, quando eu voltei, fui morar com minha mãe. Ela parou de fumar, saiu da cadeia e veio para o Jardim São José II.

Quanto aos elementos de coesão nominal, observamos que eles aparecem no texto de Luc por meio de anáforas nominais, pronominais e por apagamento do pronome, características do gênero autobiografia, da forma como observamos no seguinte trecho:

Minha mãe arrumou um serviço na escola [...] Ela trabalhava de faxineira. Um dia ela se cansou de trabalhar e [ela] foi embora agora eu ajudo minha mãe a fazer o trabalho. Ela gosta de fazer bolo de chocolate no sábado e domingo e reunir a minha família para provar o bolo.

Os mecanismos de coesão nominal servem para introduzir uma unidade nova no texto ou realizar uma retomada.

Destacamos nos mecanismos enunciativos, a presença da voz da enunciadora, visivelmente identificada no texto. Outra voz que constatamos apresentada em discurso indireto, foi a da professora em: *ela chamava muito a minha atenção*. A voz dessa personagem que participou da autobiografia de Luc, a professora, é destacada pela autora pela relevância que teve em sua vida.

Além das vozes observamos marca de subjetividade representada por adjetivo de ordem axiológica, onde a autora avalia segmento de seu texto, como em: *ela era legal demais*.

Capacidades de linguagem	Produção final	
→	Plano geral do texto	Organização cronológica dos fatos O conteúdo temático foi ampliado. O texto conta com 291 palavras, 145 a mais que o primeiro

Capacidade discursiva	Tipo de discurso	Discurso predominante de relato interativo Discurso interativo
	Tipo de sequência	Predomínio de <i>scripts</i>
Capacidade linguístico-discursiva	Conexão	5 ocorrências de organizadores temporais
	Coesão nominal	19 ocorrências por apagamento do pronome e 8 ocorrências de anáforas nominais e pronominais (coesão nominal)
	Coesão verbal	Predomínio de verbos nos tempos pretérito perfeito 31 e 11 imperfeito = 42 ocorrências Tempo presente = 7 ocorrências
	Vozes	Voz da enunciativa e a voz da professora em discurso indireto
	Marcas de subjetividade	1 marca representada por adjetivo de ordem axiológica

TABELA 5.10. Capacidades de linguagem adquiridas por Luc.

Fonte: elaborada pela autora.

5.3.3. A autobiografia final de Lipe

Nesta seção apresentaremos a análise da autobiografia final de Lipe, cujo texto original, transcrito abaixo, é reproduzido no Anexo VI:

- Nascia dia 16/1/1998. quando eu era leebê com apenas 1 ano de idade, eu fazia caretas e fazia muitas coisas e ate dava risadas.
- Com meus 5 anos eu brimcava com meus avós e os meus pais.
- Minha mãe nunca conheceu o pai delas mas ela tinha vontade de conhecer ele. Eu também sinto falta desse avô //.
- Pouco tempo depois, meu pai estava me levando de bicicleta e eu coloquei meu pé no raio da bicicleta e machuquei meu calcanhar. // semana depois lá no morro do Regaço Quando lá chovia as telhas da minha casa avoava para o céu. Eu e minha mãe tínhamos de se esconder.
- quando o meu tio deu um passarinho para mim //.
- Iniciei na escola desde os 7 anos e aprendi muitas coisas, nas atividades que a professora marli passava, pois estudo com ela. já vai fazer 3 anos. Ela é muito legau ela ensina muito bem.

Destacamos o plano geral do texto da seguinte forma:

I Os dados pessoais, as gracinhas que fazia; as brincadeiras com os avós e a falta do avô materno.

II O passeio com o pai, os momentos de chuva e o presente do tio.

III A escola.

O autor divide o seu plano geral com organizadores textuais. O conteúdo temático segue uma ordem cronológica dos fatos e acontecimentos da vida de Lipe, assegurando a progressão do conteúdo. Em relação à primeira produção, esta teve seu conteúdo diminuído, pois deixa de falar sobre a sua relação familiar, o lugar de nascimento de seus pais, a tristeza pela ausência do pai em razão do trabalho, a entrada da tropa de choque na favela e seu sonho em ser bombeiro, no entanto, o texto está mais organizado.

Com relação aos tipos de discurso, constatamos como predominante o discurso de relato interativo, constituído por marcas de primeira pessoa, verbos nos tempo pretérito perfeito e, em maior número, pretérito imperfeito e por elementos de conexão constituídos, sobretudo, pelos organizadores temporais, que ajudam na organização temporal do relato, atribuindo-lhe coesão verbal, como em: *com meus 5 anos eu brincava com meus avós e os meus pais, minha mãe nunca conheceu o pai delas mas ela tinha vontade de conhecê-lo, depois entrou a tropa de choque, que queria nos tirar da nossa casa e iniciei na escola desde os 7 anos e aprendi muitas coisas nas atividades que a professora Marli passava.*

Além do discurso de relato interativo, o texto apresenta, ainda, segmento de discurso interativo, em *ela é muito legal, ela ensina muito bem*. As duas formas verbais “é” e “ensina”, no presente do indicativo e as marcas de pessoa “ela”, referindo-se à professora, são utilizadas para ressaltar a admiração que Lipe tem pela professora e expor essa admiração ao seu leitor, num diálogo permanente.

O texto de Lipe apresenta fragmentos constituídos por uma organização sequencial predominante, em *scripts*, como em: *pouco tempo depois, meu pai estava me levando de bicicleta e eu coloquei meu pé no raio da bicicleta e machuquei meu calcanhar.*

Quanto aos elementos de coesão nominal na última autobiografia de Lipe, observamos que são realizados por meio de anáforas nominais, pronominais e por apagamento do pronome, conforme observamos em: *[eu] iniciei na escola desde os 7 anos e [eu] aprendi muitas coisas nas atividades que a professora Marli passava, pois estudo com ela já vai fazer 3 anos. Ela é muito legal, ela ensina muito bem.*

Dos mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, destacamos a presença da voz do enunciador, que é identificada facilmente durante o relato.

Observamos, também, marca de subjetividade, de ordem axiológica, em *ela é muito legal* ao se referir à professora.

Concluimos a análise do texto de Lipe com as seguintes observações: o aluno organizou seu texto autobiográfico seguindo uma ordem cronológica dos fatos e acontecimentos que achou relevante em sua vida. Em relação ao primeiro, fez uma avaliação e, para escrever o segundo, retirou alguns acontecimentos de sua vida e acrescentou outros, como vimos acima. Quanto ao discurso e a sequência predominantes, o aluno fez uso do relato interativo e de *scripts*; além disso, a presença de tempos verbais e organizadores temporais ajudam a coesão verbal do texto, características fundamentais do gênero autobiografia. A coesão nominal foi prejudicada com as inúmeras repetições do pronome “eu” durante o texto. Destacamos a voz do autor durante o relato, evidenciada pelo pronome de primeira pessoa, característica básica da autobiografia, além de marca de subjetividade. Vejamos uma síntese na Tabela 5.11.

Capacidades de linguagem	Produção final	
<p style="text-align: center;">→</p> Capacidade discursiva	Plano geral do texto	Sequência cronológica dos fatos Redução do conteúdo para 155 palavras, 168 a menos que o primeiro
	Tipo de discurso	Discurso predominante de relato interativo Discurso interativo
	Tipo de sequência	Predominância de <i>scripts</i> .
Capacidade linguístico-discursiva	Conexão	7 organizadores temporais próprios da autobiografia
	Coesão nominal	Presença de 6 ocorrências por apagamento do pronome; 3 ocorrências por anáforas nominais; 2 anáforas pronominais (permaneceram muitas repetições no texto)
	Coesão verbal	Tempos pretérito perfeito (6) e imperfeito (12) = 18 ocorrências Tempo presente = 4 ocorrências
	Vozes	Predomínio da voz do enunciador
	Marcas de subjetividade	1 marca representada por adjetivo de ordem axiológica

TABELA 5.11. Capacidades de linguagem adquiridas por Lipe.

Fonte: elaborada pela autora.

5.3.4. A autobiografia final de Su

Nesta seção apresentaremos a análise da autobiografia final de Su, cujo texto original, transcrito abaixo, é reproduzido no Anexo VIII:

Meu pai me deu o nome, Su nasci no dia 7/03/1998 fasso aniversario em marco dia 7.

Minha mãe se chama sirlene Alves de Souza ela trabalha de diarista o meu pai se chama Joelde nogueira da silva ele trabalha no Wal-Mart ums dos seus 1º trabalho foi de lixeiro

Minha mãe sempre trabalha de diarista // .

Sempre morei com meus pais o 1º lugar que moramos foi em guarujo fiquei La por ums tempos não me lembro direito logo fis 2 anos de idade como a situação mão estava dando serto viajamos para São Paulo para casa do minho tio Jenario irmo do meu pai, Tio Luiz arrumou um trabalho para pai o seu salario era pouco e não dava par sustenta a casa, mãe falou seu marido que ela queria ir embora porque, ela fazia tudo em casa pos nos foi em bora para o Bosque ficamos lá minha mãe comecou a trabalhar, para uma mulher chamada Meire e papai, comecou seu trabalho no Wal-Mart foi ai que comesamos ter uma nova vida o meu melhorpresente foi uma boneca automatica e do meu irmão foi um robô automático //.

Tempos depois meu pai pediu a mão de nossa mãe em casamento passavam-se augus dias e chegou o dia do casamento. A noiva falou para o noivo que estava gravida, depois do casamento foi um festão tinha, tinha piscina de chão funda como rasa, duas guadas e um casarão //.

Quando nasceu meu irmão a e a vozinha de consideração colocamo o nome de Gabriel //.

Qunado eu tinha 7 anos, George tinha 10 e o menor 1 ano de idade nossa mãe e nosso pai nos disse que tínhamos uma irmã que se chamava Alane. Ficamos felizes mas nos saímos do Bosque proque o dono da casa aumentou o aluguel da cassa //.

Ao passar o tempo fomos morar na vila eu entrei no prezinho e o George na escola que ficava grudado no prezinho.

Todos os dias o pai ou nossa mãe nelevava ou pré //.

O tempo passou minha irmão veio nos visita la da Bahia. Elo nos trouxe coisas de sua terra biscoitos farofas e outros lanches.

Semanas se passaram eu não queria ir mais para o pré só para ficar com minha irmã //.

Tenpos depois, Alane voutou para Bahia chorei muito mas meu primo lenbrou do meu aniversário ele me deu um pitibu. Fiquei surpresa porque foi o meu aniversário de 8 anos ganhei muitos presente.

No dia seguinte do meu aniversário levei augus presentes para brincar no pré La na casinha de boneca. Eu sempre brincava com meus amigos a Tais, Wende e de menino o Eduardo, dorlam e luiz Fernando /.

Passando-se alguns tempos vim morar qui no Jardim São Juse II fui matriculada na na escola e meu irmão George emtrou 1º do que eu, passou de amo foi depois que me chamarão a minha 1ª profª foi a Rosana, meu primeiro dia de aula foi legal so conhecia o Eduardo porque ele foi do mesmo pré do que eu nesta época tivemos passeios inesquesiveis um deles foi sitio do pica-pal-amarelo em taubaté.

La nos vimos a a Emilia, Marizinho que se chama Lucia, o Rabico e etc... depois nos juntos fomos ver uma peça de teatro quando nos entramos na sala que iria acontecer a peça passou ums minutos e derrepente eles apagaram as

luses e entrou uma negra gritando e subiu na pauco e chamou todos do sitio para falar que narizinho tinha sumido mas Lucia estava no reino das águas claras depois Luicia chegou e falou onde estava e oque fazia e aconteceu outos partes.

Horas depois acabou o teatro ficanos vendo as imagens que tinha no museu. Depois viemos embora Sá deu tempo de chegar, e entregar os crachás no ano seguinte passei de amo fui par 2º amo, 3º amo e depois até até no quinto amo //.

Hoje tenho gosto pela leitura e prazer por hoje endia ser uma boa aluna

O plano geral do último texto de Su pode ser descrito da seguinte forma:

I – Dados pessoais, o nome de seus pais e o trabalho de cada um.

II – Os lugares em que morou.

III – O casamento de sua mãe e o nascimento de seu irmão.

IV – A descoberta da irmã, a mudança e sua entrada na pré-escola.

V – A visita da irmã e a convivência com ela.

VI – A tristeza da separação da irmã e o aniversário de 8 anos.

VII – A mudança, a entrada na escola e o passeio.

VIII – O gosto pela leitura e o prazer em ser uma boa aluna.

O texto foi organizado em partes seguindo uma ordem cronológica dos fatos e acontecimentos segundo escolhas da autora. O conteúdo temático foi consideravelmente ampliado em 358 palavras a mais que o primeiro texto, perfazendo 657 palavras ao todo.

O uso de marcas da primeira pessoa do singular e do plural mostra a presença da enunciadora no texto. Já a presença de verbos nos tempos, pretérito perfeito e imperfeito, e de elementos de conexão, representados pelos organizadores temporais, que realizam a coesão verbal do texto, são marcas que garantem a organização temporal no discurso de relato interativo. Os fragmentos que mostramos, a seguir, apresentam essas marcas: *quando eu tinha 7 anos, George tinha 10 e o menor 1 ano de idade, nossa mãe e nosso pai nos disse que tínhamos uma irmã que se chamava Alane e semanas se passaram e eu não queria ir mais para o pré só para ficar com minha irmã*. Entretanto, o segmento acima não apresenta coesão verbal em: *nossa mãe e nosso pai nos disse que tínhamos uma irmã*. A enunciadora coloca na primeira pessoa do singular, o que deveria estar na primeira pessoa do plural. Um outro segmento que apresenta o mesmo problema, mas com o uso indevido de verbo no futuro do pretérito, quando deveria usar o pretérito perfeito, destacamos no trecho abaixo:

Passando-se alguns tempos vim morar qui no Jardim São Juse II fui matriculada na na escola e meu irmão George emtrou 1^o do que eu, passou de amo **foi depois que me chamarão** a minha 1^a prof^a foi a Rosana, meu primeiro dia de aula foi legal so conhecia o Eduardo porque ele foi do mesmo pré do que eu nesta época tivemos passeios inesquesiveis um deles foi sitio do pica-pal-amarelo em taubaté.

Alguns segmentos de discurso interativo também estão presentes no texto, como os que apresentamos, a seguir: *minha mãe se **chama** Sirlene Alves de Souza, ela **trabalha** como diarista, o meu pai se **chama** Joelde Nogueira da Silva, ele **trabalha** no Wal-Mart, minha mãe **sempre trabalha** como diarista e **hoje tenho** gosto pela leitura e prazer por **hoje em dia** ser uma boa aluna*. No discurso interativo são comuns os verbos no tempo presente do indicativo e a implicação do enunciador com o destinatário, numa tentativa constante de manter um diálogo com o seu leitor.

Quanto à forma de organização predominante, podemos observar segmentos de *scripts*, característica do gênero autobiografia, como em: *Horas depois acabou o teatro e ficamos vendo as imagens que tinha no museu. Depois viemos embora. Só deu tempo de chegar e entregar os crachás*. As ações são desencadeadas de forma linear, sem nenhum processo de intriga ou tensão.

Em relação aos mecanismos de coesão nominal, destacamos a presença de anáforas nominais, pronominais e por apagamento do pronome, durante o relato, como em: *minha **mãe** se chama Sirlene Alves de Souza, **ela** trabalha como diarista, o meu **pai** se chama Joelde Nogueira da Silva, **ele** trabalha no Wal-Mart, um dos seus primeiros trabalhos foi de lixeiro e Tenpos depois, Alane voltou para a Bahia. **[Eu]** chorei muito, mas **meu primo** lembrou do meu aniversário, **ele** me deu um pit bull. **[Eu]** fiquei surpresa porque foi o meu aniversário de 8 anos. **[Eu]** ganhei muitos presente*. Essas marcas são comuns em textos autobiográficos.

Em relação aos mecanismos enunciativos, destacamos, no último texto de Su, a voz da enunciadora, marca principal do gênero autobiografia. Além da voz da enunciadora, evidenciamos a voz da mãe, em ***mãe falou** seu marido que ela queria ir embora*, que também se apresenta como noiva em: *a **noiva falou** para o noivo que estava grávida*. A voz dos pais são evidenciadas em ***nessa mãe e nosso pai nos disseram** que tínhamos uma irmã que se chamava Alane*. A voz da negra, personagem do Sítio do Pica-Pau Amarelo, também está presente no relato em: *entrou uma **negra gritando** e subiu na palco e **chamou** todos do sítio para falar que narizinho tinha sumido*, assim como, a voz da personagem Lúcia em *depois **Lúcia chegou e falou** onde estava e o que fazia*. São vozes precedentes de pessoas,

implicadas como agentes no curso do conteúdo temático, muito comuns no discurso de relato interativo, logo, comuns na autobiografia.

Além das vozes, constatamos marcas de subjetividade representada por adjetivo de ordem axiológica presente na voz da autora, em *começamos a ter uma nova vida*, quando avalia a sua vida após o emprego dos pais; *meu primeiro dia de aula foi legal*, avaliação que faz sobre o seu primeiro dia de aula na escola Rosa Tomita; *nesta época tivemos passeios inesquecíveis*, avaliação sobre os passeios que fez no 1º ano, principalmente o do Sítio do Pica-Pau Amarelo e *hoje tenho gosto pela leitura e prazer por hoje em dia ser uma boa aluna*, avaliação que faz de seu aproveitamento na escola; e uma marca afetiva em *ficamos felizes*, avaliação que fez sobre o sentimento que viveram ao descobrir que tinham uma nova irmã.

A Tabela 5.12 apresenta um resumo das categorias analisadas.

Capacidades de linguagem	Produção final	
<p style="text-align: center;">→</p> Capacidade discursiva	Plano geral do texto	O plano geral é visualizado seguindo uma sequência cronológica dos fatos O conteúdo foi ampliado para 657 palavras, 358 a mais que o primeiro.
	Tipo de discurso	Predomínio de relato interativo 4 segmentos de discurso interativo
	Tipo de sequência	Visualizamos a presença de <i>scripts</i>
Capacidade linguístico-discursiva	conexão	Organizadores temporais = 18 ocorrências
	Coesão nominal	Presença de 26 ocorrências por apagamento do pronome; 3 ocorrências por anáforas pronominais; 1 anáfora nominal
	Coesão verbal	Presença dos verbos nos tempos pretérito perfeito (70) e imperfeito (23) = 93 ocorrências Tempos verbais no presente = 8 ocorrências Quebra de coesão em 2 segmentos: nossa mãe e nosso pai <i>nos disse</i> ; Foi depois que <i>me chamarão</i>
	Vozes	Presença da voz da enunciadora Voz da mãe; voz da noiva; voz dos pais Vozes da negra e da Lúcia (personagens de Monteiro Lobato)

	Marcas de subjetividade	4 marcas de subjetividade representadas por adjetivos de ordem axiológica e 1 de ordem afetiva
--	-------------------------	--

TABELA 5.12. Capacidades de linguagem adquiridas por Su.

Fonte: elaborada pela autora.

5.3.5. A autobiografia final de Tay

Nesta seção apresentaremos a análise da autobiografia final de Tay, cujo texto original, transcrito abaixo, é reproduzido no Anexo X:

- Meu nome é Tay tenho 10 anos, nasci em 1998 no dia 11 de fevereiro, eu moro em São José dos Campos, meu pai chama-se Dimas e minha mãe Inês, tenho 4 irmãos e comigo é cinco //.
- Quando eu tinha 4 meses e era bem pequena, minha mãe me levou em um lugar que se chamava Paraibuna, era onde meu avô, pai de minha mãe, morava. Foi nesse dia que conheci meu avô.
- No dia em que eu fiz cinco meses minha mãe e meu pai me levaram em Aparecida e foi muito divertido, assim minha mãe me contou que uma cigana falou para meu pai:
- me dê esta criança que ela será uma linda cigana com dentes de ouro quando crescer. Meus pais ficaram muito assustados //.
- O tempo passou e eu já era bem grandinha com 2 anos, eu e minha tia tínhamos ido lá em Aparecida outra vez, eu vi uma santa e perguntei para minha tia:
- O que ela é nossa, e ela respondeu:
- É nossa mãe do céu, e eu dei um beijo na nossa mamãe //.
- Passando um tempo quando já tinha 3 anos minha mãe me contou um histórico, na verdade a mais bonito que tinha ouvido em minha vida.
- No meu aniversário de 4 anos minha mãe me levou na festa de aniversário da minha prima Amanda, que foi muito legal a gente brincou de montão e quando estávamos indo para casa meu padrinho me deu um presente e nos deu uma carona até em casa, eu abri o presente e vi que era uma boneca bem grande quase era do meu tamanho, eu fui agradecer só na hora de sair do carro.
- No outro dia, quando eu voltei para a casa do meu padrinho fui com minha prima Amanda, brinquei de boneca, escolinho e outras coisas legais.
- No meu aniversário de 5 anos minha mãe e meu pai fizeram uma grande festa, teve bolo de chocolate cobertura de morango, brigadeiros, balas, bixigão e muitas coisas gostosas.
- Quando acabou a festa meu pai e meu tio fizeram churrasco, e naquele dia nós fomos dormir quase meia noite, mais gostamos muito //.
- Com o correr do tempo, quando já tinha 6 anos de idade fazia muitas palhaçadas tais como:
correr atrás de galinha, dar chineladas no cachorro, espantar os pássaros e outras coisas que eu fazia.
- Teve um dia que acordei bem cedo porque não consegui dormir, estava tendo um sonho muito feio, estava sonhando que os monstros me pegaram e me levaram para longe de meus pais, então levantei tomei água e fui ler um gibí para esquecer o sonho //.

- Com 7 anos comecei meus estudos, eu ainda não sabia ler, mais fui indo a frente, já sabia escrever o o meu nome inteiro, mas a professoro ensinavo e eu ia aprendendo cada vez mais.
- Passando-se um ano, fui paro a 2^a série com outra professoro eu lio um pouco certo mas aindo lio errado, mas fui indo pelo frente pelo frente, a prof^a me encinava e fui aprendendo bastante.
- Com 9 anos estava na 3^a, com a mesma prof^a, e já estava fascinado pelo leituro porque a Marli pegava bastante no meu pé paro eu me esforçar bastante paro que pudesse seguir em frente.
- Agoro que já estou no 5^o ano, com a mesma professoro já estou me esforçando mais e melhorando cada dia, para poder ir paro o 6^o ano sabendo coisas que não sábio.
- Essa foi minha História deis criançaço.

Iniciamos esta análise pelo plano geral do texto, que descrevemos assim:

I – Os dados pessoais, cidade onde mora, o nome de seus pais e a quantidade de irmãos.

II – O avô materno e o passeio à Paraíbuna.

III – O passeio a Aparecida.

IV – O retorno a Aparecida.

V – As festas de aniversário.

VI – As brincadeiras e o sonho com monstros.

VII – O começo na escola e o fascínio pela leitura.

A autora dividiu seu texto em partes, seguindo uma ordem cronológica, escrevendo sobre sua vida o que sua memória reteve, característica fundamental do gênero autobiografia. O conteúdo temático foi ampliado em relação ao primeiro texto para 598 palavras.

O uso de marcas de primeira pessoa do singular mostra a presença da enunciativa no texto, quando Tay relata os acontecimentos de sua vida, como notamos em: *Quando eu tinha 4 meses e [eu] era bem pequena, **minha** mãe me levou em um lugar que se chamava Paraíbuna, era onde meu avô, pai de **minha** mãe, morava. Foi nesse dia que [eu] conheci meu avô.* O texto, também, apresenta marcas de referência temporal representadas pela maioria dos verbos no pretérito perfeito e com menos verbos no pretérito imperfeito, seguido de organizadores temporais, como destacamos em: *passando um tempo quando já tinha 3 anos minha amada mãe me **contou** uma história.* Essas ocorrências são características do discurso de relato interativo e garantem a conexão e a coesão verbal no relato, marcas da

autobiografia, gênero assumido pela enunciativa, como notamos no segmento, a seguir, na conclusão de Tay: *essa foi minha história desde criança.*

Constatamos também segmentos de discurso interativo em *meu nome é Tay, tenho 10 anos; eu moro em São José dos Campos, meu pai chama-se Dimas e minha mãe Inês, tenho 4 irmãos e comigo somos cinco; e agora que já estou no 5º ano, com a mesma professora, já estou me esforçando mais e melhorando a cada dia, para poder ir para o 6º ano sabendo coisas que não sabia.* Além desses, podemos destacar mais dois segmentos de discurso interativo representados por sequência dialogal, em discurso direto, como em: *no dia em que eu fiz cinco meses minha mãe e meu pai me levaram a Aparecida e foi muito divertido, assim minha mãe me contou que uma cigana falou para meu pai: - me dê esta criança que ela será uma linda cigana com dentes de ouro quando crescer e o tempo passou e eu já era bem grandinha, com 2 anos, eu e minha tia tínhamos ido lá a Aparecida outra vez, eu vi um santo e perguntei para minha tia: - o que ela é nossa, e ela respondeu: - é nossa mãe do céu, e eu dei um beijo na nossa mamãe.*

Além da sequência dialogal observada acima, temos outra forma de planificação do conteúdo temático, que organiza o texto em uma sequência cronológica, os segmentos de *scripts*, predominantes na autobiografia, logo no texto de Tay, como observamos no seguinte trecho: *no outro dia, quando eu voltei para a casa do meu padrinho, fui com minha prima Tainara, brinquei de boneca, escolinha e outras coisas legais.*

Dos mecanismos de coesão nominal, podemos destacar algumas anáforas nominais, pronominais e por apagamento do pronome, como constatamos em: *com 9 anos [eu] estava na 3ª, com a mesma profª, e [eu] já estava fascinada pela leitura, porque a Marli pegava bastante no meu pé para eu me esforçar bastante para que [eu] pudesse seguir em frente e agora que [eu] já estou no 5º ano, com a mesma professora [eu] já estou me esforçando mais e melhorando a cada dia, para poder ir para o 6º ano sabendo coisas que não sabia.* Essas anáforas são facilmente encontradas nos textos do gênero autobiografia.

Em relação ao nível enunciativo, examinando a última autobiografia de Tay, constatamos a voz da enunciativa durante todo o texto. Observamos, também, a voz da mãe em discurso indireto em *assim minha mãe me contou* sobre o pedido da cigana. Notamos ainda a voz de uma cigana em discurso direto, como em: *- me dê esta criança que ela será uma linda cigana com dentes de ouro quando crescer* e, também, a voz da tia de Tay em discurso direto que responde a pergunta da menina sobre uma santa, como em: *- o que ela é*

nossa, e ela respondeu: - É nossa mãe do céu. Essas vozes se apresentam no texto em forma de diálogo, em turnos da fala, em um segmento de discurso interativo e são comuns em autobiografias por se tratarem de vozes de pessoas que fizeram parte da vida da autora.

Marcas que mostram a subjetividade da autora também estão presentes em fragmentos como: *passando um tempo, quando já tinha 3 anos, minha amada mãe me contou uma história, na verdade a mais bonita que tinha ouvido em minha vida; no meu aniversário de 4 anos, minha mãe me levou à festa de aniversário da minha prima Amanda, que foi muito legal; outras coisas legais; minha mãe e meu pai fizeram uma grande festa*, referindo-se à festa de aniversário de 5 anos, e, também, na voz da cigana, como em *ela será uma linda cigana*, expressões representadas por adjetivos de ordem axiológica, mostrando a avaliação objetiva da autora sobre os acontecimentos de sua vida e também da cigana. Essas características são apresentadas na Tabela 5.13.

Capacidades de linguagem	Produção final	
<p style="text-align: center;">→</p> Capacidade discursiva	Plano geral do texto	O plano geral do texto segue uma sequência cronológica dos fatos O conteúdo temático foi ampliado em 259 palavras, perfazendo o total de 598 palavras
	Tipo de discurso	Discurso de relato interativo Discurso interativo
	Tipo de sequência	Sequência dialogal <i>Scripts</i>
Capacidade linguístico-discursiva	Conexão	Organizadores temporais: 15 ocorrências
	Coesão nominal	Presença de 38 ocorrências por apagamento do pronome; 2 ocorrências por anáforas pronominais; 2 anáforas nominais e 1 por repetição
	Coesão verbal	Presença dos verbos nos tempos pretérito perfeito (51) e imperfeito (22) = 73 ocorrências Tempo presente = 9 ocorrências
	Vozes	Presença da voz da enunciadora Voz da mãe; voz da cigana e da tia
	Marcas de subjetividade	5 marcas representadas por adjetivos de ordem axiológica

TABELA 5.13. Capacidades de linguagem adquiridas por Tay.

Fonte: elaborada pela autora.

5.3.6. A última autobiografia de Lu

Nesta seção apresentaremos a análise da autobiografia final de Lu, cujo texto original, transcrito abaixo, é reproduzido no Anexo XII:

Nasci no dia 31 de março de 1998 às 23 horas e aproximadamente 58 minutos. Morei desde pequena aqui em São José dos Campos, criado pais humildes, Roseli e José.

Em minha casa sempre fui a caçula por que ao nascer tinha um irmão mais velho Willam //.

Ao completar o meu 1^o ano de idade tive uma festa comemorar o dia do meu aniversário, depois de um tempo comecei a andar e falar palavras curtas.

Quando já estava um pouco maior meus pais me batizaram. Meus padrinhos Cláudia e Jorge é um casal que faz a cada ano eu ficar mais feliz //.

Em 2002, fiquei a beira de meus oais me enternar um hospital, com um caso de emergência, pois eu estava com um monte de bolinhas na mão. Como eu era pequena não tinha noção das coisas, então resolvi cheirar as bolinhas quando de repente um monte de bolinhas começou a me sufocar, não sabia o que fazer. Pedi ajuda ao meu pai, mas ele pensou que eu estava de brincadeira, corri para o colo do meu irmão, foi aí que ele me ajudou. Pequiui a mim calma enquanto ele tirava as bolinhas que estavam prendendo a minha respiração. Desde este dia não brinquei mais com coisas miúdas //.

O tempo passou e já estava grande, então minha mãe me matriculou no prezinho. Quando fiz 6 anos tive que ficar novamente no prezinho onde fiquei 2 anos //.

No ano de 2005, entrei na escola Rosa Tomita na 1^a serie com a professora Patricia. No ano seguinte, foi para a 2^a série Com a mesma professora e cós os mesmos amigos.

Minha mãe sempre foi presente em reuniões, festas de escola e quando estava doente, passando mal ao acordar via minha mãe me dando medicamentos. Devo tudo a ela //.

O meu pai sempre foi o meu herói sabe por quê? Quando estava na 2^a serie tive umas férias de meio de ano, todos os dias saía para brincar, mas teve um vez que eu estava encostada em uma caçamba quando a filha da vizinha me empurrou para dentro da caçamba, me machuquei toda. A sorte que meu pai estava perto e foi me socorrer se não fosse ele eu iria me machucar mais nos azulejos. Neste dia o meu pai foi o meu herói //.

Em 2007 me dediquei mais aos meus estudos, estava na 3^a serie com uma professora chamada vera //.

Durante as férias que temos no natal minha família se reuniu em casa de minha vô em Taubaté. E quando é na passagem do ano dormimos fora em casa de tiús, primos ou na casa de amigos de meus pais //.

Quando fiz 10 anos entrei direto na 5^a série, com uma professora jóia, chamada Marli, e ela me ensinou quase tudo que eu queria saber. Meus amigos de sala alguns são apegados a mim, e os outros são amigos que é só de dizer oi e chau.

Ano de 2008, é um ano que nunca esquecerei, conquistei amigos em ensino melhor. Muitas viajens a lugares que nunca haviá ido. Este ano vai ficar marcado na minha trajetória da vida.

O plano geral do texto de Lu pode ser descrito da seguinte forma:

I – A aluna relata sobre seus dados pessoais, filiação, a cidade onde cresceu.

II – A condição de caçula, o nome do irmão, a festa do 1^o aniversário.

III – O batizado e os padrinhos.

IV – O problema.

V – O início e permanência na escola; a professora e a dedicação da mãe.

VI – A admiração pelo pai.

VII – O 3^o ano escolar.

VIII – As férias na casa da avó.

IX – O 5^o ano escolar.

Observamos que a autora organizou seu texto em partes, seguindo uma ordem cronológica dos fatos e acontecimentos de sua vida. O conteúdo temático foi ampliado significativamente em 113 palavras, perfazendo um total de 513 palavras.

No relato de Lu encontramos segmentos de discurso interativo, como em: *meus padrinhos Cláudia e Jorge são um casal que faz a cada ano eu ficar mais feliz e devo tudo a ela*. Esse tipo de discurso, da ordem do *expor*, é caracterizado por formas verbais no presente do indicativo e marcas de pessoa implicadas no texto com o seu destinatário.

Constatamos o predomínio da primeira pessoa e dos verbos no pretérito perfeito e imperfeito, além de organizadores temporais, características do discurso de relato interativo, próprio da autobiografia. Essas ocorrências também marcam a conexão e a coesão verbal no relato, como destacados a seguir:

Em 2002, fiquei à beira de meus pais me internarem um hospital, com um caso de emergência, pois eu estava com um monte de bolinhas na mão. Como eu era pequena, não tinha noção das coisas, [problemas], então resolvi cheirar as bolinhas, quando, de repente um monte de bolinhas começou a me sufocar, não sabia o que fazer. Pedi ajuda ao meu pai, mas ele pensou que eu estava de brincadeira, corri para o colo do meu irmão, [resolução], foi aí que ele me ajudou. Pediu a mim calma enquanto ele tirava as bolinhas que estavam prendendo a minha respiração [avaliação final]. Desde esse dia não brinquei mais com coisas miúdas.

No segmento acima também observamos sequência narrativa inserida no relato. Essa sequência prende a atenção do leitor até o fim do relato, como evidenciado também em:

O meu pai sempre foi o meu herói sabe por quê? Quando estava na 2ª série tive umas férias de meio de ano, todos os dias saía para brincar [problema], mas teve um vez que eu estava encostada em uma caçamba quando a filha da vizinha me empurrou para dentro da caçamba, me machuquei toda. [resolução]. A sorte foi que meu pai estava perto e foi me socorrer, se não fosse ele eu iria me machucar mais nos azulejos [avaliação final]. Nesse dia o meu pai foi o meu herói.

Observamos também durante o relato de Lu o predomínio de segmentos de *scripts*, como apresentado em *minha mãe sempre foi presente em reuniões, festas de escola e quando eu estava doente, passando mal, ao acordar vi a minha mãe me dando medicamentos.*

Os mecanismos de coesão nominal, comuns na autobiografia, Lu os elabora por meio de anáforas nominais, pronominais e por apagamento do pronome, como observado em:

*Em 2002, [eu] fiquei à beira de meus pais me internarem um hospital, com um caso de emergência, pois **eu** estava com **um monte de bolinhas** na mão. Como **eu** era pequena [eu] não tinha noção das coisas, então [eu] resolvi cheirar as **bolinhas**, quando, de repente **um monte de bolinhas** começou a me sufocar, não sabia o que fazer. [Eu] pedi ajuda ao **meu pai**, mas **ele** pensou que **eu** estava de brincadeira, corri para o colo do **meu irmão**, foi aí que **ele** me ajudou. [Ele] pediu a mim calma enquanto **ele** tirava as **bolinhas** que estavam prendendo a minha respiração. Desde esse dia [eu] não brinquei mais com **coisas miúdas**.*

Observamos na autobiografia de Lu a voz da enunciadora. Há também a presença da voz do irmão em: *Corri para o colo do meu irmão, foi aí que ele me ajudou. **Pediu a mim calma** enquanto ele tirava as bolinhas que estavam prendendo a minha respiração.* Essa voz faz parte da cena narrada.

Verificamos na autobiografia de Lu ocorrência de modalização pragmática, marcada pelo verbo querer, no pretérito imperfeito, como em: *uma professora que me ensinou quase tudo que eu **queria** saber.* Outra referência de modalização, agora, deôntica, constatamos no trecho a seguir: ***tive** de ficar novamente no prezinho.* A obrigatoriedade de permanecer na pré-escola é evidenciada em “tive”, uma norma do mundo social a respeito da idade mínima para a entrada no primeiro ano do ensino fundamental.

Constatamos, ainda, avaliações da autora marcadas por adjetivos de ordem axiológica, como em *criada por **pais humildes** e uma professora **joia**,* e de ordem afetiva em *meus padrinhos Cláudia e Jorge são um casal que faz a cada ano eu ficar **mais feliz**.*

Finalizando, representamos essa análise na Tabela 5.14.

Capacidades de linguagem	Produção final	
<p style="text-align: center;">→</p> Capacidade discursiva	Plano geral do texto	O plano geral segue uma ordem cronológica dos fatos O conteúdo temático foi ampliado em 113 palavras, somando 519 palavras
	Tipo de discurso	Discurso de relato interativo Discurso interativo
	Tipo de sequência	2 segmentos de sequência narrativa inserida no relato Predomínio de <i>scripts</i>
Capacidade linguístico-discursiva	conexão	Organizadores temporais: 14 ocorrências
	Coesão nominal	Presença de 32 ocorrências por apagamento do pronome; 4 ocorrências por anáforas pronominais; 4 anáforas nominais e 2 por repetição.
	Coesão verbal	Presença dos verbos nos tempos pretérito perfeito (38) e imperfeito (18) = 56 ocorrências Tempo presente = 8 ocorrências
	Vozes Modalizações Marcas de subjetividade	Presença da voz enunciativa Voz do irmão 1 ocorrência de modalização deontica 1 ocorrência de modalização pragmática Avaliações da autora, 2 marcadas por adjetivos de ordem axiológica e 1 marcada por adjetivo de ordem afetiva

TABELA 5.14. Capacidades de linguagem adquiridas por Lu.

Fonte: elaborada pela autora.

Concluimos este capítulo, que tratou das atividades que subsidiaram a elaboração da sequência didática a partir do contexto de produção, das atividades de reconhecimento do gênero autobiografia e da primeira produção de texto autobiográfico, seguida das atividades de intervenção e da produção final da autobiografia, concluindo, assim, a sequência didática. No próximo capítulo veremos os resultados finais a partir da comparação entre os resultados iniciais e finais a que chegamos.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS E COMPARAÇÃO ENTRE AS PRODUÇÕES INICIAIS E FINAIS

No capítulo anterior vimos como se procedeu a elaboração da sequência didática que geraram os textos produzidos para esta pesquisa. Neste capítulo iniciamos a comparação entre os resultados iniciais e finais das autobiografias dos seguintes alunos: Ely, Luc, Lipe, Su, Tay e Lu, que apresentaremos a partir da próxima seção. Com esses resultados chegaremos às conclusões para responder a nossa questão principal de pesquisa: quais capacidades de linguagem dos alunos, em produção textual, podem ser desenvolvidas com o ensino planejado e sistemático do gênero autobiografia?

Entretanto, não apresentaremos os resultados do contexto de produção, haja vista que não tiveram modificação por se tratar do mesmo trabalho: o mesmo gênero, o mesmo objetivo, o mesmo espaço social, uma capacidade adquirida logo na apresentação do gênero e que se sustentou ao longo das atividades da sequência didática.

Assim, na próxima seção iniciaremos a comparação entre os resultados iniciais e finais na autobiografia de nosso primeiro sujeito de pesquisa, Ely.

6.1. Comparação entre resultados iniciais e finais na autobiografia de Ely

Nesta seção apresentaremos nossos resultados de pesquisa a partir da comparação entre os resultados iniciais e finais na produção da autobiografia de Ely.

Representamos na Tabela 6.1 a comparação entre a produção inicial e final para que o leitor visualize melhor o desenvolvimento de Ely na produção escrita. As capacidades de linguagem adquiridas serão descritas na sequência.

Capacidades de linguagem	Produção inicial		Produção final
<p style="text-align: center;">→</p> Capacidade discursiva	Plano geral do texto	O plano geral do texto: ordem cronológica dos fatos. O texto foi escrito com 416 palavras.	Não houve mudança O conteúdo temático foi diminuído em 20 palavras, totalizando 396 palavras.
	Tipos de discurso	Discurso predominante: relato interativo. Segmento de discurso interativo encaixado no discurso predominante.	Não houve mudança. Não houve mudança.
	Tipo de sequência	Sequência dialogal. Segmentos de <i>scripts</i> . Sequência narrativa.	Sequência dialogal. <i>Scripts</i> predominantes na autobiografia. Desaparecimento da sequência narrativa.
Capacidade linguístico-discursiva	Conexão	5 organizadores temporais.	9 organizadores temporais, predominantes na autobiografia. Maior preocupação em organizar a sequência temporal
	Coesão nominal	Anáforas: por apagamento do pronome (4); pronominais (10); nominais (5).	Anáforas: por apagamento do pronome (13); pronominais (7); nominais (2). Tornou o texto mais coeso
	Coesão verbal	Tempos verbais no pretérito perfeito (41) e no imperfeito (14) ocorrências = 55 ocorrências. Tempos verbais no presente = 6 ocorrências.	Predomínio dos tempos pretérito perfeito (34) e imperfeito (15) = 49 ocorrências. Tempo presente = 5 ocorrências.
	Vozes	Presença da voz da enunciadora. Voz do padeiro. Voz do pai. Voz da mãe.	Presença da voz da enunciadora (predominante), e da mãe. Desapareceram as vozes do pai e do padeiro inseridas na sequência narrativa.
	Marcas de subjetividade	2 marcas de ordem afetiva.	3 marcas de ordem afetiva 7 de ordem axiológica

TABELA 6.1. Comparação entre a autobiografia inicial e final de Ely.

Fonte: elaborada pela autora.

Diante da síntese dos resultados apresentada na Tabela 6.1, observamos que o conteúdo temático foi diminuído na última versão. Com exceção das marcas de discurso de relato interativo: presença de pronomes de primeira pessoa e de verbos, em sua maioria, nos tempos pretérito perfeito e imperfeito, nos quais a aluna já apresentava certa proficiência, o que nos leva a depreender que ela já era possuidora de uma aprendizagem pré-escolar, porém, não sistematizada (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV 2006); as transformações na escrita foram evidentes. A análise comparativa nos proporciona essa dimensão.

Em relação às capacidades discursivas, observa-se que tanto na primeira como na última produção o plano geral do texto seguiu uma ordem cronológica dos fatos ocorridos na vida de Ely (LEJEUNE, 1975, 2008), sendo essa uma das características da autobiografia. Assim, o leitor pôde visualizar, no plano geral, uma espécie de resumo do conteúdo temático.

Nos itens referentes ao predomínio do discurso na autobiografia, na 1^a produção, as marcas de discurso de relato interativo estavam presentes no texto. As evidências da primeira pessoa e dos verbos nos tempos pretérito perfeito e imperfeito confirmavam o tipo de discurso próprio do gênero autobiografia, além disso, o texto contava com cinco organizadores temporais. Assim, na última versão, permaneceram as marcas de discurso de relato interativo somadas aos marcadores temporais que organizaram melhor a sequência temporal no relato.

Na autobiografia de Ely também constaram segmentos de discurso interativo na primeira versão e que permaneceram na última.

Em relação às sequências, no primeiro texto, percebemos um fragmento de sequência narrativa encaixada no relato e, também, um segmento de sequência dialogal, além de segmentos predominantes denominados *scripts*. Na última versão, esses segmentos aparecem mais nitidamente, com exceção da sequência narrativa que desaparece, pois a aluna se concentrou em relatar a sua história em uma ordem cronológica dos fatos, sem nenhum processo de tensão.

Em relação aos mecanismos de textualização, na 1^a produção as unidades que marcavam a conexão no texto, os organizadores temporais, apareceram em menor número, 5, já na última produção, a aluna tem maior preocupação em fazer as ligações entre as diferentes partes do texto, utilizando-se de maior número de unidades que marcam essa conexão, 9, além do uso de sinais de pontuação. Para Dolz, Gagnon e Toulou (2008, p. 26, grifos dos autores),

“os sinais de pontuação e os organizadores textuais são as marcas linguísticas características dessa operação, elas servem para marcar a *segmentação* e a *conexão* entre as partes”.²³

Quanto à coesão nominal (anáforas), a enunciadora se apropriou desse mecanismo e ampliou o seu uso na última produção, permanecendo dessa forma: 4 anáforas por apagamento do pronome, 10 anáforas pronominais e 5 nominais, no primeiro texto. No segundo texto houve um acréscimo nesses números, passando para 13 anáforas por apagamento do pronome, 7 pronominais e 2 nominais, tornando o texto mais coeso. Esse tipo de anáfora é característico do gênero autobiografia.

A coesão verbal é assegurada no texto pela presença dos tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito, o que contribui para a organização da temporalidade no texto. A aluna já apresentava essa capacidade e empregou 55 vezes os tempos básicos da autobiografia, sendo 41 no tempo pretérito perfeito e 14 no pretérito imperfeito, o que caiu para 49 ocorrências no segundo texto, sendo 34 de pretérito perfeito e 15 de pretérito imperfeito. A base temporal é marcada tanto na primeira quanto na segunda autobiografia pelo uso predominante do tempo verbal pretérito perfeito, fazendo progredir o relato. Já o tempo pretérito imperfeito aparece em menor número, auxiliando no desenvolvimento do relato.

Quanto aos mecanismos enunciativos, verificamos no primeiro texto as vozes da enunciadora, do pai, do pai e da mãe, além de duas marcas de subjetividade de ordem afetiva. Já no segundo texto permaneceram a voz da enunciadora e a voz da mãe, as demais desapareceram, pois estavam inseridas na sequência narrativa. Dez marcas de subjetividade permeiam o relato, mostrando aos leitores as avaliações que a autora fez sobre determinados segmentos de sua autobiografia, sendo 3 de ordem afetiva e 7 de ordem axiológica.

Finalizando, o trabalho com o gênero autobiografia demonstrou eficácia, pois a aluna conseguiu relatar sobre a própria vida, escrevendo a sua autobiografia que se constituiu em um relato retrospectivo da sua própria existência, enfatizando a história de sua personalidade, relatando da sua vida, aquilo que sua memória lhe permitiu.

Podemos concluir, então, que Ely desenvolveu as capacidades de linguagem, sobretudo, nos itens trabalhados na sequência. Entretanto seu texto final ainda apresenta inadequações referentes à paragrafação, à ortografia e à pontuação, o que demandará um trabalho sistemático e contínuo para ser solucionado. Ainda que o trabalho com a ortografia

²³ No original, em francês: “les signes de ponctuation et les organisateurs textuels sont les marques linguistiques caractéristiques de cette opération, ils servent à marquer la *segmentation* et la *connexion* entre les parties”.

não fosse a nossa maior preocupação na sequência, as mudanças ocorridas no texto de Ely em relação a essas ocorrências nos surpreenderam, pois a aluna estava completando seu 2º ano de escolaridade. Devemos levar em conta, também, a especificidade da escrita de alunos em fase de alfabetização, como é o caso de Ely. A aluna escreve algumas palavras espelhadas: por exemplo, o *ue* no lugar de *eu*. Escreve palavras com letras aleatórias, como em *nocomcho* no lugar de *no conselho* numa tentativa de reproduzir a palavra certa. Ela também troca as letras de lugar, como em *tnepo* quando quer escrever *tempo*. Outra especificidade da escrita de alunos em fase de alfabetização é a omissão de letras, como em *uito* quando querem dizer *muito*, ou o acréscimo de letras, como em *proucorar*. Entretanto, há segmentação do texto em palavras, pois algumas foram hipossegmentadas, como em *ajentavamais* para *aguentava mais*, e outras hipersegmentadas, como em *a noitecendo* (BRASIL, 2002).

6.2. Comparação entre resultados iniciais e finais na autobiografia de Luc

Nesta seção descreveremos o desenvolvimento de Luc na produção do gênero autobiografia. A Tabela 6.2 representa a comparação entre a produção inicial e final para que o leitor visualize esse desenvolvimento e verifique as capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) que a aluna desenvolveu na produção da autobiografia.

Ao comparar os resultados da análise da 1ª produção de Luc com a da 2ª produção percebemos uma diferença significativa. De acordo com a Tabela 6.2, constatamos o desenvolvimento das capacidades de linguagem em autobiografia, descrito a seguir.

Observamos que na 1ª produção o plano geral do texto ficou prejudicado, devido ao conteúdo não seguir uma ordem cronológica dos fatos e acontecimentos da vida de Luc. Entretanto, na produção final, o conteúdo foi organizado numa sequência cronológica dos fatos, o que ajuda o leitor a visualizar melhor o plano geral do texto em um resumo do conteúdo temático.

Nos itens referentes ao predomínio do discurso na autobiografia, na 1ª produção as marcas de discurso de relato interativo estavam presentes no texto de Luc. As evidências da primeira pessoa (26 ocorrências) e dos verbos nos tempos pretérito perfeito (11) e imperfeito (6), totalizando 17 ocorrências, confirmaram o tipo de discurso próprio do gênero. Já na última produção as evidências de primeira pessoa somaram 44 ocorrências e os tempos verbais, pretérito perfeito (31) e imperfeito (11) totalizaram 42 ocorrências. A maioria de tempos verbais no pretérito perfeito assegurando a ordenação temporal, já os tempos verbais

no pretérito imperfeito indicaram o prolongamento das ações no relato, sustentando-as. Ambos são tempos verbais básicos do gênero autobiografia.

Capacidades de linguagem	Produção inicial		Produção final
→ Capacidade discursiva	Plano geral do texto	Não segue uma ordem cronológica dos fatos. Texto escrito com 146 palavras.	Organização cronológica dos fatos. O conteúdo temático foi ampliado. O texto conta com 291 palavras, 145 a mais que o primeiro.
	Tipo de discurso	Discurso predominante de relato interativo. Discurso interativo.	Não houve mudança
	Tipo de sequência	Predomínio de <i>scripts</i> .	Não houve mudança
Capacidade linguístico-discursiva	Conexão	3 ocorrências de organizadores temporais.	5 ocorrências de organizadores temporais organizando melhor a sequência cronológica.
	Coesão nominal	Ocorrência de 1 anáfora pronominal e 8 ocorrências por apagamento do pronome.	19 ocorrências por apagamento do pronome e 2 ocorrências de anáfora nominal e 7 pronominal. Gerenciou melhor a coesão nominal.
	Coesão verbal	Predomínio de tempos verbais no pretérito perfeito (11) e imperfeito (6) = 17 ocorrências. Tempo presente = 10 ocorrências.	Predomínio de verbos nos tempos pretérito perfeito (31) e (11) imperfeito = 42 ocorrências. Tempo presente = 7 ocorrências.
	Vozes	Presença da voz da enunciadora.	Voz da enunciadora e a voz da professora em discurso indireto.
	Marcas de subjetividade	2 marcas de subjetividade de ordem afetiva.	1 marca de subjetividade de ordem axiológica.

TABELA 6.2. Comparação entre a autobiografia inicial e final de Luc.

Fonte: elaborada pela autora.

Observamos, também, alguns segmentos de discurso interativo, o que permaneceu na última produção, forma que a autora encontrou para se apresentar e apresentar seus dados.

Quanto à planificação do texto, a 1^a produção apresentou alguns segmentos de *scripts* e eles permaneceram predominando na última versão.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, na 1^a produção observamos algumas unidades que marcaram a conexão no texto, contando com 3 ocorrências de organizadores temporais. Já na última produção, esse número aumentou para 5. Em relação à coesão nominal, constatamos na 1^a produção uma anáfora pronominal e 8 por apagamento do pronome, e na segunda essas ocorrências somaram 19 por apagamento do pronome, 2 anáforas pronominais e 7 nominais, conferindo coesão nominal ao texto.

Quanto à coesão verbal, esta é assegurada no texto pela presença dos tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito, como comentado acima.

Quanto aos mecanismos enunciativos, na 1^a produção observamos a presença da voz da enunciativa durante o texto e na última temos a presença da mesma voz, implicada desde o início do texto e a voz da professora em discurso indireto. Observamos duas expressões de subjetividade de ordem afetiva no primeiro texto, o que dá lugar a uma expressão de subjetividade, ambas marcadas por adjetivos de ordem axiológica.

Em relação aos problemas ortográficos, observamos a ocorrência de características da escrita de alunos em fase de alfabetização. No primeiro texto, verificamos a segmentação do texto em palavras, embora, nem sempre de forma convencional, pois algumas foram hipossegmentadas (*mevisita* = me visitar) e duas hipersegmentadas (*te nho* = tenho; *nen um* = nenhum). Há palavras que Luc escreve acrescentando letras (*intaliano* = italiano) e outras, subtraindo letras (*semam* = semana). Observamos que Luc escreve duas palavras fazendo uma transposição da fala (*visita* = visitar; *tava* = estava). Entretanto, no último texto, constatamos uma evolução, pois a aluna deixou de hipersegmentar as palavras, embora a hipossegmentação continue, em frequência menor: *achansi*, *efoi*, *afazer*, *mematriculei*. Lu faz uma tentativa de marcação de parágrafo a partir de um ponto no primeiro texto, o que desaparece no último texto.

Concluindo, observamos que a mudança ocorrida no texto de Luc deve-se, principalmente, às atividades realizadas na sequência didática e às duas reescritas que, no decorrer do processo, foram realizadas. Portanto, concluímos que a aluna desenvolveu as capacidades linguístico-discursivas em sua última produção em conjunto com a capacidade de ação e a capacidade discursiva.

6.3. Comparação entre resultados iniciais e finais na autobiografia de Lipe

A Tabela 6.3 traz a comparação entre a produção inicial e final para observarmos o desenvolvimento de Lipe na produção da autobiografia. As capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) adquiridas serão descritas na sequência.

Observamos que houve uma melhora significativa, pois são visíveis as transformações ocorridas no último texto de Lipe, apesar da diminuição do conteúdo temático.

Observamos que na 1ª produção o plano geral do texto ficou prejudicado devido ao conteúdo não seguir uma ordem cronológica. Entretanto, na produção final, o conteúdo foi organizado numa sequência cronológica dos fatos ocorridos na vida de Lipe, o que ajudou o leitor a visualizar melhor o plano geral.

Nos itens referentes ao predomínio do discurso na autobiografia, na 1ª produção as marcas de discurso de relato interativo foram visíveis no texto de Lipe. As evidências da primeira pessoa, 46 ocorrências e dos verbos nos tempos pretérito perfeito (17) e imperfeito (6), totalizando 23 ocorrências, confirmam o tipo de discurso próprio do gênero autobiografia, em que o autor empreendia uma tentativa para escrever sua autobiografia, mesmo com as inadequações referentes à organização. Já na última produção, as evidências de primeira pessoa somam 27 ocorrências e os tempos verbais, pretéritos perfeito (6) e imperfeito (12), com 18 ocorrências ao todo. Essa diminuição ocorreu tendo em vista a diminuição do conteúdo temático, pois o aluno deixou de apresentar fatos importantes de sua vida relatados no primeiro texto. A inversão no último texto entre a maioria dos verbos no pretérito imperfeito e a minoria no pretérito perfeito demonstrou uma dificuldade do autor em fazer progredir o relato, mantendo-se nas ações incompletas da sua vida, como em: *nascia no dia 16/1/1998. Quando eu era bebê, com apenas 1 ano de vida, eu fazia caretas, fazia muitas coisas e até dava risadas.*

A autobiografia contou, ainda, com segmentos de discurso interativo, tanto no primeiro como no último texto, com a presença de verbos no presente do indicativo e as marcas de primeira pessoa, apontando para esse tipo de discurso.

Quanto à planificação do texto, a 1ª produção apresentou segmentos denominados *scripts* que permaneceram na última versão predominando o relato.

Em relação às capacidades linguístico-discursivas, o texto apresentou, nas unidades que marcam a conexão no texto, 2 ocorrências de organizadores temporais, entretanto, na

última, Lipe apresentou maior preocupação de fazer as relações entre os diferentes níveis de organização do texto, pois notamos um total de 7 organizadores temporais.

Capacidades de linguagem	Produção inicial		Produção final
→ Capacidade discursiva	Plano geral do texto	O plano geral não segue uma ordem cronológica dos fatos. O texto conta com 323 palavras.	Sequência cronológica dos fatos. Redução do conteúdo temático para 155 palavras, 168 menos que o primeiro.
	Tipo de discurso	Discurso de relato interativo. Discurso interativo.	Não houve mudança Diminuiu os segmentos de discurso interativo concentrando-se no discurso de relato interativo.
	Tipo de sequência	Predomínio de <i>scripts</i> .	Não houve mudança
Capacidade linguístico-discursiva	Conexão	2 organizadores temporais (quando) comprometendo o relato.	7 organizadores temporais, próprios da autobiografia (com meus cinco anos, pouco tempo depois, etc).
	Coesão nominal	4 anáforas pronominais e 4 ocorrências por apagamento do pronome e 3 anáforas nominais.	Presença de 6 ocorrências por apagamento do pronome; 3 ocorrências por anáforas nominais; 2 anáforas pronominais. (Permaneceram repetições do pronome eu).
	Coesão verbal	Presença dos tempos verbais no pretérito perfeito (17) e imperfeito (6) = 23 ocorrências. Tempo presente = 20 ocorrências.	Tempos verbais predominantes pretérito perfeito (6) e imperfeito (12) = 18 ocorrências (Houve uma inversão). Tempo presente = 4 ocorrências.
	Vozes	Presença da voz do enunciador.	Não houve mudança.
	Modalizações	4 marcas de subjetividade de ordem axiológica.	2 marcas de subjetividade de ordem axiológica.

TABELA 6.3. Comparação entre a autobiografia inicial e final de Lipe.

Fonte: elaborada pela autora.

Observamos algumas unidades que marcaram a coesão nominal: 4 anáforas pronominais, 4 por apagamento do pronome e 3 nominais, no primeiro texto. No último texto, observamos 6 anáforas por apagamento do pronome, 3 ocorrências por anáforas nominais e 2 pronominais, apresentando tanto na 1ª produção como na última a mesma quantidade de anáforas, apesar da redução do conteúdo temático.

Em relação aos mecanismos enunciativos, na 1ª produção há a presença da voz do enunciador, que permanece na última produção. Observamos, também, 4 marcas de subjetividade na 1ª produção e 2 na versão final.

Ao examinarmos o texto, constatamos outros problemas, como a troca do pronome “nos” por “se”, em “tínhamos de **se** esconder”, além de pontuação adequada, marcação de parágrafos e ortografia. Esses problemas não foram trabalhados na sequência didática, pois nossa preocupação concentrava-se nas características básicas do gênero autobiografia.

Entretanto, vemos que Lipe, em sua última produção, torna sua autobiografia bem mais compreensível. Na primeira há evidente dificuldade na escrita das palavras. Observamos grande quantidade de erros ortográficos; há segmentação do texto em palavras, algumas foram hipossegmentadas (*gostode; domeu; meajuda; daminha; nomorro; voufalar; aminha; dopre; meusonha; aspessouas*) e outras hipersegmentadas (*os pitor; a doró; a judar; o brigou; em trou; a legrias; es cola*). Há palavras que Lipe escreve acrescentando letras (*prouco; bombeiro*) e outras, subtraindo letras (*nuca; incedi*), características de aluno em processo de alfabetização. Lipe também escreve algumas palavras fazendo uma transposição da fala (*os pitor = hospitar = hospital; creseno = crescendo; novi = nove*). No segundo texto, essa dificuldade diminuiu, permanecendo apenas uma palavra hipersegmentada (*a tividade*), duas palavras ortograficamente incorretas, na qual o aluno troca o “n” pelo “m” em brincava e o “l” pelo “u” em *legau*. Lipe marcou o parágrafo de seu primeiro texto a partir de um ponto o que permanece no último.

Finalizando, acreditamos que o aluno tenha desenvolvido algumas capacidades de linguagem, como a de ação e as discursivas, na tentativa de escrita do gênero autobiografia, embora, ainda, persistam problemas como a progressão do relato.

6.4. Comparação entre resultados iniciais e finais na autobiografia de Su

Passamos à análise comparativa que fornecerá a dimensão do desenvolvimento na produção da autobiografia de Su, como podemos observar na Tabela 6.4.

Ao comparar as duas produções de Su, constatamos que em sua última produção, houve progresso no gênero autobiografia. Vejamos como se deu esse progresso.

Em relação ao desenvolvimento das capacidades discursivas, notamos que na 1ª produção o plano geral do texto nem sempre seguiu uma ordem cronológica. Entretanto, na produção final, o conteúdo foi organizado numa sequência cronológica dos fatos, o que ajuda o leitor a visualizar melhor o plano geral.

Capacidades de linguagem	Produção inicial		Produção final
<p>→</p> <p>Capacidade discursiva</p>	Plano geral do texto	<p>O plano geral nem sempre seguiu uma ordem cronológica dos fatos.</p> <p>O texto foi escrito com 299 palavras.</p>	<p>O plano geral é visualizado seguindo uma sequência cronológica dos fatos.</p> <p>O conteúdo foi ampliado para 657 palavras, 358 a mais que o primeiro.</p>
	Tipo de discurso	<p>Predomínio discurso interativo (compromete o gênero autobiografia).</p> <p>3 segmentos de relato interativo.</p>	<p>Predomínio de relato interativo.</p> <p>4 segmentos de discurso interativo.</p> <p>Houve mudança no discurso</p>
	Tipo de sequência	<p>Contêm alguns segmentos, os <i>scripts</i>.</p>	<p>Visualizamos a presença de <i>scripts</i> predominando o texto</p>
Capacidade linguístico-discursiva	Conexão	Organizadores temporais = 7 ocorrências.	Organizadores temporais = 18 ocorrências (sequência cronológica).
	Coesão nominal	Ocorrência de 3 anáforas pronominais e 7 ocorrências por apagamento do pronome e 2 anáforas nominais.	<p>Presença de 26 ocorrências por apagamento do pronome; 3 ocorrências por anáforas pronominais; 1 anáfora nominal.</p> <p>Evidenciou a coesão nominal.</p>
	Coesão verbal	<p>Tempos verbais no presente do indicativo = 15 ocorrências.</p> <p>Tempos verbais no pretérito perfeito (18) e imperfeito (3) = 21 ocorrências.</p>	<p>Presença dos verbos nos tempos pretérito perfeito (70) e imperfeito (23) = 93 ocorrências.</p> <p>Tempos verbais no presente = 8 ocorrências</p> <p>Mudança no discurso evidenciando a coesão verbal.</p>

	Vozes	Presença da voz da enunciativa.	Não houve mudança Inserção da voz da mãe; voz da noiva; voz dos pais; voz da negra e voz da Lúcia (personagens de Monteiro Lobato).
	Adjetivos	4 marcas de subjetividade de ordem axiológica.	1 marca de subjetividade de ordem axiológica.

TABELA 6.4. Comparação entre a autobiografia inicial e final de Su.

Fonte: elaborada pela autora.

Quanto ao predomínio do discurso de relato interativo, na 1^a produção as marcas estavam presentes no texto de Su, entretanto, o que predominou foram as marcas de discurso interativo. As evidências de primeira pessoa, 41 ocorrências, e dos verbos, nos tempos pretérito perfeito (18) e imperfeito (3), totalizando 21 ocorrências, revelaram indícios do tipo de discurso próprio do gênero autobiografia, o discurso de relato interativo, numa tentativa da autora relatar os acontecimentos de sua vida. Entretanto, os tempos verbais no presente do indicativo, 15 ocorrências, revelaram o tipo de discurso interativo, que não é um discurso característico da autobiografia, da ordem do *narrar*, tratando-se, portanto, de discurso da ordem do *expor*. Na última produção, essa situação muda, pois o predomínio dos tempos verbais no pretérito perfeito (70) e imperfeito (23), somando 93 ocorrências, com a minoria de verbos no presente do indicativo (8), acentuando uma das características do gênero autobiografia que, juntamente com as evidências de primeira pessoa, que totalizaram 74 ocorrências, conferem ao texto o caráter de autobiografia. Esse aumento significativo deve-se à ampliação do conteúdo temático e do melhor gerenciamento do texto.

Quanto à planificação do texto, a 1^a produção apresentou alguns segmentos denominados *scripts* que permaneceram na última versão, predominando o relato.

As capacidades linguístico-discursivas também foram evidenciadas. Na 1^a produção, Su apresentou poucas unidades que marcaram a conexão no texto: 7 organizadores temporais, permanecendo muitas frases sem articulação entre um segmento e outro. Notamos algumas unidades que marcaram a coesão nominal: 3 anáforas pronominais, 7 por apagamento do pronome e 2 anáforas nominais. Já, a coesão verbal, devido ao grande número de ocorrências de tempos verbais no presente, prejudicava a organização da temporalidade no relato.

Na última produção, Su já se preocupou em fazer as relações entre os diferentes níveis de organização do texto, utilizando maior número de unidades que marcaram a conexão, 18

organizadores temporais. Os elementos de coesão nominal se apresentaram com mais frequência, 26 por apagamento do pronome, 3 anáforas pronominais e 1 anáfora nominal, ocorrências que contribuíram para a coesão nominal. A presença dos elementos de coesão verbal contribuiu para expressar uma função de temporalidade no relato interativo, marcado principalmente pelos verbos nos tempos pretérito perfeito e imperfeito.

Quanto aos mecanismos enunciativos, na 1^a produção houve a predominância da voz da enunciativa, própria do gênero autobiografia. Observamos, também, a voz da mãe, a voz da noiva, a voz dos pais, a voz da negra e a voz de Lúcia. As duas últimas são personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo de Monteiro Lobato. Todas essas vozes foram inseridas no percurso temático da autobiografia de Su. Observamos, ainda, expressões de subjetividade, 4 marcas na primeira e 1 na produção final, ambas de ordem axiológica.

Em relação ao nível mais superficial do texto, na primeira produção, Su apresenta problemas na ortografia, como em “aniverçario”, “grassas”, “curço”, “crecer”, “saldade”, entre outras palavras. Escreve algumas palavras transferindo a língua oral para a escrita, como em “ta”, para “está”, “mais” para “mas”, “nois” para “nós”; hipersegmenta outras, como em “per deu”.

Na análise da última autobiografia de Su, constatamos que os problemas com a ortografia continuam, com menor incidência. O texto, ainda, conta com palavras hipossegmentadas “melevava”, “oque”, “endia”, e hipersegmentadas, “em bora” e palavra escrita a partir da transferência da língua oral “algus”. A aluna faz uso de um ponto para iniciar os parágrafos na primeira produção. Na produção final a aluna já não usa mais os pontos para a marcação dos parágrafos.

Em suma, vemos que Su desenvolveu as capacidades de linguagem necessárias para a produção de um texto. A autora compreendeu o tipo de discurso próprio da autobiografia, o discurso de relato interativo, assim, em seu último texto ela apresentou os fatos e acontecimentos de sua vida numa ordem cronológica, valendo-se dos tempos verbais básicos da autobiografia, em sua maioria o tempo pretérito perfeito, que faz a progressão do relato. Seu texto apresentou-se bem mais compreensível, embora ainda apresente diferentes problemas na linguagem escrita: ortografia, pontuação, organização dos parágrafos etc.

6.5. Comparação entre resultados iniciais e finais na autobiografia de Tay

Nesta seção faremos a análise comparativa entre o primeiro e o último texto de Tay, representada na Tabela 6.5.

Em relação ao desenvolvimento das capacidades discursivas, notamos que na 1ª produção o plano geral do texto nem sempre seguiu uma ordem cronológica. Na produção final, como vimos, o conteúdo foi ampliado e melhor organizado numa sequência cronológica dos fatos, o que ajuda o leitor a visualizar melhor o plano geral.

Quanto ao predomínio do discurso de relato interativo, na 1ª produção, as marcas estavam presentes no texto. As evidências de primeira pessoa, 60 ocorrências, e dos verbos nos tempos pretérito perfeito (27) e imperfeito (9), totalizando 36 ocorrências, confirmam o tipo de discurso próprio do gênero autobiografia. Já na última produção, as evidências de primeira pessoa somaram 100 ocorrências e os tempos verbais pretéritos, perfeito (51) e imperfeito (22), totalizaram 73 ocorrências, devido a ampliação do conteúdo temático e ao melhor gerenciamento do texto. No primeiro texto obtivemos 16 ocorrências de verbos no presente, o que caiu no segundo texto para 9 ocorrências, com as quais a autora apresentou seus dados e sua família.

Quanto à planificação do texto, a 1ª produção apresentou segmentos denominados *scripts*, que permaneceram na última versão, predominando o relato.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, na 1ª produção de Tay verificamos que a enunciativa utilizou algumas unidades que marcaram a conexão no texto, 4 organizadores temporais que fizeram a articulação entre um segmento e outro. Notamos, também, algumas unidades que marcaram a coesão nominal, 2 anáforas pronominais e 22 por apagamento do pronome e 1 nominal. A coesão verbal é apresentada no texto por meio dos tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito, como vimos acima. Na produção final, Tay se preocupou em fazer as ligações entre os diferentes níveis de organização do texto, utilizando-se de maior número de elementos de conexão, 15 organizadores temporais. Os elementos de coesão nominal também se apresentaram com mais frequência, 38 por apagamento do pronome; 2 anáforas pronominais; 2 anáforas nominais e 1 por repetição. Essas ocorrências contribuíram para a coesão nominal do texto, assim como os elementos de coesão verbal.

Quanto aos mecanismos enunciativos, na 1ª produção constatamos a presença da voz da enunciativa, predominante durante o relato. Na final, essa voz permaneceu e observamos,

também, a voz da tia e da cigana. Detectamos expressões de subjetividade, na 1ª produção 1 marca e na final 3 marcas, ambas formadas por adjetivos de ordem axiológica.

Observamos no primeiro texto alguns problemas, como erros ortográficos; pontuação quase sempre inadequada, a marcação do parágrafo começa sempre a partir de um ponto. Observamos palavras hipersegmentadas (*em sinou; Pid manhangaba*) e hipossegmentadas (*medace = me desse; aprimeira = a primeira*), finalizando, seu primeiro texto apresenta ainda um problema com as letras maiúsculas.

Em relação à última autobiografia, ressaltamos que a aluna continua com problemas ortográficos, pois permaneceram, ainda, erros de segmentação de palavras como em “com2 anos”, “umahistório” e “tiofezeram”. Constatamos, também, uma confusão entre a preposição “mas” e o advérbio “mais”, provavelmente por transferência da língua oral para a escrita e com a grafia da letra *a*, principalmente no último texto, talvez levada pela pressa para escrever, e, além disso, a marcação do parágrafo a partir de um ponto permanece. Mesmo assim percebemos um avanço significativo na última produção.

Capacidades de linguagem	Produção inicial		Produção final
<p>→</p> <p>Capacidade discursiva</p>	Plano geral do texto	O plano geral nem sempre seguiu uma ordem cronológica dos fatos. O texto conta com 339 palavras.	Ordem cronológica dos fatos O conteúdo temático foi ampliado em 259 palavras, perfazendo o total de 598 palavras.
	Tipo de discurso	Discurso de relato interativo predominante. Discurso interativo.	Não houve mudança. Reduzido atendendo melhor ao gênero
	Tipo de sequência	Predomínio de <i>scripts</i> .	Não houve mudança. Inserção de sequência dialogal.
Capacidade linguístico-discursiva	Conexão	Organizadores temporais: 4 ocorrências (Aos cinco meses; entrei na creche com 6 anos; com 7 anos entrei na escola, etc.).	Organizadores temporais: 15 ocorrências. (Quando eu tinha 4 meses; no dia em que eu fiz 5 meses; o tempo passou e eu já era bem grandinha com 2 anos; passando um tempo quando eu já tinha 3 anos; no meu aniversário de quatro anos) Gerenciou melhor a organização cronológica dos fatos.

	Coesão nominal	Ocorrência de 2 anáforas pronominais e 22 ocorrências por apagamento do pronome; 1 nominal e 1 por repetição.	Presença de 38 ocorrências por apagamento do pronome; 2 ocorrências por anáforas pronominais; 2 anáforas nominais e 1 por repetição.
	Coesão verbal	Presença dos tempos verbais no pretérito perfeito (27) e imperfeito (9) = 36 ocorrências. Tempo presente = 16 ocorrências.	Presença dos verbos nos tempos pretérito perfeito (51) e imperfeito (22) = 73 ocorrências. Tempo presente = 9 ocorrências.
	Vozes	Presença da voz da enunciadora.	Não houve mudança. Acrescentou a voz da cigana e a voz da tia.
	Modalizações	1 marca de subjetividade de ordem axiológica.	3 marcas de subjetividade de ordem axiológica.

TABELA 6.5. Comparação entre a autobiografia inicial e final de Tay.

Fonte: elaborada pela autora.

Finalizando, vimos na produção final que Tay desenvolveu as capacidades de linguagem necessárias para a produção de um gênero de texto. Entretanto, persistiram problemas relacionados à ortografia, pontuação e paragrafação, que não foram trabalhados durante as atividades de intervenção e que são problemas comuns entre os alunos da pesquisa, necessitando de um trabalho sistemático.

6.6. Comparação entre resultados iniciais e finais na autobiografia de Lu

Nesta seção compararemos a produção inicial e final no processo de desenvolvimento da autobiografia de Lu. A Tabela 6.6 representa essa comparação.

Quanto ao desenvolvimento da capacidade de ação, vimos que Lu, aluna da escola Rosa Tomita, relatou sua trajetória de vida em uma autobiografia, elevando para 559 palavras na última versão, 113 palavras a mais que na primeira. Com isso, ela se preocupou com os leitores de seu texto e atingiu seu objetivo ao se constituir como autora.

Em relação ao desenvolvimento das capacidades discursivas, observamos que na 1ª produção de Lu o plano geral do texto seguiu uma ordem cronológica. Na produção final, o conteúdo temático foi ampliado e melhor organizado, seguindo também uma sequência cronológica dos fatos, o que ajuda o leitor a visualizar melhor o plano geral.

Quanto ao predomínio do discurso, observamos o de relato interativo, na 1ª produção, com evidência de primeira pessoa, 43 ocorrências, e dos tempos verbais no pretérito perfeito (41) e imperfeito (11), totalizando 52 ocorrências, o que confirma o tipo de discurso próprio do gênero autobiografia. Já na última produção as evidências de primeira pessoa passaram para 72 ocorrências e os tempos verbais pretérito, perfeito (38) e imperfeito (18), passaram para 56 ocorrências. Esse aumento significativo deve-se à ampliação do conteúdo temático.

Observamos segmentos de discurso interativo na 1ª produção, com verbos no presente do indicativo encerrando o texto, o que persiste na 2ª produção.

Quanto à sequência, na 1ª produção temos *scripts*, que persistiram na última versão. Nesta evidenciamos, ainda, dois segmentos de sequência narrativa.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, na 1ª produção Lu apresentou unidades que marcaram a conexão no texto, 10 ocorrências de marcadores temporais, já na última produção esse número passou para 14 ocorrências. Notamos, também, unidades que marcaram a coesão nominal assim distribuídas: 8 anáforas pronominais e 16 por apagamento do pronome, 1 nominal e 1 por repetição. Na última, esse número aumentou significativamente, sendo distribuídas da seguinte forma: 32 anáforas por apagamento do pronome, 4 pronominais, 6 nominais. A coesão verbal foi assegurada no primeiro e no último texto, evidenciando evolução na escrita da autobiografia, pois o relato contou com uma progressão dos fatos assegurada pelos tempos verbais no pretérito perfeito, em sua maioria.

Capacidades de linguagem	Produção inicial		Produção final
<p style="text-align: center;">→</p> <p>Capacidade discursiva</p>	Plano geral do texto	O plano geral segue uma ordem cronológica dos fatos. O texto conta com 406 palavras.	Não houve mudança. O conteúdo temático foi ampliado em 113 palavras, somando 519 palavras.
	Tipo de discurso	Discurso de relato interativo dominante. Discurso interativo.	Não houve mudança.
	Tipo de sequência	Predomínio de <i>scripts</i> .	Não houve mudança. Inserção de 2 segmentos de sequência narrativa encaixados no relato.

Capacidade linguístico-discursiva	Conexão	Organizadores temporais: 10 ocorrências.	Organizadores temporais: 14 ocorrências. Gerenciou melhor o tempo detalhando mais o que aconteceu em cada época de sua vida.
	Coesão nominal	Ocorrência de 8 anáforas pronominais e 16 ocorrências por apagamento do pronome; 1 nominal e 1 por repetição.	Presença de 32 ocorrências por apagamento do pronome (eu e nós); 4 ocorrências por anáforas pronominais; 4 anáforas nominais e 2 por repetição. Gerenciou melhor a coesão nominal.
	Coesão verbal	Presença dos tempos verbais no pretérito perfeito (41) e imperfeito (11) = 52 ocorrências. Tempo presente = 8 ocorrências.	Presença dos verbos nos tempos pretérito perfeito (38) e imperfeito (18) = 56 ocorrências. Tempo presente = 8 ocorrências.
	Vozes	Presença da voz enunciativa	Não houve mudança. Inserção da voz do irmão.
	Modalizações Marcas subjetivas	1 ocorrência de modalização deôntica. 2 marcas de subjetividade representadas por adjetivos de ordem axiológica.	Não houve mudança. Inserção de 1 modalização pragmática. 2 marcas por adjetivos de ordem axiológica e 1 marca por adjetivo de ordem afetiva.

TABELA 6.6. Comparação entre a autobiografia inicial e final de Lu.

Fonte: elaborada pela autora.

Quanto aos mecanismos enunciativos na 1^a produção, temos a presença da voz da enunciativa predominando o relato e uma expressão de modalização deôntica, que permaneceu na última, acrescentando-se uma expressão de modalização pragmática. Nas duas produções constatamos marcas de subjetividade, na primeira 2 ocorrências de ordem axiológica; na versão final, 2 de ordem axiológica e 1 de ordem afetiva, representadas por adjetivos.

Concluindo, vemos que Lu desenvolveu as capacidades necessárias para a produção de um texto, embora ainda apresente algumas dificuldades na linguagem escrita: ortografia, pontuação, organização dos parágrafos etc., como todos os outros alunos. Em relação aos problemas ortográficos, no caso de Lu, que está em estágio um pouco mais avançado em

relação aos colegas, *o hábito de consultar o dicionário é indispensável* (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008, p. 81).

Nesta seção, apresentamos a comparação da produção inicial e final das autobiografias dos alunos, os sujeitos desta pesquisa, e verificamos se houve ou não desenvolvimento de capacidades de linguagem, concluindo, assim, o capítulo. No capítulo seguinte faremos as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós todos desejamos uma humanidade melhor.

Olhemos para as crianças de hoje

não apenas com inútil carinho,

mas com inteligência e elevação.

(Cecília Meireles, 2001)

Neste capítulo conclusivo apresentaremos as considerações a que chegamos com base nos resultados alcançados por meio dos pressupostos teórico-metodológicos assumidos. Enfocamos nossas limitações e as lacunas que não conseguimos preencher nesta pesquisa, assim como as potenciais contribuições, e, ainda, trazemos sugestões para novas pesquisas.

Enfatizamos, em primeiro lugar, que realizamos esta pesquisa tendo como pedra fundamental de nosso alicerce os pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD). De acordo com esses pressupostos, discutimos os conceitos de VIGOTSKI (1991,1998) e VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV (2006) sobre ensino-aprendizagem e a importância da intervenção do professor na zona de desenvolvimento proximal, conceitos essenciais para o ensino de gêneros textuais. Em seguida, apresentamos as concepções sobre o ensino de gêneros, em BAKHTIN (2003), numa visão de linguagem dialogicamente constituída, e, também a adoção do gênero como instrumento psicológico, segundo SCHNEUWLY (2004) e como megainstrumento, segundo SCHNEUWLY e DOLZ (2004). Essas concepções foram fundamentais para o tratamento didático que demos ao ensino de gêneros nesta pesquisa. Tratamos, ainda, dos procedimentos para elaborar materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de produção centrada em gêneros, a partir das teorias sobre os processos de transposição didática, segundo CHEVALLARD (2005), que orientaram a elaboração do modelo didático de autobiografia (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004), e da sequência didática, segundo DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2004).

Em seguida, discutimos as condições para a produção de um texto (contexto de produção) e o modelo de análise de texto, no quadro do ISD, modelo que seguimos para a elaboração do modelo didático da autobiografia e da sequência didática, assim como para a análise dos textos dos alunos. E, por último, discutimos as capacidades de linguagem, segundo Dolz e Schneuwly (2004), capacidades que mobilizamos no momento da leitura ou

da produção de um texto. Essas capacidades subsidiaram a conclusão de nossa pesquisa, procurando responder a nossa questão maior.

Quanto aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa pautou-se numa abordagem sócio-histórica e consistiu em apresentar os objetivos; os procedimentos para coleta e seleção do *corpus*; o contexto do estudo; os procedimentos para a elaboração do modelo didático do gênero autobiografia e da elaboração da sequência didática, a partir desse modelo, além dos procedimentos para a análise dos textos gerados na sequência didática.

Em conformidade com os pressupostos assumidos, esta pesquisa sobre o ensino-aprendizagem do gênero autobiografia vem juntar-se às pesquisas realizadas pelo grupo ALTER, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (ALTER/CNPq), sob a coordenação da Prof^a Dr^a Anna Rachel Machado, no campo do ensino-aprendizagem da língua materna por meio de gêneros de texto.

Nosso objetivo principal nesta pesquisa foi investigar as capacidades de linguagem dos alunos necessárias à produção textual que podem ser desenvolvidas com o ensino planejado e sistemático do gênero autobiografia. Para atingir esse objetivo, antes, precisamos responder as nossas questões de pesquisa:

1. Como podemos definir o gênero autobiografia?
2. Como estabelecer as características fundamentais do gênero autobiografia para a elaboração do seu modelo didático?
3. Dentre as características fundamentais da autobiografia, quais podem ser ensinadas e permitem-nos criar uma sequência didática adaptada aos alunos em questão?
4. Como construir uma sequência didática levando em conta as características fundamentais do gênero estabelecidas em seu modelo didático e a aprendizagem inicial dos alunos?
5. Quais capacidades de linguagem dos alunos, em produção textual, foram desenvolvidas com o ensino planejado e sistemático do gênero autobiografia?

Para responder essas questões, primeiramente, precisamos conhecer o gênero autobiografia, e, para isso, recorreremos aos teóricos e especialistas em autobiografia, respondendo a primeira pergunta; em segundo lugar, consultamos os documentos educacionais para saber o que eles dizem sobre o ensino de gênero e analisamos duas obras

autobiográficas publicadas no Brasil, e, assim, levantamos as características fundamentais do gênero para a elaboração de seu modelo didático, respondendo a segunda pergunta. Em terceiro lugar, analisamos a primeira autobiografia dos alunos para verificar as capacidades de linguagem de que os aprendizes do gênero autobiografia já dispunham. A partir dessa análise, definimos os pontos que teríamos de investir na aprendizagem dos alunos, respondendo, assim, a terceira pergunta; com essa definição elaboramos as atividades da sequência didática, respondendo a quarta pergunta; após a realização dessas atividades, os alunos construíram sua autobiografia final. A comparação entre a primeira e a última produção, possibilitou a constatação das capacidades de linguagem adquiridas, respondendo, com isso, a quinta e última questão, que coincide com o nosso objetivo de pesquisa.

Vários pontos foram fundamentais na aplicação da sequência, são eles:

1. A participação da professora da turma e da pesquisadora propiciou um envolvimento maior dos alunos e facilitou a intervenção porque havia mais alguém para auxiliar os discentes em suas dificuldades.
2. As atividades foram planejadas e adaptadas à realidade da turma para atender as necessidades dos alunos, sendo assim, propiciou maior interesse na sua realização, pois os estudantes atribuíram sentido a elas.
3. Os livros escolhidos para esta pesquisa constavam do acervo da Sala de Leitura da escola Rosa Tomita, facilitando ao aluno o acesso ao livro.
4. O trabalho de observação da turma enquanto os alunos realizavam as atividades permitiu-nos refinar o olhar e conhecer melhor as dificuldades dos alunos, para, assim, podermos agir sobre a continuidade da sequência, o que resultaria em melhorar a aprendizagem dos alunos.
5. O objetivo didático que tínhamos inicialmente ao realizar a sequência, conseguimos atingir, pois as principais características do gênero, ou seja, o tipo de discurso de relato interativo, a partir do uso da primeira pessoa; os tempos verbais básicos: pretérito perfeito e imperfeito; os organizadores temporais, a coesão nominal e verbal produziram efeitos. A sequência cronológica dos fatos ocorridos na vida dos alunos, uma das características fundamentais da autobiografia, também conseguimos concretizar na última produção.

6. Percebemos também que o trabalho com gênero autobiografia apresentou um avanço considerável na aprendizagem, pois os alunos estavam acostumados somente com a escrita de contos, em terceira pessoa.
7. Observamos que as intervenções dos parceiros mais experientes se constituíram em uma prática até então negligenciada pela maioria dos professores da escola, pois essa intervenção permitiu ao aluno avançar na aprendizagem de algumas dimensões que ainda não compreendia, por exemplo, a organização do relato em uma sequência cronológica de fatos, dos mais distantes aos mais próximos.

A dificuldade para agrupar os alunos foi grande no início, mas o trabalho realizado com o gênero autobiografia ajudou a melhorar esse estado de coisas, pois, inicialmente, para realizar as atividades em grupos ou duplas, organizamos vários agrupamentos, respeitando os problemas encontrados na aprendizagem e, também, a escolha dos alunos. À medida que o projeto avançava, conseguimos fortalecer a confiança que os alunos depositavam na pesquisadora e em suas professoras e, a partir dessa confiança, conseguimos envolvê-los ao ponto de agrupar aqueles que se recusavam a participar, inicialmente, de determinado grupo. Esse é um ponto positivo que destacamos, pois atualmente a maioria dos alunos da escola Rosa Tomita convive bem em atividades em grupo ou em duplas em sala de aula.

A aplicação da sequência didática na EMEF Rosa Tomita só foi possível porque o projeto “Pequenos Grandes Escritores”, do qual esta pesquisadora fazia parte, foi articulado ao Projeto Educativo da unidade escolar, local em que esta pesquisa foi realizada. Além disso, as atividades da sequência didática foram adequadas de acordo com as aprendizagens iniciais dos alunos.

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos de análise das autobiografias, mostramos que os alunos avançaram em alguns aspectos do gênero, como: escrever considerando o contexto de produção, ao ampliar o conteúdo temático e seguir uma ordem cronológica, para facilitar a compreensão do leitor dos fatos e acontecimentos importantes da vida do autor, pois seria apresentada a inúmeras pessoas; mostramos o discurso predominante, discurso de relato interativo, próprio do gênero, quando fizemos o aluno observar o uso predominante da primeira pessoa, os tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito e os organizadores temporais e, que, em conjunto com os *scripts*, a sequência predominante no relato, organizava o conteúdo temático; além disso, mostramos a função dos organizadores temporais que, com os tempos verbais, realizavam a coesão verbal do texto. Ainda nos

procedimentos de análise, apresentamos aos alunos os mecanismos de coesão nominal, sendo esta determinada pelo uso das anáforas nominais, pronominais e por apagamento do pronome, havendo avanço nesse item, embora ainda tenham persistido muitas repetições nos textos. Observamos, também, em algumas autobiografias, a presença de modalizações e marcas de subjetividade que não foram trabalhadas na sequência, mas que foram consideradas, já que os alunos apreenderam essas marcas em leituras de autobiografias que fizeram durante a realização da sequência.

O Projeto Especial da EMEF Prof^a Rosa Tomita (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS-SP, 2009), como vimos na metodologia, permanece em vigor até o presente momento e continua contemplando as necessidades de aprendizagem dos alunos. Não sabemos até quando ele vigorará, pois sua permanência depende de vontade política, portanto, não sabemos como será futuramente. De acordo com esse projeto, um ponto positivo por nós apontado é a organização curricular da escola, constituída por duas grandes áreas do conhecimento: Humanas, que compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia; e Exatas, que engloba as disciplinas de Matemática e Ciências. Essa organização permitiu que o professor adequasse o tempo destinado à realização das atividades da sequência, na área de Humanas, utilizando-se de maior ou menor tempo, pois essa área permitia-lhe que trabalhasse com o gênero autobiografia em suas dimensões: histórica, o sujeito na história e geográfica, o sujeito inserido num espaço físico e social.

Outro ponto que consideramos positivo no Projeto Especial da EMEF Prof^a Rosa Tomita (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS-SP, 2009) e que beneficiou nosso trabalho de pesquisa foi o Horário de Estudo, contemplado na jornada regular do professor. O tempo previsto de uma hora livre por jornada propiciou momentos de interação com as professoras das turmas pesquisadas. Nesse horário, elaboramos atividades e conversamos sobre a aplicação da sequência didática. Além disso, analisamos as atividades e as produções dos alunos. Foi a partir dessa interação que concretizamos a proposta de sequência didática aplicada aos alunos de 5^o ano e que contribuiu com o progresso deles. Vimos, ainda, que com essa proposta as professoras aprenderam mais não só sobre os sujeitos envolvidos, mas sobre as estratégias para ensiná-los, e isso pudemos comprovar com os resultados alcançados em suas turmas, no ano seguinte, em avaliações externas, como a Prova Brasil.

Assim, em 2005, início do Projeto Especial da EMEF Prof^a Rosa Tomita (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS-SP, 2009), obtivemos o menor índice de aprovação na Rede de Ensino Municipal (REM) de São José dos Campos, Estado de São Paulo. Em 2007 já não éramos os

últimos, havíamos avançado um pouco e passamos na frente de cinco escolas da REM. O resultado mostra um avanço na aprendizagem dos alunos. Finalmente, em 2009, um ano depois da realização de nossa pesquisa, na última avaliação realizada, demos um salto qualitativo, deixando quinze escolas da rede municipal de São José dos Campos, SP para trás. Nessa época foram avaliadas duas turmas que tinham como regentes as mesmas professoras colaboradoras de nossa pesquisa, o que demonstra que essas docentes aprenderam muito ao participar da pesquisa, pois, nesse ano, ambas desenvolveram sequências didáticas que levaram seus alunos a avançar na aprendizagem. Nesse sentido, a intervenção dessas professoras comprova que ensinar também é aprender: sobre o sujeito que aprende, sobre os procedimentos de ensino, sobre os processos de intervenção na zona de desenvolvimento proximal (MAGALHÃES, 2004) e como ilustração, apresentamos no Quadro 1 os resultados da avaliação externa denominada Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Ao analisar o Quadro 1 evidenciamos a evolução dos alunos da escola Rosa Tomita, pois constatamos que eles já ultrapassaram a meta de 2017 nessa avaliação, embora não seja uma aprendizagem ideal, ainda há muito a percorrer.

Ideb Observado			Metas Projetadas							
2005 †	2007 †	2009 †	2007 †	2009 †	2011 †	2013 †	2015 †	2017 †	2019 †	2021 †
3.9	4.9	5.6	3.9	4.3	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1

QUADRO 1. Resultados do Ideb (2009).

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (2010).

Diante dessa avaliação, concluímos que o trabalho com a produção textual, a partir de uma sequência didática, em 2009, foi eficaz, pois, pudemos avaliar o quanto esse trabalho ajudou os alunos a desenvolver a competência de escrita e as professoras dos 5^{os} anos avaliados nesse ano foram as mesmas da época em que realizamos a pesquisa, em 2008. Ao considerar os resultados alcançados na escola Rosa Tomita como um dos pontos positivos de nosso trabalho, destacamos o relato de uma das professoras envolvidas na pesquisa.

Sou professora há dez anos e sempre pensei que sabia ensinar meus alunos a escrever bons textos. Achava que quanto maior fosse a produção, melhor seria a escrita do aluno. Fazia sempre a análise do texto observando, se o que a criança tinha escrito contemplava começo, meio e fim. Tinha noções de concordância verbal e ortografia. E era isso que pensava ser importante em uma boa produção e o mesmo acontecia com minhas produções, pois sempre tive grande facilidade para escrever e achava que dominava bem a escrita de qualquer texto solicitado. E foi assim, achando que estava no caminho certo, que norteiei meu trabalho durante quatro anos da minha vida.

Então, em 2005 fui trabalhar no Projeto da EMEF Prof^a Rosa Tomita, onde conheci a Sibéria, minha Orientadora Pedagógica e a professora Marli, companheira de trabalho, pois atuamos juntas nos 5^{os} anos. Tanto para mim como para Marli estava claro que sabíamos trabalhar com produção de texto. Líamos os textos dos alunos e achávamos que estavam bons, até que Sibéria começou a nos apresentar os gêneros existentes em nosso cotidiano.

Que surpresa! Particularmente descobri que não sabia quase nada sobre produção de texto. E pior ainda, que não sabia escrever. Meus textos eram confusos, pois não utilizava os elementos de conexão, um parágrafo não fazia sentido com o outro e sem contar os inúmeros equívocos que eu cometia. Outro fator que desconhecia era sobre os gêneros, pois nunca havia ouvido falar em gêneros textuais e sobre as capacidades de linguagem: capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva. Tudo era novidade para mim!

Já Marli escrevia bem, utilizava os elementos de conexão, porém também nunca havia ouvido falar sobre esses termos e nem em como trabalhar isso com o aluno. Ficamos surpresas e ao mesmo tempo decepcionadas, pois acreditávamos que estávamos no caminho certo.

Em 2008, fomos convidadas para participar da pesquisa que nossa orientadora pedagógica iria fazer no 2^o semestre. Aceitamos prontamente, pois sabíamos que, com certeza, iríamos aprender muito.

No 2^o semestre de 2008, quando iniciamos o trabalho com o gênero autobiografia, começamos a elaborar a sequência didática para o ensino desse gênero. Quão surpresas ficamos, pois havíamos encontrado um meio que faria nossos alunos refletirem sobre a própria vida e, ao mesmo tempo, aprenderem a produzir um texto com mais eficácia.

Durante todo o tempo que desenvolvemos esse trabalho, vimos nossos alunos progredirem e se interessarem mais pelo trabalho de produção textual, atividade que a maioria deles, tinha horror, pois não paravam para pensar. Assim, percebemos que os avanços foram muito grandes, pois, por meio deste trabalho conseguimos atingir a todos, inclusive os que apresentavam mais dificuldades.

Conseguimos também superar os preconceitos em relação aos alunos com os quais trabalhamos, pois são crianças que vieram de favelas e carregam o rótulo de não conseguirem aprender por serem pobres, sem recursos financeiros e afetivos e, a maioria, em condição de alta vulnerabilidade. Entretanto, com o trabalho realizado, provamos que, independente da condição social, toda criança é capaz de aprender e ter sucesso na aprendizagem. (ALVES, R. A. X., 2011)

Ao escolher o gênero autobiografia como objeto de ensino, além de trabalhar as capacidades de linguagem, pudemos também incentivar os alunos para uma reflexão sobre os acontecimentos de suas vidas, presentes em suas memórias e que, no momento em que foram

mobilizados, esses acontecimentos os constituíam como sujeitos de um processo sócio-histórico no qual a linguagem desempenhou um papel fundamental na constituição desses sujeitos. Nesse sentido, ao pararmos para ouvir os seus relatos e ao incentivá-los na sua escrita, reforçamos esse importante papel.

Entretanto, na aplicação da sequência didática que levou os alunos a produzirem suas autobiografias, deixamos de intervir em algumas particularidades do gênero, por exemplo, nas sequências dialogais que envolvem as vozes das pessoas inseridas no relato e nas sequências descritivas que mostrariam as cenas, os lugares e as pessoas, a fim de guiar o nosso olhar para as características presentes nessas cenas, lugares e pessoas. Além disso, não trabalhamos com as modalizações, avaliações expressivas presentes no relato, enfim, características que levantamos no modelo didático e que poderiam ter contribuído para uma melhor apropriação do gênero autobiografia e que não foram realizadas pela falta de tempo. No entanto, percebemos que essas marcas são essenciais na escrita de autobiografias.

Uma outra limitação que enfrentamos ao longo de nossa pesquisa, foram as inúmeras faltas dos alunos em decorrência dos conflitos no bairro.

Além dessa limitação, convivemos, também, com as intervenções da Secretaria da Educação que, muitas vezes, tivemos de adiar a aplicação da sequência didática para atender as solicitações da coordenação pedagógica, a fim de desenvolver determinados trabalhos, que nem sempre constavam em nosso plano.

Mesmo com todas essas limitações, pudemos observar que os resultados desta pesquisa foram favoráveis, ficando como sugestão para futuros pesquisadores que desenvolverem um trabalho com autobiografia de crianças que avancem nos conhecimentos que não pudemos abarcar.

Do meu ponto de vista, se eu tivesse a oportunidade de continuar o trabalho com o gênero autobiografia com esses alunos, que estão atualmente no 8º ano, com 13 anos de idade, focaria a sequência dialogal, trabalhando as vozes dos personagens, a descrição dos espaços, pois não conseguimos ver os locais em que essas crianças viveram; além disso, eu trabalharia com as modalizações e a subjetividade presente em suas autobiografias, proporcionando a esses alunos, apreenderem o que faltou. Outro aspecto que eu me proporia a desenvolver se tivesse oportunidade seria no trabalho do professor, que investisse no ensino-aprendizagem do gênero autobiografia.

Ao afirmarmos no início destas considerações finais, de que nossa tese seguiu os pressupostos teóricos do ISD e, portanto, é vigotskiana, observamos que os pressupostos da teoria sobre o ensino-aprendizagem forneceram a base para o desenvolvimento cultural dos nossos alunos, prejudicada pelas condições do meio social; mesmo assim, constatamos que, por meio da intervenção do professor, houve desenvolvimento de capacidades de linguagem no gênero autobiografia. Assim, defendo a tese de que o ensino sistemático da autobiografia, levando em conta as características textuais e contextuais propriamente ditas, com atividades planejadas com base no modelo didático desse gênero, pode levar ao desenvolvimento de capacidades de linguagem do aluno: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. No caso específico desta pesquisa, foi verificado no trabalho com o gênero autobiografia que, além de desenvolver essas capacidades, ele pode levar o aluno a dar expressão a si mesmo e a constituir sua história de vida de modo sistemático *na e pela* linguagem.

Nesse sentido, esperamos que esta pesquisa venha a contribuir com todos os profissionais que, da mesma forma que nós, se interessam pela aprendizagem dos alunos e buscam incessantemente caminhos que levem nossas crianças a aprender a ler e escrever, algo essencial à formação do cidadão e à diminuição da desigualdade social.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J.-M. *Les textes: types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Genève: Nathan, 1992.
- ALBERTI, V. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 66-81, 1991.
- ALVAREZ, A.; DEL RIO, P. *Education as cultural construction*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1994.
- ALVES, M. D. F. *O voo da águia: uma autobiografia – Maria, Maria, da dor ao dom, a força, a luz e a magia*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Machado, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-51.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. [VOLOCHÍNOV]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, M. L. P. *A arquitetura das memórias: um estudo do tempo no discurso autobiográfico*. 2006. 233 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo 2006.
- BERBER SARDINHA, T. Recontando a vida por meio de metáforas. In: ENCONTRO DE LINGUÍSTICA DE CORPUS, 8., 2009, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- _____. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Módulo 1. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRONCKART, J.-P. *Le fonctionnement des discours*. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

_____. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. _____. Organizado por Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Tradução de Anna Rachel Machado et al. Campinas: Mercado de Letras, 2006. 260 p. (Série Ideias sobre Linguagem).

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____; PLAZAOLA GIGER, I. Théorie des actes de langage et enseignement de la L2. Un exemple de transposition didactique. *Diálogos Hispánicos*, n. 18, p. 13-35, 1996.

BROSSART, M. Zone de développement proche et apprentissage de l'écrit. In: JAFFRÉ, J. P.; SPRENGER-CHAROLLES, L.; FAYOL, M. *Les actes de la Villette*. Paris: Nathan, 1993. p. 253-261.

BRUNER, J. S. *Beyond the information given*. New York: Norton, 1973.

_____. *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF, 1983.

BUENO, L. Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística. In: COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS – CENP. *Língua portuguesa: ensinar a ensinar*. São Paulo: Secretaria de Educação, 2009.

BUZZO, M. G. *O diário de leituras: uma abordagem didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. 2003. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CARVALHO, S. R. A poesia na escola: desafiar, sensibilizar e criar. *Teoria e Prática da Educação*. Maringá, v. 5, p. 173-182, mar. 2002.

_____. Poesia e meio ambiente. *Comunicação e Educação*, São Paulo, n. 17, p. 100-109, abr. 2000.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERVERA, M. C. S. F. O ensino-aprendizagem do gênero resenha crítica na universidade. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: Fenseé Sauvage, 1991.

_____. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. 3. ed. Buenos Aires: Aique, 2005.

COELHO, M. C. P. *As narrações da cultura indígena da Amazônia: lendas e histórias*. 2003. 193 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

CORREIA, P. J. C. *Letramento, alfabetização e trabalho do professor*. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CRISTÓVÃO, V. L. L. *Gêneros e ensino de leitura em língua estrangeira: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2002. 2 v. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002a.

_____. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros textuais: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: Edusc, 2002b. p. 31-73.

_____. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 95-106.

_____. (Org.). *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: Eduel, 2008.

DELEAU, M. *Les origines sociales du développement mental*. Paris: Armande Colin, 1990.

DE PIETRO, J.-F. et al. Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. *Enjeux: Revue de Didactique du Français*, Genève, n. 39/40, dez. 1996.

DINIZ, V. M. Carlos Drummond de Andrade (1902-1987): vida e obra. Disponível em: <http://www.vaniadiniz.pro.br/autores_consagrados/vd_carlos_drummond.htm>. Acesso em: 13 mar. 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L’acquisition des discours: émergence d’une compétence ou apprentissage de capacités angagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 92, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; TOULOU, S. *Production écrite et difficultés d’apprentissage*. Genève: Carnets des Sciences de l’Education, 2008.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Adaptação de Joaquim Dolz e Fabrício Decândio. Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DONALDSON, D. *Paradoxes de l’irrationalité*. Paris: Éclat, 1991.

DRUMMOND DE ANDRADE, C. Autobiografia para uma revista. In: _____. *Confissões de Minas: ensaios e crônicas*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1944.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, M. T. A. Vygotsky e Bakhtin – psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, I. C. C. A. *O falar de si mesmo na aula de língua estrangeira: propondo caminhos por meio da análise crítica*. 2003. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

GAGNEBIN, J.-M. Entre moi et moi-même (Entre eu e eu-mesmo). In: IZARRA, L. (Org.). *Em primeira pessoa: abordagem de uma teoria da autobiografia*. São Paulo: Annablume, 2009. p. 133-139.

GALLE, H. Apresentação. In: IZARRA, L. (Org.). *Em primeira pessoa: abordagem de uma teoria da autobiografia*. São Paulo: Annablume, 2009. p. 9-18.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Texto e Linguagem).

GINZBURG, J. Impacto da violência e constituição do sujeito: um problema da teoria da autobiografia. In: IZARRA, L. (Org.). *Em primeira pessoa: abordagem de uma teoria da autobiografia*. São Paulo: Annablume, 2009. p. 123-139.

GONÇALVES, A. V. *Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa*. 2007. 344 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa)–Programa da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

GRIZE, J.-B. Logique naturelle et explication. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, Genève, n. 19, p. 7-14, 1981.

GUSDORF, G. *Les écritures du moi: lignes de vie*. Paris: Odile Jacob, 1991. v. 1.

GULLESTAD, M. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 509-534, maio/ago. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a11v2691.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2011.

HABERMAS, J. *Dialética e hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Porto Alegre: L & PM, 1987.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), 2009. Disponível em: <<http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 27 mar. 2011.

KLÜGER, R. Verdade, mentira e ficção em autobiografia e romances autobiográficos. In: IZARRA, L. (Org.). *Em primeira pessoa: abordagem de uma teoria da autobiografia*. São Paulo: Annablume, 2009. p. 21-30.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*. Paris: Colin, 1990. v. 1.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. Capacidades de linguagem: um meio para avaliação da leitura em língua espanhola. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: Eduel, 2008. p. 201-212.

LEJEUNE, P. *Le pacte autobiographique*. 1. ed. Paris: Seuil, 1975.

_____. *L'autobiographie en France*. Paris: Armand Colin, 1971.

_____. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. In: NORONHA, J. M. G. (Org.). Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LOPES, A. Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência. *Química Nova*, v. 20, n. 5, p. 563-568, 1997.

LUCA, G. B. *Subsídios linguístico-discursivos para a prática de leitura na aula de história*. 2000. 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)– Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

MACHADO, A. M. *Esta força estranha: trajetória de uma autora*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

MACHADO, A. R. A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades. In: MACHADO, Anna Rachel. *Seminário: critérios de avaliação de livros didáticos da 5ª à 8ª séries*. Brasília: Ministério de Educação e de Desporto, 1997.

_____. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 10, 2001. p. 137-147.

_____. Os textos de alunos como índice para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, H.; MACHADO, I.; MELLO, R. (Org.). *Análise do discurso em perspectiva*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 215-230. v. 1.

_____. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; ROTH, D. M. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, A. R. et al. *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009a. p. 17- 42. (Série Ideias sobre Linguagem).

_____. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: MACHADO, A. R. et al. *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009b. p. 43-70. (Série Ideias sobre Linguagem).

_____. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Coleção Texto e Linguagem).

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, p. 547-573, set./dez, 2006. Edição especial.

_____. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, A. R. et al. *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 123-151. (Série Ideias sobre Linguagem).

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lilia Santos; LOUSADA, Eliane G. Resumo. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2004a.

_____. Resenha. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2004b.

_____. Planejar gêneros acadêmicos. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, A. R.; MAGALHÃES, M. C. C. Assessoria a professores na universidade brasileira: a emergência de uma situação de trabalho a ser desvelada. In: SOUZA-E- SILVA,

M. C. P.; FAÏTA, D. (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 130-156.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____ (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

_____; ROJO, R. H. R. Classroom interaction and strategic reading development. In: BARBARA, L.; SCOTT, M. (Org.). *Reflections of language on learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros de texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

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

MARX, K.; ENGELS, F. *Deutsche Ideologie*. Berlin: Dietz Verlag, 1969.

MEIRELES, C. *Crônicas de educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MEZEIX, P. *Méthodes de lectures*. Paris: Bourrelhier, 1958.

MIRAUX, J.-P. *La autobiografía: las escrituras del yo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2005.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. *Os verbos do dizer em resenhas acadêmicas e a interpretação do agir verbal*. 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MORADORES do “Cidade de Deus” pedem fim da violência. *O Vale*, São José dos Campos, p. 10, 25 abr. 2010.

MORO, C.; RODRIGUEZ, C. L’interaction triadique bébé-objet-adulte. *Enfance*, n. 1-2, p. 75-82, 1989.

MUSEU DA PESSOA. O que é o museu. Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/oquee/>>. Acesso em: 23 ago. 2010a.

_____. Nossa causa. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/oquee/oque_nossacausa.shtml>. Acesso em: 23 ago. 2010b.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993. (Série Pensamento e Ação no Magistério. Mestres da Educação).

PEREIRA, C. Teste pões em xeque as escolas de S. José. *Vale Paraibano*, São José dos Campos, p. 3, 9 jul. 2006.

PINO, C. A. Notas sobre a conquista espacial (e uma breve busca do quarto perdido em Vie d'Henry Brulard, de Stendhal). In: IZARRA, L. (Org.). *Em primeira pessoa: abordagem de uma teoria da autobiografia*. São Paulo: Annablume, 2009. p. 289-302.

QUEIROZ, B. C. Das saudades que não tenho. In: ABRAMOVICH, F. (Org.). *O mito da infância feliz*. São Paulo: Summus, 1983.

QUEIROZ, R. Bezerra sem mãe. In: _____. *Meninos, eu conto*. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 7-8. (Coleção Literatura em Minha Casa, v. 2).

RABARDEL, P. *Les Activités avec instruments*. Paris: A. Colin, 1993.

RAMOS, G. *Memórias do cárcere*. Lisboa: Europa-América, 1953. v. 1.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1994. t. I.

_____. *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1997.

ROJO, R. H. R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R. H. R. *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

ROMERO, T. R. S. Autobiografias de professores de inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS-SP (Município). Portaria n. 079/SME/09. Projeto Especial da EMEF Prof^a Rosa Tomita. *Boletim do Município de São José dos Campos*, São José dos Campos, p. 16, 20 nov. 2009.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B. et al. Les capacités humaines sont des constructions sociales. Essai sur la théorie de Vygotsky. *European Journal of Psychology of Education*, New York, n. 1, p. 5-16, 1987.

_____. *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1988.

_____. Contradiction and development: Vygotsky and paedology. *European Journal of Psychology of Education*, New York, n. 9, p. 281-292, 1994a.

_____. Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (Ed.). *Les interations lecture-écriture*. Berne: Peter Lang. 1994b. p. 155-173.

_____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SILVA, C. M. R. *O modelo didático do gênero comentário jornalístico radiofônico: uma necessária etapa para a intervenção didática*. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Org.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1996.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, L. V. *As proezas das crianças: das mal traçadas linhas ao texto de opinião*. 2001. 276 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. *As proezas das crianças: das mal traçadas linhas ao texto de opinião*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TEIXEIRA, R. S. *Léo, o pardo*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

TUTIAUX-GUILLON, N.; MOUSSEAN, M. J. *Des nations à la nation, apprendre et conceptualiser*. Paris: INRP, 1993.

VALSINER, J. *Culture and the development of children's action*. Chichester: Wiley, 1987.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

ANEXOS

ANEXO I

PRODUÇÃO INICIAL DE ELY

NOME E [REDACTED] 5º ANO A
 DATA: 31/07/2008

MINHA AUTOBIOGRAFIA

Meu nome é [REDACTED] sou do dia 7 de
 Junho de 1996 sou da Bahia
 e sou de uma família carente
 da eu morei muito tempo longe da
 minha mãe eu morava com o meu
 pai mais ele sempre foi um home
 muito bondoso quando meu
 avô faleceu ele deixou uma por
 te da fazenda pro meu pai mas
 por aê o tempo meu pai pe
 gou a parte dele e vendeu
 ele queria da para mi uma
 vida melhor meu pai na
 aposentaramaid mi ser lei ir
 para escola fei ai que ele
 mi leso para portos cento
 mais ele não pinha muito
 dilito para com pro um cara
 para nos deis morar foi a ir
 que eu mi a lem bali que eu
 tinha uma casa que mora
 aqui eu e meu pai fomos
 procurar a minha mãe por
 dentro o dia interinhe morei
 a qua do estava a noite
 sendo eu e meu pai fomos
 para um o teu que ficava
 do lado de uma padaria la
 no baia não eu acordei bem
 cedinho e fiquei na família

Cepurando a foto da vovó que
cicha me indio quando de re-
pente o padreiro falou o no-
me da minha vó eu corri pa-
ra chama o meu pai mais ele
estava muito contrado e
foi correndo para se cear
cegia eu com trala mais fo-
i tarde demais ela ja tinha
desaparecido foi ai que
eu tibi a ideia de ir a te-
a padaria e perguntar para
padreiro, ele falou que eu
rabia eu soutei para
o outro muito triste mais
ainda estava um pou-
co de esparramo ai que meu
pai o cordou eu folli tudo
para ele então meu pai tris
uma idlia de sair pelo forro
e logo a di ante eu encon-
trei a minha vó eu e meu
pai ficamos la para de-
gustar melges eu comecei a
trabalhar para ajudar o
meu pai eu ven dia doces
e docinhos na praia pa-
dade o tempo e meu pai
começou com pra o modo
certo.

Quando eu com pretei
10 anos o meu pai resolveu
ligar para minha mãe e

8 [REDACTED]
a minha mãe foi a te portas cego
re mi budca e a cabou e eu
dim morar com a minha
mãe mas eu queria porque
ela mi prometeu que se
eu vim para escola.

Chegando em São José
dos Campos a minha mãe
foi me matricular mais
a escola não quis me ma-
ricular porque eu nunca ti-
nha estudado a minha
mãe foi a te cancelar
a tutela e conseguiu uma
diaga na escola R [REDACTED]
[REDACTED].

ANEXO II

PRODUÇÃO FINAL DE ELY

NOME

D.



5º ANO 2

DATA: 01/12/2008

PRODUÇÃO FINAL DA AUTOBIOGRAFIA

Doi a B e Dim se muda no dia 7 de Junho de 1996

Com meus dois anos presenciando a separação dos meus pais, foi uma tristeza enorme para todos, principalmente, para meu pai. Foi seu pior dia eu que tinha que aliviar a dor que ele estava sentindo.

Passado três anos, tivemos uma outra perda muito importante que foi o falecimento do meu avô. Foi a minha pior perda porque eu amava muito ele. Perdê-lo foi muito triste, uma dor tamanha!

No decorrer do tempo, a tristeza já estava indo embora, no lugar da tristeza veio a vitória a felicidade, o feito foi dar tempo ao tempo.

Passado um ano, eu fui morar com a minha tia e meus primos. Temos morar em Ilheus. Lá eu tinha muito amor, atenção, e carinho. Depois de uma semana comecei a trabalhar na praia para me sustentar, pois a vida estaria muito difícil. Com minha tia não tinha emprego fixo.

O tempo passou e eu fui para Parte Alguere tentar uma vida melhor. Depois de alguns meses morando nesse lugar ganhei um concurso de dançar abeira da Praia. Senti uma felicidade imensa! imensa! e uma tristeza passageira porque estava faltando três pessoas muito importantes que eram meu pai, meu avô e minha mãe.

O tempo passou e um dia eu estava na casa da minha avó lavando a louça, quando disse que a minha mãe estava ligando para mim.

Eu que estava com a Porcellana da minha avó na mão, ela caiu no chão porque eu me abstruí. Eu sai correndo para atender o telefone e ela disse que viria para cá.

Passou-se um dia, dois dias, então no terceiro dia de manhã bem cedinho corri lá ter na porta. Serivante para ver que era, e de cara com a minha mãe, foi uma surpresa geral, pois fazia anos que não a via. Logo que ela chegou eu falei:

- Ô... de eu te ver escola, cara, comida e roupa lavada. Você vai embora comigo? Eu não poderei vir com você para onde for, mãe.

- A minha vinda para cá me trouxe muita alegria, pois entrei na escola e eu estava realizando um sonho.

A Primeira Professora foi a S. [REDACTED] que me recebeu de braços abertos. A Segunda foi a M. [REDACTED] que também me recebeu muito bem. É com ela que estudo até hoje.

ANEXO III

PRODUÇÃO INICIAL DE LUC

NOME

5º ANO

DATA:

2008

MINHA AUTOBIOGRAFIA

- meu nome é [redacted] tenho 10 anos e é de 1998 minha data de nascimento é dia 11 de dezembro de 1998.
- o nome da minha família é da mãe Valquiria e do pai Junho, tenho 6 irmãos minha infância é quando eu tinha 5 anos fui parar no abrigo e minha mãe estava grávida e minha mãe foi morar com o pai de 3 anos eu saí do abrigo e entrei na escola e fiquei feliz para sempre.
- quando eu entrei na escola eu não tinha nem um caderno para estudar minha mãe queria um e depois ela pagou um de beber.
- quando eu estava no abrigo eu fui para aula fiquei 5 semanas lá e depois aprendi a falar italiano.
- eu moro na favela fiquei 5 anos na escola e agora eu estou morando no jardim sanjose 1.
- eu fico alegre quando eu ganho um abraço.

ANEXO IV

PRODUÇÃO FINAL DE LUC

NOME

5º ANO

DATA: / / 2008

PRODUÇÃO FINAL DA AUTOBIOGRAFIA

Meu nome é Lu eu nasci dia 11 de dezembro de 1998 tenho 6 irmãs. Eu nasci em S. João de Maravá número da Regaso, eu era pobre de mais.

Nasceu meu dente com 2 anos minha mãe me disse que eu era a mais vermelha da barra e tinha o apelido de pimentão.

Eu fiquei no presente de 3 a 6 e de pais fui para a escola.

Minha mãe foi presa porque ela fumava maconha isso é ruim.

Fiquei no abrigo da vila sem a minha mãe durante 3 anos fiquei chateada sem a minha família.

Fui para a Itália passear de avião com os pessoas do abrigo fiquei 20 dias lá. Cansei muito coisas, parei bastante e quando eu voltei fui morar com minha mãe. Ela parou de fumar, saiu da cadeia e veio para o jardim sã José II.

Minha mãe arrumou um serviço na escola Rosa Tamita. Ela trabalhava

de fuchmeira. Um dia ela se cansou de trabalhar e foi embora agora eu ajudo minha mãe a fazer trabalho. Ela gosta de fazer bolo de chocolate de salado e domingo e reunir a minha família para provar o bolo

Com 7 anos eu estudei na Rosa Tamita e conheci a professora Patrícia ela chamou muito a minha atenção porque era para o meu bem ela me legou de mais agora eu faço teste de muitos trabalhos

Com 8 anos continuei com a mesma Professora felicidade a minha mãe era achando para eu progredir. Nessa época teve um passeio para o salgado para São Paulo. eu não fui porque fiz muita bagunsa.

No ano seguinte eu estarei no 3º ano fui estudar com a Marli. foi um ano muito divertido e eu aprendi a fazer teste de autobiografia com 10 anos me matriculei. No 5º ano porque puli o 4º ano por causa da lei. Estudo com a mesma professora Marli está fazendo esta autobiografia com a Marli

ANEXO V

PRODUÇÃO INICIAL DE LIPE

NOME

5º ANO

DATA: / / 2008

MINHA AUTOBIOGRAFIA

Eu nasci dia 16/01/1998 e nasci em São José dos Campos e gosto de falar das minhas famílias e do meu pai e da minha mãe e nasci nos pitões da fazenda São José dos Campos e o meu nome é Luiz F...

Minha família é muito feliz com a minha família e a dor de ajudar as pessoas da minha família e as minhas tias eu faço as coisas para elas.

O meu pai nasceu em São José dos Campos e a dor de fazer muitas coisas e ele gosta de brincar comigo e com a minha irmã e com a minha irmã e até com todos.

Minha mãe nasceu em São José dos Campos e a minha mãe me ajuda a fazer as tarefas e gosta de brincar e até com os meus irmãos e a família da minha mãe gosta de mim e até a minha mãe gosta de mim e o meu pai gosta de mim.

Quando nos viemos para a fazenda São José dos Campos no município da memória de rezas e a prefeitura brigou para nos sair dela e até em trouxeram policiais de porta chumbo.

Na minha infância eu tinha muito medo quando eu tinha 5 anos eu sabia andar com eu fui crendo-

eu fui andando mais ainda.

• eu fui para a praça com 8 ite-
anos mas daí vou falar mais um-
pouco da minha vizinha e dos meus
-amigos e Marcela e Felipe, Luiz Felipe
e mais outros mais e a minha-
Professora era Marta e ela era
muito legal.

• mas eu só depois eu fui para-
-ly com E.M.E.F. "Profª para Tomita"
com 9 nove anos.

• e a minha a alegria de ficar com
-os meus pais e nunca queria sair
-de perto da minha mãe.

• e a minha tristeza é que o meu
-pai nunca para trabalhar para
-comprar as coisas que falta-
-da minha mãe.

• a minha é ser trabalhadora
-e ser humilhada para a ajudar
-as pessoas que tem acidente-
-e a pagar os fizes que é in-
-cedia.

• a minha história foi que eu conte-
-para vocês foi muito e a quante-
-ta história foi um final feliz.

ANEXO VI

PRODUÇÃO FINAL DE LIPE

NOME

[REDACTED]

5º ANO

[REDACTED]

DATA:

[REDACTED] / 2008

PRODUÇÃO FINAL DA AUTOBIOGRAFIA

• Nasceu dia 16/1/1998, quando eu era bebê com apenas 2 anos de idade, eu fazia caretas e fazia muitas coisas e até dava risadas.

• Com meus 5 anos eu brincava com meus avós e os meus pais.

• Minha mãe nunca conheceu o pai dela, mas ela tinha vontade de conhecer ele. Eu também sinto falta desse avô.

• Pouco tempo depois, meu pai estava me levando de bicicleta e eu coloquei meu pé no raio da bicicleta e machuquei meu calcanhar.

• Semana depois lá no morro do Relógio quando lá chovia as telhas da minha casa arrebata para o céu. Eu e a minha mãe tínhamos de nos esconder.

• Depois entrou a tropa de choque que queria nos tirar da nossa casa. Eles nos fizeram ir de caminhão com toda a nossa mudança para a vizinhança lá mesmo na vila Industrial em uma casa que não estava construída quando o meu tio deu um passadinho para mim.

• Iniciei na escola desde os 7 anos e aprendi muitas coisas, nas

a atividades que a professora
marli passava, pois estudei com
ela. já vai fazer 3 anos. Ela é
muito legal ela ensina muito bem.

ANEXO VII

PRODUÇÃO INICIAL DE SU

NOME _____ 5º ANO _____
 DATA: _____ 2008

MINHA AUTOBIOGRAFIA

• meu nome é _____ nasci em São José dos Campos onde aqui onde eu nasci em minha terra eu tenho dez anos eu faço amiguinho em março dia sete e meu melhor dia de sorte
 • minha mãe trabalha no caso dos desenhos meu pai perdeu o meu pai quando ele era pequeno foi em sua infância mais grossas e meus meu pai está trabalhando no qual - mais um bom trabalho meu irmão um tá na creche e de 6 meses de 15 meses está fazendo curso eles e eu quando crescer quero ser todos trabalhadores e minha mãe meu pai e meu irmão George são tudo bozanos.

• Eu sinto falta da minha infância quando lá ia para a praça e o primeiro dia que eu estava aprendendo andar de bicicleta mais que saudade da minha infância.

• O primeiro dia que eu vim para escola não me dei bem mais peguei amizade com todos e fiquei melhor. o meu primeiro profº foi a Rosana. passei também no sexto todas e hoje em dia estou na 5ª série com a profº marli ela é um amor de professora.

• Eu passei muito em todas semanas e domingo teve um dia que eu meus irmãos e meus pais mais fomos para o parque do beta correio esta semana meus irmãos para ir na casa da minha tia Cirlei lá

me pegaram e me levaram para longe de meus pais, então levantei tornei água e fui ler um gili para esquecer do Dante.

Com 7 anos comecei meus estudos, eu ainda não sabia ler, mais fui indo a frente, já sabia escrever o meu nome inteiro, mas a professora ensinava e eu ia aprendendo cada vez mais.

Passando-se um ano, fui para a 2.^a série com outra professora eu lia um pouco certo mas ainda lis errado, mas fui indo pelo frente pelo frente, a prof.^a me ensinava e fui aprendendo bastante.

Com 9 anos estava na 3.^a, com a mesma prof.^a, e já estava fascinado pela leitura porque a Maria pegava bastante no meu pé para eu me espargar bastante para que pudesse seguir em frente.

Cigano que já estava na 5.^a ano, com a mesma professora já estava me espargando mais e melhorando cada dia, para poder ir para a 6.^a ano sabendo coisas que não sabia.

Essa foi minha história das crianças.

ANEXO VIII

PRODUÇÃO FINAL DE SU

NOME S. 5º ANO _____
 DATA: / 2008

PRODUÇÃO FINAL DA AUTOBIOGRAFIA

Meu pai me deu o nome S. mas o dia: 7/03/1998 fazdo aniversário em março dia 7.

Minha mãe se chama Sirlene Alves de Souza ele trabalha de diarista e meu pai se chama Joelma mequeira do silva ele trabalha no Wal-Mart um dos meus 1º trabalho foi de livreto minha mãe sempre trabalhou de diarista sempre morei com meus pais e 1º lugar que moramos foi em Guarujá fiquei-la por um tempo não me lembro direito logo fui e anos de idade como a situação não estava dando certo viajamos para São Paulo para casa do minha tia Jenaria irmã do meu pai Tia Luiz assumiu um trabalho para pai e deu dinheiro ego pouco e não dava para susten- to até casa, mãe falou deu marido que ela queria ir embora porque, ele fazia tudo em casa ped; mas foi em hora para o Berque ficamos lá minha mãe começou a trabalhar, para uma mulher chamada meire e papai, começou deu trabalho no Wal-Mart foi ai que começamos ter uma merca visto o meu melhor

presente foi uma lanterna automática e do meu irmão foi um robo. automática

Tempo depois meu pai pediu a mãe de minha mãe um casamento passaram-se alguns dias e chegou o dia do casamento. O noivo falou para a noiva que estava grávida, depois do casamento foi um festa tinha piscina de chás fumos como mesa, duas quadras e um casamento.

Quando nasceu meu irmão e a vizinha de consideração colocamos o nome de Gabriel.

Quando eu tinha 7 anos, George tinha 10 e o menor 1 ano de idade minha mãe e minha pai mas disse que tinhamos uma irmã que se chamava Cilene. Ficamos felizes mas nos irmãos do Basílio porque a idade da cada aumentou e o lugar da cada.

Com passar o tempo fomos morar no vila eu entrei no prézimbo e o George no escola que ficou grande no prézimbo.

Logo nos dias o pai eu minha mãe melhora eu pré.

O tempo passou minha irmã veio nos vila da do Bahia. Ela nos trouxe coisas de sua terra biscoitos fofinhos e outros lanches.

Quando passaram eu não queria ir mais para o pré da casa ficar com minha irmã.

Sempre depois Cilene voltou para Bahia chorei muito mas meu primo

lembrou do meu aniversário ele me deu um pitelo, fiquei surpresa porque foi o meu aniversário de 8 anos ganhou muitos presente.

No dia seguinte do meu aniversário levei alguns presentes para brincar no pré-lo no corrimão de boneca. Eu sempre brincava com meus amigos o Lair, Wende e de memória o Eduardo, Darlan e Luiz Fernando.

Passando de alguns tempos sem morar aqui no favela São José II fui matriculada no na escola e meu irmão George errou 1º do que eu, passou de ano foi depois que me chamaram a minha 1ª Profª foi a Rossano, meu primeiro dia de aula foi legal no começo o Eduardo porque ele foi da mesma pré do que eu nesta época tivemos porreiros imersquetrissei um idelco fui ditto do pico-pol-amarelo em taubate. Sa nos rimos a a Emilia, Marizinha que se chama Susia, o Balico e etc... depois nos juntos fomos ver uma peça de teatro quando nos entramos na sala que iria acontecer a peça passou uns minutos e de repente eles apagaram as luzes e entrou uma meiga gritando e pulou na pista e chamou todos do ditto para falar que marizinha tinha sumido mas Susia estava no meio das águas claras depois

Lucia chegou e falou onde estava e
aquele fogão e acenderem outras partes.
Horas depois acabou o teatro ficamos
vendendo as imagens que tinha no
museu.

Depois viemos embora só deu tempo
de chegar, e entregar os crachás
me só seguinte passei de 1º ano fui
por 2º ano, 3º ano e depois até até ao
quinto ano.

Hoje tenho gosto pela leitura e
prazer por hoje ainda ser um
bom aluno.

ANEXO IX

PRODUÇÃO INICIAL DE TAY

NOME: [REDACTED] 5º ANO [REDACTED]

DATA: [REDACTED] / 2008

MINHA AUTOBIOGRAFIA

• Meu nome é [REDACTED] Tenho 10 anos e moro no fazenda das campas.

• nasci em 1998 e morava no morro do Regado, eu gostava muito de lá. Podia brincar com quem quisesse.

• Eu gosto muito da minha mãe e do meu pai. Porque eles me tratam com muito carinho e amor, gosto muito dos meus irmãos, tios, tias, Padrinhos, madrinhas, Vô, Vô, Primas, Primos, e meus amigos que eu gosto muito.

• Aos 5 meses minha adorada mãe tinha me levado e aparecido e uma sigara pediu a ela que a medasse que eu ia ser uma linda sigara quando crescer.

• Entrei na creche com 6 anos eu adoro estudar-lá. Porque ninguém me batia, chingava. Porque eu era meio atenta. - eu também gostei muito da professora talita que me cuidou na creche.

• Com 7 anos entrei na escola aprendendo a ler e adoro, porque fui aprendendo cada vez mais e mais.

• quando fui para a 2ª série fiquei com uma professora que me ensinou muitas coisas boas que fiquei cada vez mais encantada, ela se chama marli.

• na 3ª série eu fiquei com a mesma Profª mas foi aí que eu consegui a

ler na 2ª série eu sabia um pouco
mas agora eu sei mais.

agora estou na 5ª série e já sou
autônomo porque a Papá me ensinou
muito agora já estou aprendendo bastante.

no meu aniversário eu fui no
Parque Santos da mam gostei muito
de lá fui às 11:00h e voltei às 16:30 adarei
Dt.

Minha maior alegria foi ir na casa
da minha mãe lá em Pinda Mangalá

Minha maior tristeza foi que eu
não conheci nenhuma das minhas mães
e nem meu pai que é pai de meu
pai isso foi minha maior tristeza

meu maior sonho é ser Professor
sera porque eu gosto de ir aula essa
foi a mãe que me ensinou, eu to
também Brinco quase todos os dias
em casa de Escalante

ANEXO X

PRODUÇÃO FINAL DE TAY

NOME _____ 5º ANO _____
 DATA: _____ / 2008

PRODUÇÃO FINAL DA AUTOBIOGRAFIA

• Meu nome é Taylora tenho 10 anos, nasci em 1998 no dia 11 de fevereiro, eu morei em São José dos Campos, meu pai chama-se Dimas e minha mãe José, tenho 4 irmãos e comigo é cinco.

Quando eu tinha 4 meses e era bem pequena, minha mãe me levou em um lugar que se chamava Parakurna, era onde meu avô, pai de minha mãe, morava. Foi nesse dia que conheci meu avô.

No dia em que eu fiz cinco meses minha mãe e meu pai me levaram em Ciparecida e foi muito divertido, assim minha mãe me contou que uma cigana falou para meu pai:

- me dê este criança que ele será uma linda cigana com dentes de ouro quando crescer. Meus pais ficaram muito assustados.

O tempo passou e eu já era bem grandinha com 2 anos, eu e minha tia Tirlamas íam lá em Ciparecida outro vez, eu vi uma rã e perguntei para minha tia:

- O que é isso, e ela respondeu:
 - É massa mãe do céu, e eu dei um beijo na massa mamãe.

Passando um tempo quando já tinha 3 anos minha amada mãe me contou uma

histórias, na verdade a mais brevíssima que tinha escrito em meus rascunhos.

No meu aniversário de 4 anos minha mãe me levou na festa de aniversário da minha prima Amanda, que sei muito legal a gente brincou de mentiroso e quando estávamos indo para casa meu padrinho me deu um present e me deu uma coroa até em casa, eu dei o presente e vi que era uma boneca bem grande quase era do meu tamanho, eu fui agradecer só na hora de sair do carro.

No outro dia, quando eu voltei para a casa de meu padrinho fui com minha primeira tairara, brinquedos de boneca, escabrichos e outras coisas legais.

No meu aniversário de 5 anos minha mãe e meu pai fizeram uma grande festa, teve bolo de chocolate cobertura de maracujá, brigadeiros, bolos, biscoitos e muitas coisas gostosas.

Quando acabou a festa meu pai e meu tio fizeram churrasco, e naquele dia nós fomos dormir quase meia noite, mais gostamos muito.

Com o correr do tempo, quando já tinha 6 anos de idade fazia muitas brincadeiras tais como:

correr atrás de galinhas, dar chineladas no cachorro, espantar os pássaros e outras coisas que eu fazia.

Teve um dia que acordei bem cedo porque não consegui dormir, estava tendo um sonho muito feio, estava vendo que os monstros

me pegaram e me levaram para longe de meus pais, então levantei tornei água e fui ler um gili para esquecer do Danka.

Com 7 anos comencei meus estudos, eu ainda não sabia ler, mais fui indo a frente, já sabia escrever o meu nome inteiro, mas a professora ensinava e eu ia aprendendo cada vez mais.

Passando-se um ano, fui para a 2.^a série com outra professora eu lia um pouco certo mas ainda lis errado, mas fui indo pelo frente pelo frente, a prof.^a me ensinava e fui aprendendo bastante.

Com 9 anos estava na 3.^a, com a mesma prof.^a, e já estava fascinado pela leitura porque a Maria pegava bastante no meu pé para eu me esforçar bastante para que pudesse seguir em frente.

Logo que já estava na 5.^a ano, com a mesma professora já estava me esforçando mais e melhorando cada dia, para poder ir para a 6.^a ano sabendo coisas que não sabia.

Essa foi minha história dos cinco...

ANEXO XI

PRODUÇÃO INICIAL DE LU

NOME

5º ANO

DATA: 31/Julho/2008

MINHA AUTOBIOGRAFIA

Nacida na maternidade Santa Casa, em 1998 dia 31 de Março às 23:58 hs. eu nasci ao mundo nasci em São José das Capas uma cidade que eu gosto e me desenvolvi. Sou filha de José Nazario Santos filha e de Roseli Curuda Santos, irmã de Wellington Felipe Curuda Santos.

Quando eu nasci meu nome ia para ser Milena mas na hora de parto minha mãe colocou meu nome de Luana Caroline Curuda Santos. Quando eu era bebê com 1 ano falei minha primeira palavra pa que significa pai.

O tempo passa e chegou uma época que meu pai ficou desempregado, a firma que ele trabalhava falou então teve que fechar, se que a firma fecha e não deu o dinheiro para o meu pai. Foi muitos dias de dificuldade, até que um dia meu pai começou a fazer licas e conheceu um home que chamou ele para trabalhar em uma firma, meu pai aproveitou a oportunidade e foi trabalhar. Eu lembro até hoje quando o meu pai recebeu seu primeiro pagamento ele compra uma braseco para mim e um videogame para me irmão, a braseco era mas grande do que eu mas eu conseguia pagar ela no colo. Com 5 anos entrei no pré pois estava

Com mais sorte peguei uma prof^o que parecia uma bruxa de tão ruim que ele é, sabe no dia dos prof^o minha mãe deu um livro de receitas para ela pois ela teve a cara de pal de dizer para minha que ela não cozinhava.

Com 6 anos tive que fazer o presimbo mas uma vez peguei uma prof^o chamada Cristiana ela era mais mais legal que a Blime, foi ai neste ano que eu aprendi a escrever.

Com 7 anos me chamaram para mim estudar na Escola Rosa Damita, no meio do ano a prof^o Patricia me ensina a ler, foi uma das coisas mais legal que eu fiz na 1^o serie eu ja sabia ler. Na 2^o serie peguei a mesma prof^o que de mesmo jeito que eu aprendi a ler e aprendi a escrever de letra de mão. Na 3^o serie peguei uma prof^o chamada Vera que me ensina a melhorar mais. Na 5^o serie fiquei com a prof^o Marli um prof^o que me ensinou tudo.

Em todas as férias que tenho brinca de escalar e pesa quando vou ter responsabilidade e ser conhecida como uma das melhores escritora de livros efanter.

A [REDACTED] desta foi minha autobiografia.

ANEXO XII

PRODUÇÃO FINAL DE LU

NOME

5º ANO

DATA: 1 / 12 / 2008

PRODUÇÃO FINAL DA AUTOBIOGRAFIA

Nasci no dia 31 de março de 1998 às 23 horas e aproximadamente 58 minutos. Morei desde pequena aqui em São José dos Campos, criada por pais humildes, Roseli e José.

Em minha casa sempre fui a caçula por que os meus pais tinham um irmão mais velho William.

Com a completar o meu 1º ano de idade tive uma festa comemorar o dia de meu aniversário, depois de um tempo comecei a andar e falar palavras curtas.

Quando já estaria um pouco maior meus pais me batizaram. Meus padrinhos Cláudia e Jorge é um casal que faz a cada ano eu ficar mais feliz.

Em 2002, fiquei a beira de meus pais me entermar um hospital, com um caso de emergência, pois eu estava com um monte de bolinhas na mão. Como eu era pequena não tinha noção das coisas, então resolvi cheirar as bolinhas quando de repente um monte de bolinhas começou a me sufocar, não sabia o que fazer. Pedi ajuda ao meu pai, mas ele pensou que eu estava de brincadeira, corri para o lado de meu irmão, foi aí que ele me ajudou. Peguei a mim calma enquanto ele tirava

ria as lrelimbas que estavam prendendo a minha respiração. Desde este dia não brinquei mais com coisas miúdas.

O tempo passou e já estava grande, então minha mãe me matriculou no presémbio. Quando fiz 6 anos tive que ficar novamente no presémbio onde fiquei 2 anos.

No ano de 2005, entrei na escola Para Jemita na 1ª série com a professora Patricia. No ano seguinte, foi para a 2ª série com a mesma professora e com os mesmos amigos.

Minha mãe sempre foi presente em reuniões, festas de escola e quando estava doente, passando mal ao acordar via minha mãe me dando medicamentos. Devo tudo a ela.

O meu pai sempre foi o meu herói. Sobre por quê? Quando estava na 2ª série tive umas férias de meio de ano, todos os dias saía para brincar, mas tive um vez que eu estava encostada em uma caçamba quando a filha da vizinha me empurrou para dentro da caçamba, me machuquei toda. Cu sorte que meu pai estava perto e foi me socorrer se não fosse ele eu iria me machucar mais nos azulejos. Neste dia o meu pai foi o meu herói.

Em 2007 me dediquei mais aos meus estudos, estava na 3ª série com uma professora chamada Vera.

Durante as férias que temos no natal

minha família se reuniu em casa de minha vó em Jauratê. E quando é na passagem do ano dormimos fora em casa de tios, primos ou na casa de amigos de meus pais.

Quando fiz 10 anos entrei direta na 5ª série, com uma professora jóia, chamada da Marli, ela me ensinou quase tudo que eu queria saber. Meus amigos de sala alguns são apegados a mim, e os outros são amigos que é só de dizer oi e chau.

Cine de 2008, é um ano que nunca esquecerei, conquistei amigos um ensino melhor. Muitas viagens a lugares que nunca havia ido. Este ano vai ficar marcado na minha trajetória da vida.

ANEXO XIII
SEQUÊNCIA DIDÁTICA – MÓDULO 1

NOME _____ 5º ANO ____

DATA: ____ / ____ / 2008

RECONHECENDO O GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

1. Leia atentamente os trechos a seguir e marque com um X aqueles que você acredita que sejam de uma autobiografia:

A.

...

Quando finalmente chegamos a Santos, a primeira coisa que fizemos foi ir ver o mar e caminhar na praia. Quando pisei na praia, ao lado do meu pai, me abaixei para sentir a areia com as mãos e provar a água. Minha professora sempre disse que era salgada – e estava certa, embora eu tivesse duvidado na época. Crianças são assim mesmo. Fiquei encantado de ver como o oceano Atlântico era enorme. Desde criança sonhava em vê-lo. Depois dessa primeira visão impressionante, fomos até a vila Belmiro, onde fica o Santos Futebol Clube. Daquele momento em diante foi como se eu tivesse sido apanhado por um ciclone e levado para uma terra encantada – mais ou menos como Judy Garland em *O mágico de Oz*.

...

B

Escritor, romancista e jornalista brasileiro, nasceu em Taubaté, São Paulo no dia 18 de abril de 1882, e faleceu na capital de São Paulo, em 4 de julho de 1948. Seus primeiros estudos foram feitos em Taubaté, transferiu-se para São Paulo matriculando-se na Faculdade de Direito pela qual bacharelou-se em 1904. Tendo anteriormente estudado no Instituto de

Ciências e Letras de 231ão Paulo. Exerceu o cargo de Promotor Público em Areias; deixando a promotoria, estabeleceu-se como fazendeiro em Buquira. Nessa época começou a publicar os seus primeiros contos no jornal “O Estado de São Paulo”. Seu livro “Urupês” foi publicado em 1918. Nesse livro está o personagem de sua criação: O Jeca Tatu. Fundou a Editora “Monteiro Lobato”, fracassando nesse empreendimento, o escritor passou a dedicar-se à literatura infantil, podendo ser considerado o criador desse gênero no Brasil...

...

C.

Tarsila do Amaral nasceu em 1º de setembro de 1886 na Fazenda São Bernardo, município de Capivari, interior do Estado de São Paulo. Filha de José Estanislau do Amaral e Lydia Dias de Aguiar do Amaral. Era neta de José Estanislau do Amaral, cognominado “o milionário” em razão da imensa fortuna que acumulou abrindo fazendas no interior de São Paulo. Seu pai herdou apreciável fortuna e diversas fazendas nas quais Tarsila passou a infância e adolescência. Estuda em São Paulo no Colégio Sion e completa seus estudos em Barcelona, na Espanha, onde pinta seu primeiro quadro, “Sagrado Coração de Jesus”, aos 16 anos. Casou-se em 1906 com André Teixeira Pinto com quem teve sua única filha, Dulce. Separa-se dele e começa a estudar escultura em 1916 com Zadig e Mantovani em São Paulo...

D.

...

O tio Enoque era bisavô da minha prima Sandra e minha mãe levava a gente lá na casa dele aos domingos. Ele dizia que já chegava aos cem anos porque teve que judiar de muitos irmãos de cor a mando dos Freire, mesmo depois da lei da abolição. “Mas a lei não era de 1888, tio?” Eu perguntava e ele dizia: “lei não vem a cavalo pra terra de ninguém, não, e a Isabel nunca visitou as terras que a gente tava”. E ele se xingava porque não tinha fugido igual ao pai dele, o nosso vô Ilário, tinha sido medroso, “porque negro que é negro não corre de chuva fina e quanto mais você é ruim com seus irmãos no mundo, mais tempo você vive aqui para pagar suas maldades, e ele queria ir embora. Eu gostava muito do tio Enoque.

...

2. Releia os trechos que você marcou e destaque as palavras que você supõe que pertençam a uma autobiografia. Transcreva-as nas linhas abaixo.

3. Com a leitura dos trechos acima, escreva o que você entendeu por autobiografia.

NOME _____ 5º ANO ____

DATA: ____ / ____ / 2008

MÓDULO 1. LEITURA DO LIVRO “ESSA FORÇA ESTRANHA: TRAJETÓRIA DE UMA AUTORA”, DE ANA MARIA MACHADO.

Atividade 1. Conhecer o livro “Essa força estranha: trajetória de uma autora”, de Ana Maria Machado.

- a. Ler o título do livro e levantar hipóteses sobre o título
- b. Ler a capa do livro;
- c. Ler a imagem;
- d. Ler as orelhas e a quarta-capa;
- e. Ler a 1ª e 2ª páginas e o prefácio

2. Agora que você já conheceu um pouco sobre o livro, responda as seguintes perguntas:

- a. Qual é o nome do livro?

- b. Qual é o nome da autora?

- c. Em qual editora o livro foi editado?

- d. Quando isso aconteceu?

- e. Em que cidade?

f. Por que a autora publicou esse livro?

g. Quem você acha que lê livro de autobiografia?

NOME _____ 5º ANO ____

NOME _____ 5º ANO ____

DATA: ____ / ____ / 2008

Atividade 3. Leitura do 2º capítulo do livro “Essa força estranha: trajetória de uma autora”, de Ana Maria Machado.

Leia o 2º capítulo “Primeiras histórias” e preencha a ficha nº 2:

Páginas

lidas _____

1. Escreva, resumidamente, as principais partes desse 2º capítulo:

2. Qual a parte que você achou mais interessante? Por quê?

3. E o que você achou menos interessante? Por quê?

NOME _____ 5º ANO ____

DATA: ____ / ____ / 2008

Atividade 4. Leitura do 3º capítulo do livro “Essa força estranha: trajetória de uma autora”, de Ana Maria Machado.

Leia o 3º capítulo “Felicidade clandestina” e preencha a ficha nº 3.

Páginas lidas _____

1. Escreva, resumidamente, as principais partes desse 3º capítulo:

2. Qual a parte que você achou mais interessante? Por quê?

NOME _____ 5º ANO ____

DATA: ____ / ____ / 2008

Atividade 5. Leitura do 4º capítulo do livro “Essa força estranha: trajetória de uma autora”, de Ana Maria Machado.

Leia o 4º capítulo “A palavra escrita” e preencha a ficha nº 4.

Páginas

lidas _____

1. Escreva, resumidamente, as principais partes desse 4º capítulo:

2. Qual a parte que você achou mais interessante? Por quê?

3. E o que você achou menos interessante? Por quê?

NOME _____ 5º ANO ____

DATA: ____ / ____ / 2008

Atividade 7. Leitura do 6º capítulo do livro “Essa força estranha: trajetória de uma autora”, de Ana Maria Machado.

Leia o 6º capítulo “Como uma onda no mar” e preencha a ficha nº 6.

Páginas

lidas _____

1. Escreva, resumidamente, as principais partes desse 6º capítulo:

2. Qual a parte que você achou mais interessante? Por quê?

3. E o que você achou menos interessante? Por quê?

3. Você contou sobre suas origens: seus avós, seus pais?

4. Quem você consultou para escrever sobre suas origens?

5. Você utilizou palavras ou expressões que indicavam a passagem do tempo na autobiografia? Quais?

9. Em quais itens você acredita que teve um bom desempenho?

10. Em quais itens você precisa melhorar?

ANEXO XIV

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – MÓDULO 2

NOME _____ 5º ANO ____

DATA: ____ / ____ / 2008

MÓDULO 2 – ESTUDO DE UM TEXTO AUTOBIOGRÁFICO (em duplas)**Atividade 1.**

Objetivo: Incentivar os alunos a ler o texto “... Das saudades que não tenho”, parte da autobiografia de Bartolomeu Campos Queiroz (1983), a fim de que reconhecessem se o texto pertencia ao gênero autobiografia.

Batolomeu Campos Queiroz, famoso escritor brasileiro, escreveu uma autobiografia para o livro “O mito da infância feliz”, organizado pela autora Fanny Abramovich. Leiam com atenção trechos dessa autobiografia “... das saudades que não tenho”, se precisarem, usem o dicionário para descobrir o significado das palavras novas. Depois respondam as questões que estão abaixo do texto.

... DAS SAUDADES QUE NÃO TENHO

Nasci com 57 anos. Meu pai me legou seus 34, vividos com duvidosos amores, desejos escondidos. Minha mãe me destinou seus 23, marcados com traições e perdas. Assim, somados, o que herdei foi a capacidade de associar amor ao sofrimento...

Morava numa cidade pequena do interior de Minas, enfeitada de rezas, procissões, novenas e pecados. Cidade com sabor de laranja-serra-d’água, onde minha solidão já pressentida era tomada pelo vigário, professora, padrinho, beata, como exemplo de perfeição.

(...) Meu pai não passou comigo montado em seus ombros, nem minha mãe cantou cantigas de ninar para me trazer o sono. Mesmo nascendo com 57 anos estava aos 60 obrigado ainda a ser criança. E ser menino era honrar pai com seus amores ocultos. Gostar da mãe e seus suspiros de desventuras.

(...) Tive uma educação primorosa. Minha primeira cartilha foi o olhar do meu pai, que me autorizava a comer ou não mais um doce nas festas de aniversário. Comer com a boca fechada, é claro, para ficar mais bonito e meu pai receber elogios pelo filho contido que ele tinha. E cada dia eu era visto como a mais exemplar das crianças, naquela cidade onde a liberdade nunca tinha aberto as asas sobre nós. Mas a originalidade de minha mãe ninguém poderá desconhecer. Ela era capaz de dizer coisas que nenhuma mãe do mundo dizia, como por exemplo: – Você, quando crescer vai ter um filho igual a você. Deus há de me atender, para você passar pelo que eu estou passando. – Mãe é uma só. (...)

Bartolomeu Campos Queiroz, em Abramovich, Fanny (org.) – “O mito da infância feliz”. Summus, São Paulo, 1983

a. Qual é o título do texto? Quais informações vocês podem levantar a partir do título?

b. Quem é o autor desse texto? Vocês já leram outros textos desse autor? Quais?

c. Em que editora o texto foi publicado? Quando? E em que cidade?

d. Quem é Fanny Abramovich? Você já ouviu falar dessa pessoa?

NOME _____ 5º ANO ____

DATA: ____ / ____ / 2008

Atividade 2.

a. No 1º parágrafo, o autor relata que ele nasceu com 57 anos. Alguém pode nascer com essa idade? Qual é a explicação para isso?

b. No 2º parágrafo, o autor escreve sobre o lugar onde morava. Vocês podem explicar por que essa cidade era “enfeitada de rezas, procissões, novenas e pecados”? E por que a cidade tinha sabor de laranja serra d’água? O que o autor quis dizer com isso?

c. Leiam o 3º parágrafo e escrevam nas linhas abaixo, sobre as lembranças que o autor tem da sua infância.

d. No 4º parágrafo, o autor escreve sobre sua educação. Expliquem como era essa educação.

e. Depois de ler o texto, vocês acertaram ou não as informações que levantaram a partir do título, na questão número 1? Escrevam nas linhas abaixo:

e. Esse texto pertence a que gênero? Por quê?

f. Anotem o que vocês gostariam de colocar em suas autobiografias.

NOME _____ 5º ANO ____

DATA: ____ / ____ / 2008

Atividade 3.

Objetivos: 1. Reconhecer algumas palavras que podem ser encontradas em uma autobiografia. 2. Encontrar semelhanças entre esse texto e o seu.

a. Reconheçam no texto de Bartolomeu Campos Queiroz, palavras que indicam que o texto é uma autobiografia. Anotem essas palavras nas linhas abaixo:

b. Façam o mesmo com os seus textos. Releiam-nos e destaquem algumas palavras ou frases que indiquem que vocês escreveram uma autobiografia.

c. A partir dessa atividade, quais são as semelhanças que vocês encontraram entre a autobiografia de Bartolomeu e a sua? Escrevam essas semelhanças nas linhas abaixo:

NOME _____ 5º ANO ____

DATA: ____ / ____ / 2008

Atividade 4.

Objetivo: Reconhecer o tempo na autobiografia de Bartolomeu Campos Queiroz.

a. Vocês conseguem reconhecer em que tempo verbal foi escrita essa autobiografia? Anotem grifem algumas palavras que o autor usou para representar esse tempo:

b. No quadro abaixo, na 1ª coluna, estão escritos alguns verbos retirados do texto de Bartolomeu. Retomem a leitura desse texto e descubram quais são as palavras que representam esses verbos e anotem na 2ª coluna. Depois, completem a 3ª coluna com a pessoa a que se refere essa palavra.

1ª.	Verbo	2ª Palavra encontrada	3ª Pessoa
	Nascer		
	Morar		
	herdar		
	ser		
	Passear		
	cantar		

c. Retomem a leitura do quadro acima e respondam as seguintes questões:

- Em que tempo aparecem as palavras que vocês colocaram na 2ª coluna?

- Como vocês descobriram as pessoas que preenchem a 3ª coluna?

- O que vocês aprenderam com essa atividade?

d. As atividades que vocês realizaram no módulo 2, irão ajudá-los na reescrita de suas autobiografias? De que forma essas atividades contribuirão em suas reescritas?

ANEXO XV
SEQUÊNCIA DIDÁTICA – MÓDULO 3

NOME _____ 5º ANO ____

DATA: ____ / ____ / 2008

MÓDULO 3 – ESTUDO DE UM TEXTO AUTOBIOGRÁFICO (2) (em duplas)

Atividade 1.

Objetivo: identificar os organizadores temporais, por meio de palavras que marquem a passagem do tempo em uma autobiografia, verificando a sua função na sequência temporal dos fatos.

a. O texto abaixo é de uma autobiografia. Façam a leitura e escolham quatro pistas entre as que estão nos quadros abaixo e preencham as lacunas:

Em seguida

Pouco tempo depois

O tempo passou,

Muitos meses depois

Semanas antes

Alguns anos depois

Nasci em 1973, na cidade de Campinas, município do Estado de São Paulo, Aos seis meses de vida, meus pais se separaram e eu fui acolhido pela minha avó materna, com a qual fui viver em uma pequena localidade chamada de Piquete, também no município de São Paulo.

....., minha avó faleceu, então fui morar com minha tia em Sorocaba, município de São Paulo. Moravam juntos conosco três primas e dois primos. Quando completei dez anos, minha tia adoeceu e resolveu entregar-me para o meu pai que morava em Salvador, Estado da Bahia.

....., embarquei para a casa de meu pai. Foi um período de grande sofrimento, pois não o conhecia. A saudade de meus primos era grande.

....., aos onze anos tive meu primeiro contato com a escola. Conquistei amigos que me fizeram esquecer os tristes momentos que vivi.

Aos dezesseis anos comecei trabalhar como balconista. Continuei estudando e sonhando com uma vida melhor.

....., com vinte e um anos, troquei de emprego. Iniciei um trabalho numa livraria, local onde pude buscar mais conhecimento e prosseguir os meus estudos...

M. A.

b. Leiam esse texto novamente. Os marcadores que vocês escolheram deram sentido ao texto? Em caso negativo, o que vocês perceberam?

Atividade 2.

Objetivo: Proporcionar aos alunos um momento para rever suas autobiografias para verificar a sequência temporal.

a. Releiam suas autobiografias e verifiquem quais as palavras que vocês usaram para marcar o tempo. Anotem nas linhas abaixo:

M. A.

b. Verifiquem se as suas autobiografias seguem uma sequência cronológica.

ANEXO XVI
SEQUÊNCIA DIDÁTICA – MÓDULO 4

NOME _____ 5º ANO ____

DATA: ____ / ____ / 2008

MÓDULO 4 – REVENDO A SEQUÊNCIA DE UM TEXTO AUTOBIOGRÁFICO

(em duplas)

Atividade 1.

Objetivo: Rever a sequência dos acontecimentos no texto.

a. O texto abaixo é um trecho de uma autobiografia. Leiam-no com bastante atenção:

Aos dois anos de idade já conhecia muitos lugares, pois meus pais mudavam de casa e de bairro constantemente. Esse era o problema de quem não tinha emprego fixo.

O tempo passou, durante quatro anos moramos em casas de parentes, até que numa linda noite de natal meu pai nos presenteou com sua visita. Foi uma alegria imensa, afinal era isso que eu e meus irmãos pedimos ao Papai Noel.

Vim ao mundo em 23 de maio de 1975. Era outono. As folhas amareladas das árvores caíam e formavam tapetes nas ruas e quintais das casas. Foi assim que minha mãe me contou: que vim ao mundo para colorir o inverno que chegava tão rigoroso naquele ano.

Algum tempo depois, com apenas cinco anos, presenciei a separação de meus pais. Minha mãe ficou em São Paulo com os quatro filhos e meu pai seguiu para Santos, a fim de procurar emprego, com a promessa de voltar assim que tivesse conseguido.

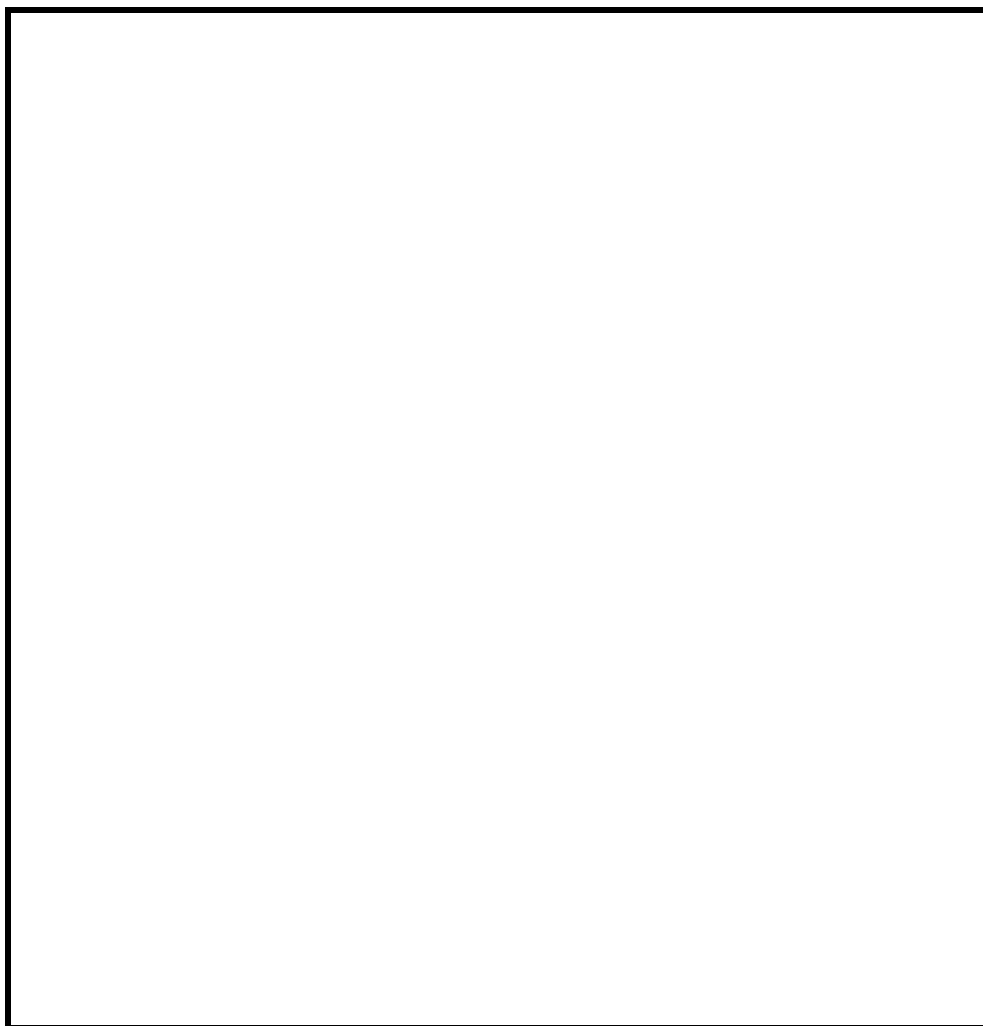
Nessa época, morávamos em Araçatuba, interior de São Paulo. A vida estava difícil e meu pai, mudou-se para São Paulo, capital.

Três dias depois, seguimos com nosso pai. Fomos morar em Santos. A vida recomeçava com a família reconstituída.

L. C.

b. Após a leitura do texto, o que vocês perceberam? Respondam nas linhas abaixo:

c. Peguem o texto avulso e recortem nas linhas pontilhadas e tentem organizá-lo da melhor forma possível. Em seguida, colem no quadro abaixo:



d. Agora, retomem a leitura e verifiquem se o texto seguiu uma ordem cronológica.

ANEXO XVII

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – MÓDULO 5

NOME _____ 5º ANO ____

DATA: ____ / ____ / 2008

MÓDULO 5 – EVITANDO A REPETIÇÃO DE PALAVRAS NA ESCRITA DA AUTOBIOGRAFIA (em duplas)**Atividade 1.**

Objetivo: trabalhar com a coesão nominal por meio do reconhecimento de nomes e da realização das suas substituições no desenvolvimento do texto do gênero autobiográfico.

a. Reescrevam o texto a seguir sem repetir palavras:

Aos dez anos, eu me preparava para viajar a Curitiba. Eu estava muito feliz, porque eu iria ver os meus avós. Eu queria viajar com meus primos para me divertir. Meus primos tinham a mesma idade que eu, e eu e os meus primos estávamos ansiosos para viajar. Pegamos o trem e fomos. No caminho, nosso trem descarrilhou, eu e meus primos tivemos que desistir da viagem. Foi uma tristeza geral!

b. Leiam o texto que vocês reescreveram. Quais as mudanças que vocês fizeram? Qual dos dois textos ficou mais claro? Vocês usaram o dicionário? Respondam no espaço abaixo:

NOME _____ 5º ANO ____

DATA: ____ / ____ / 2008

2ª REESCRITA DA AUTOBIOGRAFIA

Releia a sua autobiografia e verifique se você observou a sequência própria de um texto autobiográfico. Preste atenção nos marcadores temporais. Lembre-se de que uma autobiografia é escrita em 1ª pessoa e no passado, pois ela reflete passagens de nossa vida. Reescreva o texto no espaço abaixo.

ANEXO XVIII
ROTEIRO DE AVALIAÇÃO

NOME _____ 5º ANO ____

DATA: ____ / ____ / 2008

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO	ESTÁ BOM	PRECISO MELHORAR
Quem sou ao escrever essa autobiografia? De onde escrevo? Quem serão os meus leitores? Qual o meu objetivo ao escrever essa autobiografia?		
Contei fatos e acontecimentos da minha história de vida?		
Apresentei sentimentos e emoções da minha história de vida?		
Escrevi em 1ª pessoa?		
Escrevi no tempo passado (pretérito perfeito e imperfeito)?		
Usei organizadores temporais para marcar o tempo?		
Escrevi seguindo uma ordem cronológica dos fatos e acontecimentos?		
Troquei as palavras repetidas no texto por outras que não alteraram o seu significado?		
O que senti ao escrever uma autobiografia?		

ANEXO XIX
AUTORIZAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Regiane Aparecida Xavier Alves RG 18.597.873-3
CPF nº 218.378.248-00, professora da EMEF Profª Rosa Tomita, desde 2005,
colaboradora na pesquisa da profª Sibéria Regina de Carvalho em 2008, sobre o
ensino-aprendizagem do gênero autobiografia, com alunos do 5º ano A, autorizo
o uso do meu nome e do meu relato na tese de doutorado da PUC-SP: O ensino-
aprendizagem da autobiografia: uma possibilidade para o desenvolvimento da
linguagem escrita.

São José dos Campos, 10 de março de 2011.



AUTORIZAÇÃO

Marli de Fatima e Silva RG 26.618.564-2
CPF nº 251.852.298-02, professora da EMEF Profª Rosa Tomita, desde 2006,
colaboradora na pesquisa da profª Sibéria Regina de Carvalho, em 2008, sobre o
ensino-aprendizagem do gênero autobiografia, com alunos do 5º ano B, autorizo
o uso do meu nome e do meu relato na tese de doutorado da PUC-SP: O ensino-
aprendizagem da autobiografia: uma possibilidade para o desenvolvimento da
linguagem escrita.

São José dos Campos, 10 de março de 2011.

ANEXO XX

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA PUC/SP



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 332/2008

Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP

Orientador(a): Prof. Dr. Antonio Paulo Berber Sardinha

Autor(a): Sibéria Regina de Carvalho

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Tese de Doutorado, intitulado *O ensino aprendizagem da autobiografia: reflexos na identidade de alunos de uma escola pública*

CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

CONCLUSÃO

Face ao parecer substanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de 15/12/2008, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº 332/2008.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea “c”, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 15 de dezembro de 2008.

Prof. Dr. Paulo-Edgar Almeida Resende

Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

Rua Ministro de Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) – Perdizes – São Paulo – SP – CEP: 05015-001
Tel.: (0xx11) 36708466 – Fax: (0xx11) 36708466 – e-mail: cometica@pucsp.br