

ANÁLISE DE PRODUÇÃO TEXTUAL DE AUTOBIOGRAFIA DE ALUNOS DO 6º ANO DE ESCOLA PÚBLICA UTILIZANDO SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

Janielly Lopes Oliveira²
janiellylopesoliveira@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como temática análise de produção textual de autobiografia de alunos do 6º ano de escola pública utilizando sequência didática. Decorre das inquietações a respeito das aulas de produção de texto, observados nos estágios supervisionados no ensino fundamental II e no ensino médio realizado durante o período da graduação. Os sujeitos deste estudo são discentes do 6º ano da rede municipal de Guaiuba. O objetivo desta pesquisa é analisar as versões das autobiografias produzidas por alunos do 6º ano a partir do desenvolvimento de sequência didática. Acredita-se que este estudo, através das discussões e reflexões, visa apontar os desafios enfrentados ao se produzir textos. Para isso, contou com os seguintes procedimentos metodológicos: análise dos textos produzidos pelos participantes da pesquisa por meio de atividades propostas em uma sequência didática desenvolvida em cinco módulos e aplicada durante 8 encontros semanais. Dessa forma, a pesquisa é de base qualitativa. Os resultados obtidos e analisados indicam a eficiência da sequência didática como proposta de ensino, além de valorizar a identidade dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Autobiografia; 6º ano; sequência didática; produção de texto.

Introdução

Ao longo do percurso da graduação e durante o estágio supervisionado no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, através das observações, percebemos a dificuldade dos alunos em relação às atividades de produção textual. Nas diversas escolas da rede pública, o nível de leitura e produção de textos escritos tem sido alvo de grande preocupação por causa dos indicadores dos resultados das avaliações diagnósticas realizadas pelo governo, como o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e o SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Esse público chega ao Ensino Médio sem ter desenvolvido as habilidades e competências de escrita.

Embora se exalte o trabalho dos professores e o engajamento dos gestores, o resultado de todo o esforço está abaixo do que se espera, uma vez que o objetivo é formar leitores e escritores proficientes. Seguramente, uma hipótese desse fracasso foi o ensino equivocado dos professores que tinham a visão que estudar a língua portuguesa era estudar as regras gramaticais.

Com o progresso dos estudos linguísticos, com bases nos Parâmetros Curriculares (PCNs) e atualmente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o ponto central do trabalho é o texto, abordando os gêneros e englobando também a gramática. Portanto, para que

¹ Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) orientado pela Profa. Dra. Cláudia Ramos Carioca (ILL/Unilab). ² Aluna do Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

o aluno desenvolve a competência na produção de texto, se faz necessário priorizar nas

atividades em sala de aula o trabalho com texto de diversos gêneros.

Ao ensinar a produção textual por essa perspectiva, proporcionando ao aluno o contato com uma diversidade textual, se alcança um resultado positivo, pois o sujeito compreende a realidade e interage socialmente exercendo o seu papel de cidadão. Deste modo, é primordial fazer da escola um âmbito onde a prática da leitura e da escrita sejam instrumentos que permitam ao estudante repensar o mundo e reorganizar as suas ações, não o limitando apenas a copiar e reproduzir ideias já existentes.

O referido estudo tem como objetivo analisar as versões das autobiografias produzidas por alunos do 6º ano a partir do desenvolvimento de sequência didática. Acredita-se que este estudo, através das discussões e reflexões, visa apontar os desafios enfrentados ao se produzir textos. Propomos o estudo e produção do gênero autobiografia por meio de uma sequência didática conforme sugerem: Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004). esperamos que os textos produzidos após o desenvolvimento da sequência didática nos apontem os avanços e desempenhos satisfatórios quando comparados aos textos da produção inicial anteriores as atividades dos módulos.

Para realizar este artigo utilizou-se como aporte teórico, Marcuschi (2008), Freire (1988), Lima (2012), Antunes (2003), Dolz, Noverraz e Shneuwley (2004), Lejeune (2008). Buscamos orientar nossas reflexões a partir da abordagem qualitativa e delineando o artigo em cinco seções. Na primeira, refletimos sobre os saberes e vivências necessários à prática docente, para em seguida, na segunda seção, discutirmos o ensino de gêneros textuais, conceituando texto e a importância de se trabalhar os diversos gêneros textuais. Na terceira seção discutiremos sobre a sequência didática como aporte de aprendizagem para a produção de textos, enquanto na quarta seção apresentamos os procedimentos metodológicos. Na quinta e última seção, descrevemos e analisamos a produção textual dos alunos.

1 Os saberes e vivências necessários à prática docente

1.1 Práticas docentes

É notório que vivemos em uma sociedade que está em constantes transformações, sejam em inovações tecnológicas, culturais ou morais. Assim, o trabalho docente é cada dia mais desafiador, uma vez que a aprendizagem acontece em diferentes espaços.

Para Placco e Souza (2006, p.86), a aprendizagem é como “um processo de apropriação de conhecimentos como fatos, eventos, relações, valores, atitudes, modo de ser e de agir, que promovem no sujeito novas possibilidades de pensar e de inserir em seu meio”. Assim, é possível compreender que a aprendizagem ocorre da interação do sujeito com o meio

em que ele está inserido. Desta forma, o aprender no ambiente escolar requer do professor uma nova postura, tendo em vista que ele exerce um importante papel social, pois é responsável não apenas por repassar conteúdos, mas também de constituir cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

Nessa perspectiva, a formação continuada desse profissional é primordial para aperfeiçoar o seu conhecimento e refletir sobre suas práticas nos diversos contextos do ensino/aprendizagem. Paulo Freire (1988) acentua que:

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida (FREIRE, 1988, p.72).

Percebemos, então, que a formação continuada proporciona ao professor um novo olhar para a sua atuação na docência. Ao refletirmos sobre novas práticas, aliadas aos novos conhecimentos adquiridos, é possível tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas, resultando diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem dos seus educandos.

1.2 Teoria e prática na formação docente

Para atender todas as diversas exigências e complexidades do exercício da docência é necessária uma boa formação do professor, a qual ocorre no ensino superior através do conhecimento teórico e em conformidade com os estágios supervisionados em que na prática se oportuniza o exercício da profissão.

Para Lima (2012, p. 29):

O estágio supervisionado pode ser conceituado como atividade teórica instrumentalizadora da práxis, entendida como uma atitude teórica-prática humana, de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (prática). É no estágio que ocorre a práxis educativa, no momento de apropriação dos conteúdos já adquiridos e os conteúdos que serão transformados na prática.

Sendo assim, é no estágio que o educador tem o contato com a sala de aula podendo aliar a teoria aprendida à prática do ambiente escolar. Conforme Tardif (2014), durante o curso de formação inicial é importante que ocorram as experiências que antecedem a atuação profissional.

Ressalta-se que o educador é o profissional que se dedica à atividade de transformação das condutas desejáveis considerando o coletivo ou o individual, ou seja, é responsável por

mediar o conhecimento ao sujeito utilizando de metodologias que facilitem a aprendizagem do educando levando em conta a sua realidade

Nesse cenário, ao unir esses dois ingredientes, em que a teoria serve de base para a prática, se encaixa o professor reflexivo, sendo que, para Schön (1992), o professor não deve ser o especialista que aplica conhecimentos, mas um “prático reflexivo”, sujeito capaz de tomar decisões ao analisar os desafios que emergem no cotidiano escolar. Ou seja, o educador, ao apropriar-se da prática reflexiva, passa a refletir sobre o seu próprio ensino e se comprometer com o seu desenvolvimento profissional, corroborando com Dewey (1933), o qual afirma que devemos “encarar os professores como práticos reflexivos, como profissionais que desempenham papéis ativos no desenvolvimento curricular e nas reformas de ensino.”

O conhecimento do professor é edificado no chão da sala de aula, porém os saberes adquiridos durante a sua formação acadêmica não são excludentes, logo, salienta-se que o agir e o refletir criticamente sobre a prática permite que o profissional adquira capacidade de organizar o saber escolar garantindo que o aluno se aproprie dele.

Compreende-se, então, que professores reflexivos investigam e buscam solucionar os percalços da sala de aula sem perder o foco, com vínculo ao contexto escolar e cultural. Para Zeichner (1992), a ideia do professor reflexivo na sua prática leva em consideração o contexto social, trabalhando os conteúdos de acordo com a realidade da escola e de forma democrática, sendo um agente transformador do ambiente escolar.

De acordo com Freire (1988, p. 28), “a natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre”. Assim, é preciso que o educador seja desafiado a refletir sobre sua prática concreta e que tenha condições, com base nisso, de reavaliá-la e reformulá-la de forma constante.

2 Ensino e Gêneros textuais

Entendemos que o papel principal do ensino de produção textual nas escolas é possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades e de competências para produzir textos de variados gêneros, estando de acordo com os objetivos traçados ao ambiente sociocultural dos estudantes.

O aluno precisa produzir textos de forma prazerosa e não como mera atividade cobrada na escola, o que, para muitos, acaba sendo uma forma de tortura. Geraldi (1997) afirma que a produção de textos orais e escritos é o início e o final de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, ou seja, ela perpassa todo o processo de formação dos alunos.

Porém, para formar bons produtores de textos, os professores devem fornecer uma diversidade de situações propícias para a leitura e para o registro de experiências através da escrita, motivando a desconstrução do conceito de escrita como mera atividade de codificação, desta maneira os educandos passam a ver a escrita como uma prática social situada, por isso Antunes (2003) nos afirma que a atividade de escrita é uma atividade interativa. Embora a pessoa com quem interagimos não esteja presente, não se pode negar que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta. Desta maneira, quem escreve sempre escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa, em determinado contexto, escrevendo de determinado lugar social, com objetivos definidos.

É sabido que, para muitos, produzir textos coerentes e coesos não é uma tarefa fácil. E a situação pode ser ainda mais prejudicial quando tratamos de alunos que não são estimulados pela família e que essa não promove o contato da criança com os diversos materiais impressos como livros, revistas ou situações que envolvam a prática de leitura/escrita. Marcuschi (2008, p.58) afirma que:

Um problema do ensino é o tratamento inadequado para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante há muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas.

Atualmente um dos grandes desafios para o professor é trabalhar práticas pedagógicas voltadas para a formação social dos educandos, formando cidadãos conscientes, atuantes, reflexivos, capazes de transformar o meio social no qual está inserido. Em busca desse propósito, o docente deve usar metodologias que promovam um ensino-aprendizagem da língua escrita satisfatório, que desenvolva a oralidade, através de rodas de conversa em que o aluno expõe seus pensamentos e opiniões, círculos de leituras e discussões relacionadas ao assunto ou tema que se deseja escrever, para só depois, ser orientado à produção escrita.

Não se pode pensar no desenvolvimento de bons textos sem promover na criança a capacidade e o estímulo à leitura. O contato com a leitura faz com que o indivíduo amplie seu conhecimento de mundo, seu vocabulário e passe a relacionar as informações com clareza tornando-o um ser crítico capaz de refletir sobre suas ações e não meros reprodutores de pensamentos. Assim a leitura é algo fundamental para a construção de textos, uma vez que:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores competentes, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos

(BRASIL, 1997. p.53).

Neste contexto, o discente deve ter o contato com os diversos gêneros textuais que circulam em nosso meio social, com isso se amplia o vocabulário e agrega-se ideias ao discurso, considerando que o discurso é parte integrante da competência de saber usar a comunicação e os recursos linguísticos que a língua nos oferece. Para Koch e Fávero (2008. p.26), o termo discurso está relacionado à linguagem verbal, é o que destaca:

Em se tratando da linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e seu interlocutor, no caso do diálogo) e o evento da sua enunciação. O discurso é manifestado, linguisticamente através de texto.

Por conseguinte, o processo de construção de texto exige dos educandos um leque de conhecimento, que tem início na apropriação do sistema de escrita convencional, ao domínio de categorias gramaticais e a sua organização na produção escrita. Esses saberes implicam no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, a qual é aperfeiçoada a partir de variadas situações de uso da linguagem, permitindo ao aluno compreender como, porquê, para quê e para quem escrever.

Para tanto podemos compreender que a produção textual é um processo de construção que requer do aluno planejamento, um momento de escrita e de reescrita. Sendo que a atividade de reescrita do texto possibilita o discente a refletir sobre o seu texto. Para Halliday e Hasan (1976) o texto é definido como:

O texto é uma realização verbal entendida como uma organização de sentido, que tem o valor de uma mensagem completa e válida num contexto dado. Assim, o texto é unidade de língua em uso, unidade semântica não de forma e sim de significado. Então percebemos nesta definição que, a partir da nossa A linguagem verbal e não-verbal construímos o nosso texto fazendo assim uma organização e reflexão do nosso pensamento para que possamos interagir com o futuro leitor.

É importante ressaltar que propiciando ao discente o contato com a infinidade de gêneros, permite-se transitar com variadas situações sociocomunicativas, despertando para o meio estudantil o que de fato faz parte do seu mundo sociocultural, tornando mais acessível e aproximando o real de forma concreta e não de um modo subjetivo e abstrato facilitando o ensino e aprendizado, o que é confirmado por Bakhtin (2003, p. 261) ao nos mostrar que é a própria vivência em diversas situações comunicativas e mantendo o contato com diferentes gêneros do discurso que praticamos uma competência linguística criadora de enunciados.

Dessa forma, reconhecemos que com o contato direto com gêneros há uma interação, enquanto o cognitivo e o sociocultural são acionados, portanto desenvolve-se a competência

seja oral ou escrita, havendo uma ação mútua e reflexiva sobre o referido uso na produção de diferentes textos.

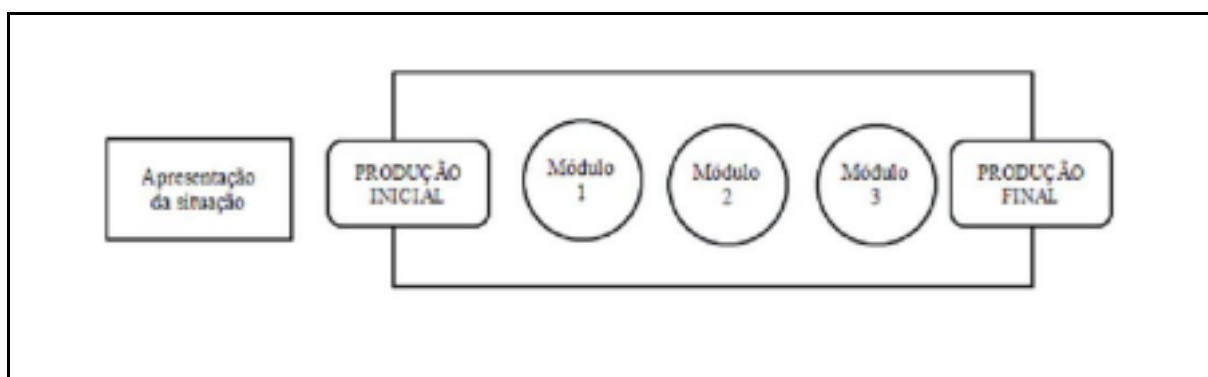
Na assertiva, as práticas docentes referendadas aos gêneros textuais possibilitam um trabalho além de dinâmico e rico, produzem um leque de possibilidades de intervenções, norteando um caminho metodológico e prático para a progressão das atividades da escrita, uma vez que só se aprende a escrever escrevendo para um interlocutor real e com objetivos específicos, em um contexto sociocomunicativo.

3 Sequência didática como procedimento para a produção e apropriação de gêneros de texto

A aprendizagem do aluno se torna possível através da mediação do professor na vivência diária da sala de aula, exigindo do educador metodologias e práticas pedagógicas que auxiliem efetivamente o seu trabalho.

Objetivando desenvolver o ensino aprendizagem através de situações que permitam aos educandos se apropriarem de ferramentas para produzirem textos distintos e coesos, Dolz, Noverraz e Schneuwley (2004) desenvolveram uma proposta que abrange aspectos significantes na construção da produção textual permitindo atividades voltadas para os gêneros textuais e nos afirmam que “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97).

Sendo assim a proposta de Sequência didática é desenvolvida em quatro módulos:



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwley (2004, p. 102).

O ponto inicial é a apresentação da situação, em que são apresentadas informações orais e escritas sobre a atividade a ser desenvolvida. A seguir, temos a etapa da produção inicial, na qual os alunos irão produzir a primeira versão do gênero proposto. É a partir desse momento que o professor poderá avaliar o conhecimento que o educando possui sobre o gênero e poderá traçar estratégias e exercícios voltados às dificuldades detectadas. “Assim, a

sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que apropriando-se dos instrumentos próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.102).

Por conseguinte, ocorre o desenvolvimento dos módulos: são atividades e oficinas focadas no ensino do gênero. Cabe ao professor determinar as quantidades dos módulos que a sequência terá, objetivando que o discente tenha o domínio do gênero em estudo.

Para certificar-se que o aluno aprendeu de modo satisfatório os conteúdos, a sequência didática propõe uma produção final. Através da prática o aluno irá desenvolver o conhecimento adquirido no módulo. Essa produção servirá de base para que o docente avalie as habilidades e a aprendizagem do aluno.

Logo, os autores objetivam o conhecimento e a análise do gênero textual e suas exímias especificidades, cabendo ao professor planejar uma sequência capaz de atingir a sua meta principal, de levar o aluno a ampliar o seu repertório de aprendizagem e agregar sua compreensão de mundo.

4 Procedimentos Metodológicos

4.1 O contexto da pesquisa e os sujeitos

A pesquisa foi realizada com a turma do 6º ano de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de Guaiúba e as atividades propostas foram desenvolvidas pelos alunos de forma remota por meio da plataforma google meet e via Whatsapp, conforme as diretrizes da Secretaria de Educação do Ceará (Seduc):

Todos os estabelecimentos de ensino poderão iniciar o ano letivo a partir do dia 1º de fevereiro de 2021. Conforme o Decreto Estadual nº 33.841 (05/12/2020) que autoriza o retorno às atividades presenciais em todas as regiões de saúde do estado do Ceará, haverá a necessidade de organizarmos as unidades escolares públicas estaduais para promover o acolhimento às/aos estudantes, o fortalecimento dos seus vínculos com os estabelecimentos de ensino e construir as novas rotinas do processo de ensino e aprendizagem (CEARÁ, p. 5, 2020)

Os 19 sujeitos participantes da pesquisa que compõem a turma são alunos na faixa etária de 11 a 13 anos e que residem no entorno da escola e em bairros circunvizinhos. Ressalta-se que nem todos os alunos da turma tinham acesso a internet, por isso foram analisados apenas cinco textos.

A utilização da tecnologia de comunicação e informação como um incremento no processo educacional foi um recurso inovador para o professor aprimorar suas práticas pedagógicas, além de se configurar como um instrumento importante, em que no período

pandêmico se buscou uma nova convivência de forma isolada, mas interconectados através do uso do ensino remoto.

Os discentes desenvolveram a atividade proposta dentro de uma sequência didática em cinco módulos, as quais foram aplicadas nos meses de abril e maio, totalizando 08 encontros de 1h/a semanais.

4.2 Procedimentos

No primeiro encontro foi realizada uma roda de conversa informando sobre a pesquisa, solicitando aos responsáveis o consentimento e explicando que seriam usados codinomes para preservar a identidade do aluno. Em seguida, iniciamos apresentando aos alunos a etnografia da palavra AUTOBIOGRAFIA. AUTO = SI MESMO / BIO = VIDA / GRAFIA = ESCRITA. Sendo assim, uma autobiografia é a história de vida de uma pessoa narrada por ela própria. Posteriormente, projetamos na tela fragmentos do texto autobiográfico da Malala³, para que todos os alunos acompanhassem a leitura e observassem as características destacadas durante a leitura.

A partir do que foi exposto, solicitamos como atividade que realizassem uma entrevista com seus pais sobre a origem do seu nome e desenhassem a sua árvore genealógica. No segundo encontro os alunos puderam expor, de forma espontânea, a sua árvore genealógica e relatar o porquê do seu nome. Logo após, foi aplicada a dinâmica em que cada criança pegaria uma folha de caderno e com traço a dividiria em 4 partes. Na primeira desenharia a si próprio e escreveria onde e quando nasceu. Na segunda parte escreveria coisas

⁴ Fonte: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2021/03/autobiografia-nasce-uma-menina.html>

que gosta e que não gosta. Na terceira contaria um fato marcante e na última parte o que gostaria de ser e o porquê. Com a dinâmica se pode levantar pontos importantes para que o aluno pudesse desenvolver como atividade a sua primeira produção.

Convergente com a análise dos textos iniciais listamos as principais dificuldades de acordo com o gênero proposto. Objetivando saná-las foram desenvolvidas atividades da sequência didática conforme o nível da turma é dividida em 06 módulos, que correspondem aos encontros subsequentes.

Durante seis encontros foram realizadas atividades diversificadas como: leitura compartilhada do gênero, exercícios de interpretação para assimilação das características autobiográficas, além de trabalhar os pronomes pessoais da 1ª e 3ª pessoas e as anáforas de apagamento com intuito de evitar repetições desnecessárias, dificuldade que foi bastante

pertinente nas produções iniciais.

Assim na finalização dos módulos os estudantes puderam redigir o texto final, apropriados do conhecimento partilhado e adquirido durante a aplicação dos módulos sendo estes também analisados, com o intuito de avaliarmos o desenvolvimento do aluno mediante a estrutura e adequação do gênero autobiográfico.

5 Analisando as autobiografias

Com a finalidade de investigar o trabalho de produção textual no 6º ano do ensino fundamental, parte-se para a sistematização e análise dos dados coletados por meio dos textos produzidos pelos discentes, que nos permitiram construir seus perfis e refletir sobre o cenário desafiador do professor. Para embasar as discussões acerca da análise das autobiografias, faz-se necessário uma definição do gênero autobiografia.

5.1 Gênero autobiografia

Ao redigir a autobiografia oportuniza-se ao aluno refletir e analisar o seu passado projetando assim o seu futuro. A narração dos acontecimentos sobre a sua vida traz a possibilidade de compreender a sua identidade.

Corroborando com Thompson (1997, p. 57) que nos diz:

O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembremos não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidade e aspirações atuais. Assim, podemos dizer que nossa identidade molda nossas reminiscências.

E Lejeune (2008, p. 14) acrescenta que a autobiografia é “uma narrativa retrospectiva em prosa que um indivíduo real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular de sua personalidade”. Logo, esses acontecimentos seguem uma ordem cronológica dos acontecimentos evidentes na vida do autor.

Predominam no gênero citado, os tempos verbais do pretérito perfeito e imperfeito. De acordo com Carvalho:

Em relação ao tempo, na autobiografia predominam o uso dos tempos verbais do pretérito perfeito e imperfeito, já que o relato tem o caráter retrospectivo, e é marcado com advérbios e locuções adverbiais temporais como: passados alguns, em 1950, etc., marcas próprias do discurso de relato interativo denominadas de organizadores temporais, que juntamente com os tempos verbais, realizam a coesão do texto (2016, p. 112).

Embora os tempos verbais prevaleçam no relato, ajudando a compreender o fato narrado. Os marcadores temporais e espaciais, são fundamentais na construção do texto

narrativo. É o que afirma Jacinto (2015, p. 80):

A exiguidade dos elementos como marcadores temporais e a situação espacial são fatores que, ao nosso ver adstringe a questão da noção do aluno autor

sobre o que é escrever um texto que está enquadrado na ordem de narrar. A exigência de se organizar o texto com esses recursos coesivos e informação de espaço é precípua, a fim de dispor uma relação entre espaço e tempo. São essas informações que encadeiam as ações e torna o leitor o fato narrado mais inteligível, uma vez que o situa no contexto narrativo.

Assim, ao mesmo tempo que a memória é algo individual da identidade do sujeito, ao ser retratado todos os dados pessoais, se torna coletiva, uma vez que o indivíduo vive em sociedade e interage com o outro criando lembranças e recordações coletivas.

5.2 Análise dos textos autobiográficos produzidos

Finalizadas as atividades da sequência didática, de acordo com o modelo de análise de Dolz, Noverraz e Shneuwley (2004) descrito na pesquisa, analisaremos as produções dos alunos conforme os aspectos formais do gênero autobiografia:

ASPECTOS FORMAIS DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA	
Categoria	Aspecto Formal
Pessoa predominante	1ª pessoa
Tempos verbais	Pretérito perfeito e imperfeito
Marcadores temporais	Localizar no tempo (quando)
Marcadores espaciais	Localizar os fatos (onde)

Fonte: a própria autora.

Percebemos que todas as produções atenderam às expectativas do gênero proposto, a autobiografia, no que diz respeito às marcas linguísticas e ao contexto de produção. Salientamos, porém, que há erros ortográficos, problemas de concordância, falha na paragrafação.

O aluno A1 em sua primeira produção de um modo geral, alcançou as expectativas do gênero solicitado. Apresentou seu nome, data de nascimento. Relatou onde mora e com quem, suas preferências e sentimentos. Salientamos, porém, que há alguns erros ortográficos e de

concordância verbal.

Uma das características da autobiografia é o uso do pronome em 1ª pessoa reafirmando que quem escreve o relato é o autor, narrador e personagem. Percebemos que o discente fez uso das anáforas de apagamento. O seguinte trecho é um exemplo disso:

(A1.T1.EI)⁴ MEU NOME É XXX E MORO EM GUAÍUBA, MAIS PRECISAMENTE NA LOCALIDADE DE BAÚ. NASCI AOS 25 DE FEVEREIRO DE 2011 EM FORTALEZA. RECEBI ESSE NOME PELO SIGNIFICADO QUE QUER DIZER “A QUE DEVE SER AMADA”.

O emprego dos tempos verbais do pretérito perfeito e imperfeito tem a finalidade de marcar a temporalidade e no caso do texto em estudo marca a sucessão de fatos ocorridos. Conforme observamos no trecho destacado:

(A1.T2.EI) ESTUDO NA E.E.F. MARIA DE LOURDES PEREIRA E ESTOU NO 5º ANO. CHEGUEI NESSA ESCOLA PARA CURSAR O 3º ANO POIS ANTES INICIEI MEUS ESTUDOS NA ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL PENTÁGONO.

Entretanto em algumas passagens se tem o verbo no presente, utilizado para mencionar fatos vivenciados no momento da escrita, suas características, preferências como também sentimentos:

(A1.T3.EI) NA ATUAL ESCOLA GOSTO DE FAZER NOVAS AMIZADES. NO MEU DIA A DIA EU GOSTO DE BRINCAR, ASSISTIR E APRENDER COISAS NOVAS. COMO ALGUMAS CRIANÇAS TENHO MEDO DO ESCURO.

No plano geral, o estudante A1 conservou a sua apresentação com nome, onde mora, dia em que nasceu e lugar em que estuda. Na sua escrita final houve uma reorganização das informações como aumento do número de parágrafos.

⁴ Legenda: trecho 1 (T1) da autobiografia do aluno 1 (A1) na escrita inicial (EI).

É notório a conscientização de organizar o momento em que os fatos acontecem:

(A1.T1.EF) INICIEI MEUS ESTUDOS NO COLÉGIO ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL PENTAGONO E FIQUEI ATÉ O 2º ANO. NO 3º ANO FUI ESTUDAR NA E.E.F. Mª DE LOURDES PEREIRA E PERMANEÇO ATÉ AGORA. ESTOU CURSANDO O 6º ANO E ADORO FAZER NOVAS AMIZADES.

Analisamos também que na sua produção final houve a eliminação de algumas repetições desnecessárias como foi o caso do verbo GOSTAR:

(A1.T2.EF) NO MEU DIA A DIA GOSTO DE BRINCAR, ASSISTIR E APRENDER COISAS NOVAS. COMO ALGUMAS CRIANÇAS TENHO MEDO DO ESCURO. FICO COM MEDO DO ESCURO.

Portanto percebemos que o estudante se apropriou do conhecimento adquirido desenvolvendo o texto autobiográfico.

Em sua produção inicial o aluno atendeu às expectativas do gênero. Entretanto verificamos falha na paragrafação, por ter escrito o texto apenas em um parágrafo, inadequações vocabulares, problemas de concordâncias verbal e nominal. Além de falha na estruturação textual no final da produção do participante em análise.

É visível também o uso constante do pronome EU, que indica marca de enunciação e é uma das marcas do gênero autobiográfico. Ocorrendo muitas anáforas pronominais, caracterizando o uso oral da língua e demonstrando a dificuldade para realizar a coesão nominal:

(A3.T1.EI) OLÁ, EU MIM CHAMO XXX. EU NASCI EM FORTALEZA NO DIA 16-10-2008. MORRO COM MEUS PAI E MINHA MÃE E VÓ E TIA E PRIMA. EU MORO EM GUAIBUBA.

Já na escrita final de A3, após a aplicação da sequência didática, vemos o texto completo seguinte:

OLÁ ME CHAMO XXX, NASCI EM FORTALEZA NO DIA 16 DE OUTUBRO DE 2008. MORO COM MEUS PAIS, MINHA AVÓ, TIA E PRIMAS NA CIDADE DE GUAIBUBA NO DISTRITO DE ÁGUA VERDE. MEU PAI SE CHAMA XXX E MINHA MÃE XXX.

ESTUDO NA ESCOLA MARIA DE LOURDES PEREIRA, CURSO O 6º ANO. GOSTO DE ESTUDAR PRINCIPALMENTE DAS MATÉRIAS DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA.

SOU UMA MENINA INTELIGENTE, BONITA E ALTA. ADORO PASSAR O TEMPO COM A MINHA FAMÍLIA. BRINCO BASTANTE COM MINHA IRMÃ E AMIGAS. ME DIVIRTO PASSEANDO NO PARQUE DE DIVERSÃO E TOMANDO BANHO DE PISCINA.

Observamos que na produção final o participante A3 reorganizou sua escrita, fez a paragrafação do texto. Inicia a sua narrativa situando-se no tempo e espaço, através das identificações pessoais, como: nome, data de nascimento e naturalidade. Aprimorou a escrita conseguindo utilizar menos anáforas pronominais e localiza-se no tempo quando menciona fatos da atualidade através do uso dos verbos no presente, como também se utiliza para citar suas preferências e sentimentos.

Entretanto, percebemos que não há referências mais marcantes, relembrando acontecimentos que já viveu, como também o uso de poucos verbos no pretérito. O estudante A3 inicia seu texto retratando o lugar em que nasceu, a sua idade e o nome dos pais. Ressaltamos que assim, como nos demais textos cumpre com expectativas do gênero em estudo. Porém há erros de concordância verbal e ortográfica.

Destacamos que a escrita do texto foi feita em 1ª pessoa por A5:

(A5.T1.EI) EU NÃO GOSTO DE ANIMES, VERDURA E CAMARÃO. O QUE EU MAIS GOSTO É DE TAR COM MINHA AMIGAS E MINHA FAMÍLIA

Ainda na passagem mencionada acima A5 fez uso de contrações pertencentes à marca da oralidade, sendo trabalhado na sua reescrita uma vez no texto escrito deve-se fazer uso da linguagem formal.

Constatamos também a presença dos marcadores temporais se juntando ao uso dos verbos no modo tempo pretérito perfeito e imperfeito:

(A5.T2.EI) NASCI NO DIA 27 DE SETEMBRO, OS NOMES DOS MEUS PAIS SÃO XXX E XXX MORO COM MEUS AVÓS(...)
(...) UM DIA QUE EU E MINHA PRIMA FOI PULAR O MURO.

Percebemos também marcas de subjetividade representadas por desejos e predileções e afetiva quando relata quem lhe inspira.

Observamos na escrita final de A5, após a aplicação da sequência didática, o texto completo seguinte:

ME CHAMO XXX, TENHO 11 ANOS. NASCI NO DIA 27 DE SETEMBRO DE 2009. MEUS PAIS SÃO XXX E XXX. TENHO DUAS IRMÃS CHAMADAS XXX E XXX. MORO COM MEUS AVÓS PATERNOS NO DISTRITO DE BAÚ.

O QUE MAIS GOSTO É DE ESTAR COM MINHAS AMIGAS E MINHA FAMÍLIA. NÃO GOSTO QUANDO MINHA AVÓ ME FAZ COMER VERDURAS, COMO TAMBÉM CAMARÃO.

O QUE MAIS MARCOU MINHA INFÂNCIA FOI UM DIA EM QUE EU E MINHA PRIMA RESOLVEMOS PULAR UM MURO. PARA NOSSA SURPRESA QUEBRAMOS UM CANO. NUNCA ME ESQUECI DAS NOSSAS TRAVESSURAS E BRINCADEIRAS NA CALÇADA A TARDINHA.

BEM TENHO UMA VIDA TRANQUILA, E AS PESSOAS QUE MAIS ME INSPIRAM SÃO OS MEUS PAIS.

A narrativa do aluno A5 contempla os critérios do gênero em estudo, além de ter

aprimorado a sua escrita na produção final. O seu texto foi escrito em prosa, organizou os parágrafos e neles descreve as suas experiências vividas, correspondendo assim com os aspectos funcionais do gênero.

Inicia descrevendo quando nasceu, a sua filiação e onde mora, definindo o narrador em 1ª pessoa através do uso dos pronomes pessoais e possessivos. Vale ressaltar que a narrativa autobiográfica não se limita apenas à individualidade do sujeito, porém como recurso que identifica o indivíduo no lugar e tempo, como também em exercício de interação e comunicação com o outro, assim como no terceiro parágrafo A5 cita um fato marcante na sua infância, ao recordar das brincadeiras a tarde com a prima.

O autor conclui o seu texto expondo seu contentamento e inspiração. Percebemos que embora more com os avós, têm uma vivência com os pais e sente grande admiração. Considerando-os como sua inspiração para viver.

De modo geral A5 fez uso dos marcadores temporais e dos verbos pretérito perfeito e imperfeito na sua produção para descrever sentimentos e emoções. Fez uso do verbo no pretérito perfeito e imperfeito para narrar os fatos que viveu no passado. E segue a linha cronológica narrando do seu nascimento, passando a infância até os dias atuais.

Verificamos após as análises comparativas entre a produção inicial e a reescrita dessas produções os avanços dos alunos em todas as categorias especificados, o que constatamos que o ensino de produção de texto desenvolvidas em uma sequência didática, associada às práticas sociais de escrita de que os estudantes fazem uso e por meio de metodologias pedagógicas adequadas, proporcionam o desenvolvimento da escrita.

Este trabalho possibilitou ampliar o olhar acerca da prática docente, especialmente para a produção de texto e o quanto requer do professor planejamento e embasamento teórico, adquiridos durante a graduação e fomentado pelas formações continuadas.

Considerações Finais

A pesquisa evidenciou que as atividades de produção escrita devem partir de situações eficazes de interação social, uma vez que o processo de ensino/aprendizagem ocorre por intermédio de propostas interativas de linguagem.

Aponta também que é fundamental levar em consideração a heterogeneidade dos indivíduos. Assim a sala de aula deve ser um lugar que oportunize essa variedade do uso da linguagem por meio dos gêneros textuais, facilitando o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos para escrever bons textos, visto que a leitura e a escrita são ações integradas, por isso o professor deve buscar promover e incentivar nos estudantes o prazer da

leitura e da escrita de textos.

Salienta-se que diante dos resultados favoráveis apresentados nos textos dos educandos envolvidos neste estudo, notamos a importância de se trabalhar atividades por meio de sequências didáticas facilitando a identificação das necessidades dos alunos em relação à competência oral e escrita tornando-os escritores conscientes e eficientes.

Ressaltamos que este trabalho contribuiu para o professor reavaliar e aprimorar a sua prática nas aulas de produção textual, utilizando a sequência didática como ferramenta para a produção de diversos gêneros.

Por fim, esperamos que este artigo estimule novas pesquisas e discussões sobre o tema, uma vez que trabalhos com sequência didática não são muito comuns no ensino fundamental II. compreendemos que discussões e pesquisas sobre o tema devem ser pertinentes.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins fontes, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF - Secretaria de Educação Fundamental, 1997. (vv. 1; 2).
- CARVALHO, Sibéria Regina. **A escrita autobiográfica: por uma didática do ensino aprendizagem**. Curitiba, Appris, 2016.
- CEARÁ. **Diretrizes Pedagógicas para o ano letivo de 2021**. Fortaleza: Seduc, 2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2021/01/diretrizes_ano_letivo_2021.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2021.
- CORACINI, Maria José (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.
- DEWEY, John. **How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers, 1933.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxana Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A importância de ler em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1988.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HALLIDAY, Michael. A. K.; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. New York: Longman, 1976.
- JACINTO, Josenei Aguiinaldo. **Atividades de Revisão na Produção do Gênero**

Autobiografia. Dissertação. (PROFLETRAS) Universidade Estadual de Maringá, 2015. Disponível em:
<http://www.pcs.uem.br/profletras/dissertacoes/2015/Josenei_Aguinaldo_Jacinto.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2021.

KOCH, Ingedore Grunfield Villaça; FÁVERO, Leonor Lopes. **Linguística Textual:** introdução. São Paulo: Cortez, 2008.

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

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Líder Livro, 2012.

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

PLACCO, Vera M. N. de S.; SOUZA, Vera L. T. de (Orgs.). **Aprendizagem do adulto professor.** Loyola: São Paulo, 2006.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. Campinas: Edunicamp, 1990.

THOMPSON, Alistair. Reconstituindo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História.** São Paulo, n.15, pp.51-84, abril/1997. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11216>>. Acesso em: 07 dez. 2021.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.