



Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21, nº3, 2017

Conhece-te a ti mesmo: o gênero autobiografia como recurso para desenvolver capacidades de linguagem, um estudo de caso

Helanya Santana Carneiro¹ (UEFS/CAPES)
Patrício Nunes Barreiros² (UEFS/FAPESB/CNPq)

RESUMO: Esse artigo apresenta os resultados de uma intervenção pedagógica, através de uma Sequência Didática com o gênero autobiografia. A intervenção foi pautada nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo e da Linguística Textual e teve como público-alvo uma turma do 9º ano de uma escola pública de Feira de Santana-BA. Objetivou-se investigar as capacidades e dificuldades de linguagem dos alunos e, a partir daí, mediar a produção de textos, dando ênfase aos mecanismos de textualização conexão, coesão verbal e coesão nominal do gênero em foco. Após o planejamento e execução da intervenção, observou-se que os alunos ampliaram suas capacidades de linguagem e produziram um livro com suas autobiografias.

Palavras-chave: Capacidades De Linguagem; Interacionismo Sociodiscursivo; Sequência Didática; Ensino De Língua Portuguesa; Autobiografia.

Introdução

O presente artigo trata do planejamento, aplicação e avaliação de uma Sequência Didática (SD) com o gênero autobiografia a fim de desenvolver a capacidades de linguagem,

¹ Mestre. Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado da Bahia/Colégio Estadual Itan Guimarães Cergueira. helanya@hotmail.com

² Doutor. Professor Adjunto do Departamento de Letras e Artes. Universidade Estadual de Feira de Santana. patricio@uefs.br

principalmente a escritora, dos alunos de uma turma do 9º ano do Colégio Estadual Itan Guimarães Cerqueira, na cidade de Feira de Santana-BA.

Este trabalho é resultado de uma intervenção feita no ano de 2016 e corresponde à pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Estadual de Feira de Santana. O objetivo geral da intervenção foi investir na ampliação das capacidades linguísticas dos alunos, partindo de suas dificuldades referentes à produção do gênero autobiografia. Foram elaboradas atividades didáticas a fim de verificar as dificuldades dos estudantes relacionadas à produção de textos escritos, bem como identificar as capacidades de linguagem deles referentes ao gênero em foco, partindo de uma produção inicial.

A mediação da aprendizagem ocorreu de modo progressivo e foi baseada na estruturação e aplicação dos módulos de intervenção e na reescrita dos textos até chegar à produção final. As atividades dos módulos de intervenção buscaram sistematizar os mecanismos de textualização conexão, coesão verbal e coesão nominal referentes ao gênero estudado, tendo como propósito uma situação real de comunicação e circulação do gênero. Além disso, a partir da intervenção, objetivou-se repensar a prática docente e investir na valorização da identidade dos discentes elevando sua autoestima. A intervenção foi feita com um total de 13 alunos, mas, para o presente artigo, analisaremos os textos produzidos por apenas um aluno.

O gênero autobiografia e seus aspectos ensináveis

Quando falamos a palavra autobiografia, nenhum nome talvez tenha tanto respaldo quanto Philippe Lejeune (2008) para definir o gênero. Em seu livro *O Pacto Autobiográfico* – de Rousseau à Internet, através de ensaios, o autor problematiza o conceito do gênero e suas principais características. Nesse percurso, define e redefine o termo, vê e revê conceitos a partir das discussões clássicas que foram suscitadas pelo gênero específico e sua relação com outros gêneros semelhantes. Não foi objetivo deste trabalho entrar nessa discussão epistemológica, mas, tão somente, definir as principais características de textos que trazem a *escrita do eu* a fim de construir uma modelização didática que pôde ser usada como base para as atividades trabalhadas durante a intervenção desenvolvida na turma de 9º ano do Colégio Estadual Itan Guimarães Cerqueira em 2016.

Nesse sentido, Lejeune (2008, p. 14) define autobiografia como “[...] narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”. Para isso, alguns elementos precisam se enquadrar em quatro categorias:

- 1- A forma de linguagem (narrativa/em prosa³);
- 2- Assunto tratado (vida individual/história de uma personalidade);
- 3- Situação do autor (identidade do autor – cujo nome remete a uma pessoa real/identidade do narrador);
- 4- Posição do narrador (identidade do narrador e do personagem principal/perspectiva retrospectiva da narrativa).

Após revisitar alguns conceitos, Lejeune (2008) afirma que essas categorias não são absolutamente rigorosas, algumas dessas condições podem não ser preenchidas totalmente:

³ Anos depois e após críticas, Lejeune revê seus textos sobre o Pacto Autobiográfico e admite estar errado sobre a autobiografia ser uma narrativa em prosa apenas. Em 2002, ele escreve *Autobiografia e Poesia* em que revê sua posição quanto à forma de linguagem: “Em *Le pacte autobiographique*, afirmei – heresia! – que a autobiografia era ‘em prosa’, o que, em 99% dos casos ela é de fato, mas não certamente de direito” (LEJEUNE, 2008, p. 86).

o texto deve ser principalmente uma narrativa, mas sabe-se a importância do discurso na narração autobiográfica; a perspectiva, principalmente retrospectiva: isto não exclui nem sessões de auto-retrato, nem diário da obra ou do presente contemporâneo da redação, nem construções temporais muito complexas; o assunto deve ser principalmente vida individual, a gênese da personalidade: mas a crônica e a história social ou política podem também ocupar um certo espaço. Trata-se de uma questão de proporção ou, antes, de hierarquia: estabelecem-se naturalmente transições com os outros gêneros da literatura íntima (memórias, diário, ensaio) e uma certa latitude é dada ao classificador no exame de casos particulares (LEJEUNE, 2008, p. 15).

No entanto, o autor afirma que duas das categorias principais (a 3 e a 4) são rigorosas e não comportam graus e são elas que vão opor a autobiografia à biografia e ao romance pessoal: é preciso haver identidade entre autor, narrador e personagem principal. “Nesse caso não há transição nem latitude. Uma identidade existe ou não existe. Não há gradação possível e toda dúvida leva a uma situação negativa [...] é preciso que haja relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem” (LEJEUNE, 2008, p. 15).

A identidade desses três elementos é o que configura o chamado *pacto autobiográfico*. É a afirmação, no texto, da identidade entre o autor, o narrador e o personagem, podendo remeter, em último caso, ao nome do autor na capa do livro. “As formas do pacto são muito diversas, mas todas elas manifestam a intenção de honrar sua assinatura. O leitor pode levantar questões quanto à semelhança, mas nunca quanto à identidade.” (LEJEUNE, 2008, p. 26). A identidade de nome entre autor, narrador e personagem pode ser estabelecida de forma implícita e de modo patente.

A primeira forma é feita na ligação autor-narrador, no momento do pacto autobiográfico, que pode ser estabelecido de duas maneiras: uso de títulos que não deixam dúvida quanto ao uso da primeira pessoa remeter ao nome do autor (História de minha vida, Autobiografia, Minha história etc.) e uma seção inicial do texto no qual o narrador assume compromissos junto ao leitor, comportando-se como se fosse o autor, de tal modo que o leitor não tenha dúvidas de que o “eu” presente no texto remete ao nome escrito na capa do livro, embora o nome não seja repetido no texto. A segunda forma é mais explícita visto que o nome assumido pelo narrador-personagem coincide com o nome do autor impresso na capa do livro.

Uma característica fundamental do gênero que precisa ficar explícita é a identidade entre narrador e personagem principal ser marcada pelo uso predominante da primeira pessoa. Na classificação das vozes da narrativa de uma autobiografia, isso é chamado de narração *autodiegética*, ou seja, o narrador relata em primeira pessoa ações que giram em torno de si próprio. O termo se diferencia da narrativa *homodiegética*, em que o texto é narrado em primeira pessoa, mas o narrador não corresponde à identidade do personagem principal, isto é, esse narrador relata, como um personagem secundário ou até mesmo figurante, ações que não dizem respeito a si. Nesse sentido, é preciso diferenciar dois critérios: o da pessoa gramatical e o da identidade dos indivíduos aos quais remetem ao aspecto da pessoa gramatical.

Pode haver identidade do narrador e do personagem principal no caso da narrativa em terceira pessoa, mas Lejeune (2008) estabelece essa identidade através do que ele chama de dupla equação: Autor = narrador/Autor = personagem/Narrador = personagem

Para ele, “este procedimento corresponde, ao pé da letra, ao sentido primeiro da autobiografia: é uma biografia, escrita pelo interessado, mas escrita como uma simples biografia” (LEJEUNE, 2008, p. 16). Segundo Lejeune (2008), falar de si na terceira pessoa pode implicar tanto um orgulho imenso, quanto uma certa forma de humildade. Nos dois casos, o narrador assume, em relação ao personagem que foi, um distanciamento do olhar da história ou um distanciamento do “[...] olhar de Deus, isto é, da eternidade, e introduz, em sua narrativa, uma transcendência com a qual, em última instância se identifica” (LEJEUNE, 2008, p. 17).

Lejeune afirma que há exceções, mas a autobiografia clássica em primeira pessoa (narração autodiegética) traz questões que precisam ser esclarecidas e dizem respeito à complexidade entre dissociar o problema da pessoa do problema da identidade. A pessoa gramatical diz respeito à pessoa empregada de modo privilegiado ao longo da narrativa. O “eu” remete à enunciação, no caso da comunicação oral direta (face a face) é instintivamente resolvido a partir de dados extralinguísticos. No entanto, na comunicação escrita, quem enuncia o discurso deve permitir sua identificação, no próprio discurso, de algum outro modo que por signos materiais, tais como o carimbo do correio, o grafismo ou as singularidades ortográficas, por exemplo. Sobre o conceito do “eu”, o autor faz duas proposições, a primeira sobre ser esse termo um pronome pessoal que remete ao enunciador da instância de discurso na qual está presente o “eu”, mas o enunciador também poder ser designado por um substantivo comum ou próprio. A segunda proposição é a oposição entre “conceito” e “inexistência de conceito”, que vai obter sentido na oposição substantivo comum e substantivo próprio em vez da oposição substantivo comum e pronome pessoal.

É em relação ao nome próprio que Lejeune (2008) situa os problemas da autobiografia. Esse nome vai justificar todo conceito que se pode ter sobre o que é ser autor: a) pessoa que escreve e publica; b) pessoa real socialmente responsável e o produtor de um discurso. Nesse sentido, reafirma-se o pacto autobiográfico, qual seja o de haver identidade entre o autor, narrador e a pessoa de quem se fala. Ao considerar o pacto autobiográfico como genuíno de uma autobiografia, o autor deixa marcas em seu texto que, sob a ótica do ISD, podem ser analisadas sob a perspectiva dos tipos de discurso. Nesse sentido, faz-se necessário trazer à tona o conceito e classificação dos tipos de discurso, visto que são herança das reflexões de Benveniste sobre a necessidade de considerar a situação de enunciação para poder explicar o linguístico (MACHADO, 2005, p. 242). Conforme Baltar (2007), não se deve confundir o termo “discurso” no ISD com o sentido correspondente ao que os teóricos da Análise do Discurso (AD) francesa dão ao termo, nem com a noção utilizada por parte dos teóricos da Linguística Textual (LT).

Nesse sentido, a terminologia “tipos de discurso”, nos pressupostos do ISD:

[...] são regularidades possíveis de serem sistematizadas, relacionadas à constituição dos próprios gêneros textuais [...] Trata-se de um conjunto finito de categorias recorrentes nas línguas naturais, que funcionam como universais, diretamente relacionadas aos recursos gramaticais, que na abordagem ISD [...] refletem os engajamentos enunciativos que estão em jogo na interação verbal que se dá por meio de um gênero textual (BALTAR, 2007, p. 149).

Assim, essas modalidades de enunciação são articuladas a uma lógica de *conjunção x disjunção*, que se referem, por sua vez, aos mundos do “narrar” e do “*expor*”. Ainda conforme Baltar (2007), o primeiro ocorre quando as operações de construção das coordenadas gerais, que organizam o conteúdo temático de um texto, são apresentadas de modo disjuntivo (afastado) das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem do agente produtor do texto. Já o mundo do *expor* ocorre quando as operações de construção das coordenadas gerais, que organizam o conteúdo temático de um texto, são conjuntas (próximas) ao mundo ordinário dos agentes produtores das ações de linguagem.

Em outras palavras, os tipos de discurso, segundo Machado (2005, p. 242), exibem determinada forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espço da produção. Desse modo, um discurso conjunto apresenta tempos verbais que colocam os conteúdos verbalizados como concomitantes ao momento da produção. Já o discurso disjuntivo traz tempos verbais que colocam os conteúdos apresentados como estando distantes temporalmente em relação ao momento da produção.

Essa lógica conjunção x disjunção apresenta ainda, consoante Baltar (2007), dois subconjuntos de operações em cada um desses mundos: a oposição *implicação x autonomia*:

Quando um texto deixa clara a relação que suas instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação de linguagem, então há implicação com os parâmetros de ação de linguagem, havendo referências dêiticas a esses parâmetros, integrados ao conteúdo temático. Mas quando essa relação não é explicitada, e as instâncias de agentividade mantêm uma relação de interdependência ou indiferença em relação aos parâmetros da ação de linguagem em curso, então, nesse caso, o texto apresenta-se numa relação de autonomia com os parâmetros de ação de linguagem (BALTAR, 2007, p. 151).

Observando pelo aspecto semântico pragmático, os tipos de discurso mostram determinada relação com o contexto físico de produção. Assim, para Machado (2005), uma relação de implicação desse contexto ocorre quando há unidades linguísticas (formas verbais e pronomes de 1ª e 2ª pessoas, por exemplo) que implicam o(s) participante(s) da interação (o enunciador e o destinatário; ou apenas o enunciador no caso do relato interativo). A autonomia, em relação ao contexto se dá quando há ausências de marcas de referência aos participantes da interação, ao tempo e ao lugar da produção, estabelecendo-se uma relação de autonomia entre os conteúdos anunciados e a situação de produção.

Da interseção dessas operações é que os tipos de discurso são derivados, o que leva ao seguinte quadro:

TIPOS DE DISCURSO	CARACTERÍSTICAS
Narração	disjunto e autônomo
Relato Interativo	disjunto e implicado
Discurso Teórico	conjunto e autônomo
Discurso Interativo	conjunto e implicado

Quadro 01: Tipos de Discurso Conforme o ISD/Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesse sentido, é importante considerar que a autobiografia é um gênero cujo tipo de discurso é o relato interativo, visto que o autor-narrador-personagem relata de forma disjunta e implicada suas experiências passadas. No entanto, não se diferencia um gênero de outro apenas pelos tipos de discurso, visto que estes aparecem em qualquer texto e podem formar infinitas combinações possíveis.

A partir dessa discussão, que subsidiou a elaboração do Modelo Didático do Gênero (MDG), foram traçadas as principais características da autobiografia concernentes aos seus aspectos de materialização linguística, os mecanismos de textualização que podem ser observáveis, próprios ao gênero. Assim, desde a primeira proposta de uso para a palavra autobiografia, considerada por Larousse como “Vida de um indivíduo escrita por ele próprio”, quanto ao conceito dado por Vapereau “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” (LEJEUNE, 2008, p. 53) fica determinado que os textos curtos (escritos em poucos parágrafos) serão considerados autobiografias.

Nesse sentido, estabelece-se como tema próprio do gênero, as informações quanto ao nome do autor e protagonista da história (podendo conter ou não dados sobre data e local de nascimento) e fatos importantes da vida da pessoa relatados por ela mesma, fazendo uso da memória, lembranças, experiências vividas. Já como unidades linguísticas a serem exploradas:

- a) Uso de operadores temporais para demarcar passagem de tempo (conexão);

- b) Presença predominante de verbos no pretérito (coesão verbal);
 - c) Uso frequente de pronomes pessoais e possessivos de primeira pessoa, podendo ocorrer anáforas pronominais, por apagamento, repetição (coesão nominal).
- A partir desses critérios, os módulos da sequência didática foram planejados.

O modelo didático do gênero autobiografia

Os Modelos Didáticos de Gênero (MDG) são responsáveis por gerar as Sequências Didáticas. A construção de um MDG pode ser considerada a explicitação de um conjunto de hipóteses fundadas sobre certos dados, quando estes estão disponíveis. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), esses dados dizem respeito a certos resultados de aprendizagem esperados e expressos em diversos documentos oficiais, a conhecimentos existentes, linguísticos (funcionamento dos gêneros para os especialistas) e psicológicos (operações e procedimentos implicados no funcionamento e na apropriação dos gêneros) e à determinação das capacidades mostradas dos aprendizes.

Esses dados relacionados permitem a elaboração de um MDG, que define os princípios, os mecanismos e as formulações que devem constituir os objetivos de aprendizagem dos alunos. Os autores ainda afirmam que, quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento, pois passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem. Assim, os gêneros escolares podem ser considerados variantes dos gêneros de referência, que visam ser acessíveis ao aluno.

Para controlarmos o melhor possível essa transformação necessária do gênero quando este se torna objeto a ser ensinado, dele construímos um modelo didático que evidencia suas dimensões ensináveis. Assim, tornamos as relações entre os gêneros de referência e suas adaptações para o ensino o mais explícitas possível (DE PIETRO et al 1996/1997 apud DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 150-151).

Conforme Dolz e Schneuwly (2004), o MDG configura-se como produto de uma construção alicerçada em três aspectos, que estão em constante interação e evolução. São eles:

- o princípio de legitimidade, isto é, o fato de referir-se a saberes legitimados, seja por seu estatuto acadêmico, seja porque são elaborados por especialistas no domínio em questão;
- o princípio de pertinência: a escolha, dentre os saberes disponíveis, daqueles que são pertinentes, em função das finalidades e dos objetivos escolares e em função das capacidades dos alunos;
- o efeito de solidarização: a criação, pelo contexto em que se situam, de um novo todo coerente, no qual os saberes integrados formam um sentido parcialmente novo, que pode se distanciar daquele que tem no contexto das teorias de origem (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 152).

O modelo didático da autobiografia foi elaborado, nesse trabalho, a partir da revisão e síntese da literatura do especialista Philippe Lejeune (2008). Identificadas as características intrínsecas ao gênero, foram selecionados os elementos ensináveis referentes aos mecanismos de textualização conexão, coesão verbal e coesão nominal. Também foram considerados o esquema adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre as etapas de uma SD.

Nesse sentido, toma-se o quadro seguinte como o Modelo Didático do Gênero Autobiografia:

MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO: AUTOBIOGRAFIA	
Plano Geral	Quantidade de palavras, capítulos etc. e campo temático
Tipos de Discurso	Predominantemente relato interativo
Mecanismos de Textualização	Conexão: organizadores temporais predominantemente
	Coesão verbal: verbos no pretérito perfeito e imperfeito
	Coesão nominal: anáforas pronominais de 1ª pessoa e anáforas por apagamento de pronome (predominantemente)

Quadro 01: MDG/Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A sequência didática

Produzir textos escritos é um dos objetivos principais do ensino de língua materna. Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010):

a descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental. O saber-escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 13).

A partir dessas considerações, atividades foram elaboradas para verificar mais especificamente, as dificuldades dos alunos relacionadas à produção de textos escritos, bem como identificar as capacidades de linguagem desses estudantes referentes à autobiografia. Além disso, foram aplicados exercícios que sistematizariam os mecanismos de textualização conexão, coesão verbal e coesão nominal referentes ao gênero abordado e criariam uma “rotina” de autoavaliação sobre o estudo desenvolvido em cada etapa da SD e ao texto autobiográfico produzido, tendo em vista uma situação real de comunicação e circulação do gênero.

A fim de cumprir os objetivos traçados e conforme os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, a Sequência Didática foi produzida a partir do levantamento das características principais do gênero autobiografia. Philippe Lejeune (2008) foi o principal teórico consultado, permitindo com que a pesquisadora pudesse elaborar o Modelo Didático do gênero a ser mobilizado para trabalhar as capacidades de linguagem dos alunos.

A Sequência Didática, inicialmente, priorizou atividades mais lúdicas que pudessem motivar os alunos de forma mais descontraída para falarem de si. No entanto, foi apenas a partir da primeira produção autobiográfica que as capacidades e dificuldades de linguagem dos alunos puderam ser de fato identificadas. A essa verificação, seguiu-se a produção dos módulos de intervenção, os quais abordaram, de forma mais sistematizada possível, os mecanismos de textualização e uma reescrita, além de autoavaliações sobre cada etapa de estudo.

Após a aplicação dos módulos, a última autobiografia foi produzida, a qual permitiu responder algumas questões levantadas como hipóteses de estudo. Essas questões diziam respeito a mobilizar o gênero autobiografia para revelar as capacidades de linguagem dos alunos, ao uso de estratégias específicas para auxiliá-los a desenvolver atividades de linguagem,

principalmente as capacidades linguístico-discursivas de textualização e a produção e aplicação sistemática de uma sequência didática referente ao gênero autobiografia para ajudar os alunos a ampliarem conceitos e usos dos mecanismos coesivos de textualização.

A elaboração da SD foi feita a partir do Modelo Didático do gênero autobiografia e com o objetivo de trabalhar os mecanismos de textualização a fim de verificar se, ao final da intervenção, os alunos desenvolveram capacidades de linguagem. A SD foi produzida seguindo uma estrutura adaptada da sugerida por Schneuwly e Dolz (2004), que afirmam ser possível ensinar a escrever textos desde que a proposta se inscreva num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita sejam oferecidas aos alunos.

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados; é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 82).

Desse modo, pode-se afirmar que os gêneros têm o papel de articularem as práticas sociais de linguagem aos objetos de ensino, vistos como ferramentas que trazem à tona a questão da produção de materiais. Para Cristóvão (2015, p. 132), “o foco nas ferramentas de ensino [...] se justifica por vários motivos, dentre eles, a preocupação com a intervenção na educação e a necessidade da relação teoria-prática”. Conforme a autora, a priorização do ensino através de ferramentas está em consonância com a preocupação de que “as ferramentas usadas na interação sejam mais do que artefatos que possibilitam a realização de uma tarefa agindo sobre o objeto, mas que venham a ser instrumentos que agem sobre o sujeito para seu desenvolvimento”, (CRISTÓVÃO, 2015, p. 132).

Acredita-se, assim, que trabalhar gêneros através de uma SD é uma metodologia eficaz, porque se propõe uma maneira precisa de trabalhar em sala de aula. O esquema de SD proposto por Schneuwly e Dolz (2004) compreende quatro etapas: a) apresentação da situação; b) Produção inicial; c) módulo(s) de intervenção e; d) produção final. No entanto, foram acrescentadas algumas etapas que complementaríamos esse esquema base para adequação ao trabalho de pesquisa exigido pelo PROFLETRAS-UEFS, bem como para atender às necessidades do público alvo envolvido na intervenção. Nesse sentido, chegou-se ao seguinte esquema:

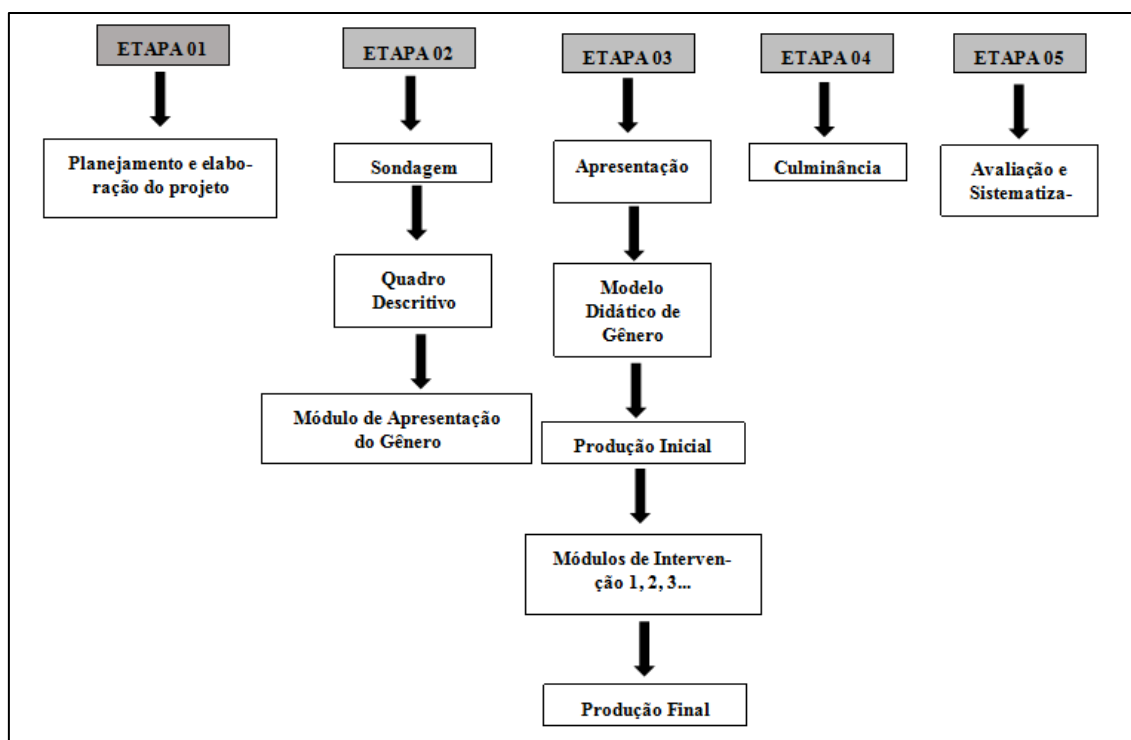


Figura 01: Esquema da Sequência Didática/Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A aplicação da Sequência Didática começou com uma sondagem para identificar as práticas de leitura e escrita dos estudantes, através de questionários e entrevistas. Além de verificar o contexto sociocultural dos sujeitos da pesquisa, foi possível perceber se eles possuíam hábito de falar de si. O dia em que o questionário foi aplicado correspondeu ao primeiro contato da pesquisadora com a turma. Nesse momento, não foram dadas explicações detalhadas sobre a aplicação da SD, mas foi dito para os alunos que eles participariam de um projeto, cujo objetivo era desenvolver atividades escritas.

Depois da sondagem, foram aplicadas atividades lúdicas que levaram os alunos a falar de si de modo mais espontâneo. Nessa etapa, que correspondeu ao módulo de apresentação do gênero, foram exibidos vídeos, produzidos autorretratos, árvore genealógica, história do nome etc. Foi o momento que os alunos começaram a falar de si sem perceber exatamente. A imagem, a seguir, demonstra alguns autorretratos produzidos nessa sessão:



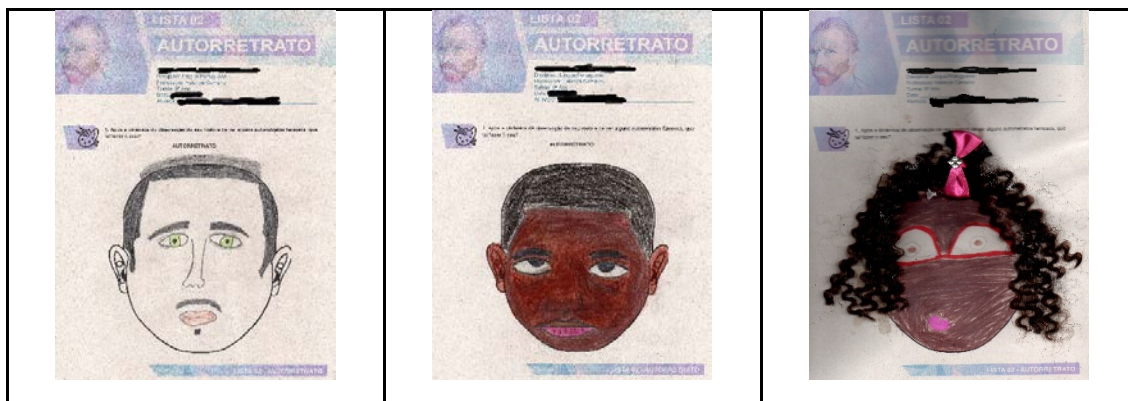


Figura 02: Autorretratos/Fonte: lista de atividades produzida pela pesquisadora.

Em face da estratégia utilizada de aplicar atividades que levassem os alunos a falarem de si de modo mais espontâneo para, só depois, sugerir a situação real de comunicação que justificaria a escrita das autobiografias é que o Módulo de Reconhecimento do Gênero foi aplicado anteriormente ao Módulo de Apresentação da Situação. Assim, nesse momento, foram aplicadas atividades cujos textos correspondiam a autobiografias autênticas, que serviriam de modelo do gênero. O *Módulo de Apresentação da Situação* foi a etapa em que a professora resolveu junto com os alunos a situação em que os textos deles circulariam. Desse modo, foi acordado que os estudantes escreveriam suas autobiografias e que os textos seriam apresentados numa tarde de autógrafos na Universidade Estadual de Feira de Santana, UEFS.

Em seguida, foi entregue uma lista que correspondia à Produção Inicial. Essa atividade tinha o seguinte comando “após ler algumas biografias e autobiografias, é a sua vez de falar um pouco mais sobre si. Relembre as principais características do gênero autobiografia e baseado em todos os exercícios feitos até o momento conte um pouco de sua história”. Como o objetivo era verificar as capacidades e dificuldades de linguagem dos alunos, bem como as estratégias de escrita deles, não foram dadas muitas instruções. Pediu-se que contassem o que viesse à memória e o que eles gostariam de que o leitor soubesse.

A essa etapa, seguram-se os Módulos de intervenção, cujo objetivo era sistematizar os mecanismos de textualização. Assim, o Módulo 01 explorou os organizadores temporais, o Módulo 02 explorou os verbos no pretérito e o Módulo 03, pronomes pessoais e possessivos de primeira e terceira pessoas, bem como as anáforas por apagamento a fim de evitar repetição desnecessária. Desse modo, foram trabalhadas a conexão, coesão verbal e coesão nominal referentes ao gênero autobiografia antes de proceder à produção final a fim de verificar se os alunos desenvolveram capacidades de linguagem. Após a produção da última autobiografia, os textos foram confeccionados em um livro para que pudesse ser autografado pelos alunos autores dos textos, essa etapa correspondeu à Culminância da SD. A etapa da Avaliação foi o momento em que todos avaliaram a intervenção como um todo, os ganhos, as limitações, as perspectivas de continuarem a escrever.

Resultados da sequência didática

Serão apresentadas, a seguir, as produções inicial e final de um aluno, sujeito de pesquisa, durante a aplicação da SD. Inicialmente, apresenta-se a primeira produção, cuja interferência da pesquisadora foi a mínima possível em virtude de verificar as estratégias utilizadas pelos alunos para a produção textual, bem como identificar as capacidades e dificuldades de linguagem referentes ao gênero autobiografia.

A esse primeiro texto, descreveu-se o plano geral (conteúdo) e depois identificou-se e quantificou-se os mecanismos de linguagem para comparar com os mecanismos utilizados na última produção e verificar se os últimos textos apresentaram desenvolvimento de capacidades de linguagem referentes ao gênero em estudo. Para facilitar a comparação, após a transcrição dos textos e suas respectivas análises, apresenta-se quadro das capacidades de linguagem desenvolvidas pelo aluno nas duas produções analisadas. A estratégia utilizada anteriormente cujas transcrições respeitam a originalidade dos textos, não havendo mudanças relativas à variedade linguística usada pelo aluno. Também foram respeitadas a margem inicial de parágrafo - quando houve - e a escrita da última palavra em cada linha, que foi sinalizada através de barra (/).

Antes de apresentar os textos, faz-se necessária uma rápida contextualização da vida desse sujeito cujo nome foi trocado a fim de preservar sua integridade.

Sujeito de pesquisa Rafael

Esse aluno estuda desde o Fundamental I no colégio onde houve a intervenção. É um aluno repetente, com distorção idade-série e até o ano de 2015 apresentava sérios e frequentes problemas de comportamento na escola. Era considerado um estudante bastante indisciplinado, descomprometido e rebelde. Filho de pais separados, não convive muito com a mãe, apesar de ter contato com ela, mora com o pai e tem problemas de relacionamento com a atual esposa de seu genitor.

Desde criança, esse sujeito chegava à escola muitas vezes sem almoçar, com roupas sujas e aspecto evidente de falta de cuidado doméstico. O pai foi chamado várias vezes pela direção, mas sempre afirmou que cuidava do filho, o que era negado pelo garoto. Funcionários do colégio, que também moram na comunidade escolar, afirmaram que a madrasta já dissera claramente e, por diversas vezes, que não gostava do menino. Nesse sentido, supõe-se que o comportamento rebelde e agressivo do aluno na escola estivesse intimamente relacionado aos problemas familiares vividos.

No entanto, no ano de 2016, o sujeito mudou drástica e positivamente sua postura na escola, demonstrando, quase sempre, bom comportamento nas aulas e compromisso com os estudos. É um aluno que quase não falta às aulas, senta sempre à frente, consegue compreender as explicações com certa facilidade, é bastante participativo e cumpre com as tarefas propostas. Ele foi um dos que mais se empolgou com a Apresentação da Situação, que justificou a escrita das autobiografias. Sentiu-se valorizado e queria ser reconhecido como bom aluno e bom escritor.

a) Produção Inicial de Rafael.

Meu nome é Rafael tenho 16 anos nasci dia/ 01/03/2000 moro em feira de Santana filho de José Antonio e Mariana tenho três irmãos sendo eles: José Carlos, Maria Luiza e Antonio Mario./

Já morei em diversos bairros quando pequeno,/ depois fui morar em governador mangabeira/ depois de algum tempo voltei pra cá./

Em 2010 fui morar no bairro do limoeiro onde/ eu morei por um ano depois em 2011 voltei para/ mangabeira./

Daí eu sempre visitava minha mãe quando/ ela morava no ponto central com um tempo depois/ ela foi morar em um condomínio no “minha casa/ minha vida” onde eu conheci uma garota chamada/ Fernanda primeiro agente ficou e logo depois agente/ começou namorar daí era só love tempos depois/ agente se separou e depois agente voltou e depois/ veio brigas outra separação agente voltou domi-/ngo passado entre separações e voltas agente tem/ um ano e três meses e não quero mais mim separar/ dela. Por enquanto a mãe dela não sabe que agen-/te namora mais em breve vai saber.

Quadro 02: Transcrição da Produção Inicial de Rafael/Fonte: Lista de atividades elaborada pela pesquisadora.

Percebe-se, no plano geral do texto, 174 termos entre palavras e números dos quais há a apresentação através de nome e dados de nascimento, bem como apresentação dos pais e irmãos. Segue-se a isso, referências a várias mudanças de endereço, visitas à mãe, informações de onde conheceu a namorada, dos terminos e retomadas do relacionamento, tempo total de namoro e desejo de continuidade deste, bem como planos de apresentar-se para a família da garota. Embora haja desvios à norma padrão quanto à ortografia e concordância verbal, percebe-se que o aluno consegue manter a coesão do texto através do uso predominante dos verbos no pretérito e de organizadores temporais para marcar a passagem do tempo. O seguinte trecho é um exemplo disso, os organizadores estão em negrito e os verbos no pretérito sublinhados:

“Já morei em diversos bairros **quando pequeno**,/ **depois fui** morar em governador mangabeira/
depois de algum tempo voltei pra cá./
Em 2010 fui morar no bairro do limoeiro onde/ eu morei **por um ano depois em 2011 voltei**
para/ mangabeira./”

O predomínio de verbos no pretérito caracteriza uma narração implicada em que os fatos relatados são disjuntos (afastados) do momento da comunicação, do relato. O sujeito relata suas constantes mudanças de endereço quando ainda era criança e há mais de 5 anos, em relação ao momento desse relato. No entanto, a ocorrência do verbo no tempo presente marca um momento de conjunção, ou seja, uma proximidade do que é relatado com o momento em que é relatado, como podemos perceber no trecho destacado abaixo:

“...agente voltou domi-/ngo passado entre separações e voltas agente tem/ um ano e três meses e não quero mais mim separar/ dela. Por enquanto a mãe dela não sabe que agen-/te namora mais em breve vai saber.”

O sujeito marcou as informações-ações no presente, porque diziam respeito ao que ele estava vivendo no momento da escrita de sua primeira autobiografia, aos seus desejos e planos atuais. Conforme Bagno (2011, p.512), “o tempo verbal está sempre ancorado no momento da fala, no aqui e agora da enunciação, ou num momento diferente do momento da fala ao qual o contexto linguístico deu saliência”. Nesse sentido, é necessário ratificar que a definição adotada para os mecanismos linguísticos propostos na intervenção e analisados nos textos dos alunos diz respeito aos pressupostos da Linguística Textual.

Desse modo, foge-se a conceitos normativos-prescritivos, que consideram verbo como palavra que indica ação, estado ou fenômeno. Toma-se aqui, a definição de Bagno (2011) com base nas características sintáticas, semânticas e pragmáticas dessa classe:

DEFINIÇÃO DO VERBO	
Morfossintática	Palavra que dispõe de um radical e de sufixos próprios: radical (raiz + vogal temática) + sufixo modo-temporal + sufixo número-pessoal: falássemos fal- + -a- + -sse- + -mos
Semântica	O verbo expressa os estados de coisas, ou seja, as ações, os estados e os eventos de que precisamos dar conta quando falamos ou escrevemos.
Discursiva	“palavra (i) que introduz participantes no texto, via processo de apresentação, por exemplo; (ii) eu os qualifica devidamente, via processo de predicação; (iii) que concorre para a constituição dos gêneros discursivos, via alternância de tempos e modos”. (Castilho, 2010:390)

Quadro 03: Definição de Verbo /Fonte: BAGNO, 2011, p.509.

Ancorada nessa definição e auxiliada por Ferrarezi Jr (2014), o módulo de intervenção sobre coesão verbal foi elaborado e, a partir dessa mesma definição, os verbos identificados nas produções autobiográficas foram analisados. Nesse sentido, é importante explicitar que o tempo verbal nesse estudo foi representado numa linha em que eventos se sucedem. Dessa maneira, há três momentos relativos ao tempo verbal: o momento de fala (MF), momento de referência (MR) e momento do evento (ME).

Segundo Ferrarezi Jr (2014, p. 67), o MF corresponde ao momento em que estamos falando. “É nesse momento que o pensamento vai virar um verbo em algum tempo, ou seja, é o momento em que a língua se materializa e a partir do qual avaliamos a maioria das relações entre os tempos.”. Já o MR serve para mostrar que alguns tempos não são compreendidos a partir do momento da fala, mas em relação a um outro ponto na linha do tempo, por isso é chamado de referência. E, por fim, o ME indica o momento exato em que o evento acontece, aconteceu ou que achamos que vai acontecer.

Esses conceitos são importantes porque analisar os tempos verbais vai muito além de identificar o tempo de um verbo através de sua desinência. Um verbo usado no presente, nem sempre indica tempo presente. Há eventos que são pontuais e outros que são durativos, atemporais, históricos etc. Podemos perceber isso voltando para o trecho destacado da autobiografia do aluno:

“agente voltou domi-/ngo passado entre separações e voltas agente tem/ um ano e três meses e não quero mais mim separar/ dela. Por enquanto a mãe dela não sabe que agen-/te namora mais em breve vai saber.”

Já havia sido dito, mas ratifica-se o uso do verbo no presente para indicar um evento conjunto, próximo ao momento da fala – no caso, da escrita. No entanto, há trechos em que os eventos são atemporais, considerados durativos, como é o caso dos verbos sublinhados no trecho abaixo:

“Meu nome é Rafael tenho 16 anos nasci dia/ 01/03/2000 **mor**o em feira de Santana filho de José antonio e Mariana tenho três irmãos sendo eles: José carlos, Maria Luiza e Antonio mario./”

O tempo presente nos verbos sublinhados foi usado para indicar um evento que é durativo, o nome do aluno é Rafael no momento da fala e em qualquer outro momento de sua vida, sempre que ele se apresentar usará o tempo presente. O mesmo acontece quando ele afirma ter três irmãos, a menos que algum irmão venha a falecer, o tempo usado para dizer a quantidade de irmãos será sempre o presente no momento da fala. Já o verbo em negrito faz referência ao momento da fala, visto que no texto o aluno informa ter morado em diferentes lugares.

No exemplo anterior, o aluno usou o verbo “morar” no presente, pois referia-se ao momento da escrita, os demais no pretérito denotam uma lembrança do passado evocada pela memória. Os organizadores temporais marcam a temporalidade no relato e a ordem cronológica quase sempre vai do momento mais distante para o período mais recente, por isso é muito comum os textos autobiográficos começarem evocando lembranças da infância.

O relato tem caráter retrospectivo, sendo assim, é marcado com verbos no passado, advérbios e locuções adverbiais temporais, que ora situam o leitor para quando determinado fato aconteceu, ora marcam a passagem do tempo estabelecendo assim, a conexão entre as orações, períodos, parágrafos e/ou blocos do texto. Dessa forma, os organizadores temporais ajudam a

tecer a coesão verbal necessária para promover a sequencialização de diferentes porções do texto.

[...] a perspectiva da coesão nos leva a alargar no âmbito da conexão para incluir não apenas os nexos que se estabelecem entre termos de uma oração ou entre orações, mas ainda aqueles que ocorrem entre períodos, entre parágrafos e até entre blocos maiores do texto (ANTUNES, 2005, p. 141).

É visível também o uso constante de pronomes na primeira pessoa, que indica uma marca de enunciação, é a voz enunciativa que reafirma o pacto autobiográfico, mostrando que quem escreveu o relato é autor, narrador e personagem. Ocorrem muitas anáforas pronominais e por apagamento (reconhecidas através da desinência verbal). No entanto, percebe-se uma dificuldade de conferir coesão nominal ao texto devido à repetição desnecessária dos pronomes “eu” e “agente”⁴:

“...**agente** se separou e depois **agente** voltou e depois/ veio brigas outra separação **agente** voltou domi-ngo passado entre separações e voltas **agente** tem/ um ano e três meses e não quero mais mim separar/ dela. Por enquanto a mãe dela não sabe que **agen-/te** namora mais em breve vai saber.”

A seguir, transcreve-se a produção final de Rafael:

Contando minha história

Meu nome é Rafael Soares Silva, tenho 16 anos/ nasci no dia 01/03/2000, moro em Feira de Santana,/ sou filho de José Antonio e Mariana, tenho três/ irmãos, sendo eles: José Carlos, Maria Luiza e/ Antonio Mário./

Já morei em diversos bairros quando pequeno,/ no ano de 2002, fui morar com meu pai na cidade de Governador Mangabeira. Após ficar lá/ por volta de 7 anos em Governador Mangabeira, voltei pra Feira de Santana./

No ano de 2010 fui pra uma fazenda no bair-/ro do Limoeiro onde fiquei por volta de 1 ano,/ após um ano voltei a morar na Mangabeira./

Por volta de 2012, passei a visitar minha/ mãe com frequencia, quando ela morava no/ Ponto Central, mas com o passar dos tempos,/ ela se mudou pra um condomínio “minha casa/ minha vida” onde conheci uma garota chamada/ Fernanda. Primeiro a gente ficou e logo depois a/ gente começou namorar, daí era só love, tempos/ depois, a gente se separou e 1 mês depois, agente/ voltou novamente. Com o passar dos tempos,/ quando eu estava tão feliz, veio outra separação,/ mas já decidi minha vida não quero mas voltar/ pra ela

Quadro 04: Transcrição da Produção Final de Rafael /Fonte: Lista de atividades elaborada pela pesquisadora.

No plano geral, o aluno manteve a sua apresentação com dados sobre nascimento, filiação, mudanças de endereços e o início do namoro. Na produção final, ele acrescenta o término do relacionamento afetivo e a decisão de não mais querer retomá-lo. Em relação à estrutura formal do texto, já há um título. Embora a quantidade de parágrafos tenha sido a mesma, o aluno reestruturou melhor as informações, evitando repetições ao reescrever o trecho em que ele fala dos vários lugares por onde morou.

⁴ Adota-se a expressão como pronome, pois, conforme Bagno (2011, p. 743), pesquisas sociolinguísticas atestam que há, no Português Brasileiro contemporâneo, uma concorrência entre essa expressão e o pronome “nós”, sendo a preferência majoritária entre os jovens para a expressão a gente.

Percebe-se a preocupação em se apresentar de forma completa, bem como a necessidade de marcar de modo organizado o momento em que os fatos aconteceram e a duração deles:

Já morei em diversos bairros **quando pequeno**,/ no ano de 2002, fui morar com meu pai na cida-/de de Governador Mangabeira. **Após ficar lá/ por volta de 7 anos** em Governador Mangabeira, voltei pra Feira de Santana./

No ano de 2010 fui pra uma fazenda no bair-/ro do Limoeiro onde **fiquei por volta de 1 ano**,/ após um ano voltei a morar na Mangabeira./

Em relação à coesão verbal, o aluno usa adequadamente os verbos no pretérito perfeito e imperfeito e isso contribui para a organização da temporalidade:

Por volta de 2012, **passei** a visitar minha/ mãe com frequência, quando ela **morava** no/ Ponto Central, mas com o passar dos tempos,/ ela se **mudou** pra um condomínio “minha casa/ minha vida” onde **conheci** uma garota chamada/ Fernanda.

Na autobiografia inicial, o aluno utilizou 9 verbos no presente e 18 no passado. Já na produção final, ele diminuiu o uso dos verbos no presente e aparecem apenas 6 ocorrências nesse tempo, enquanto para o passado houve um pequeno aumento com o acréscimo de apenas 1 ocorrência. No entanto, deve-se lembrar que o aluno reescreveu sua produção e eliminou algumas repetições desnecessárias, como foi o caso do verbo “morar” dos segundo e terceiro parágrafos, conforme mostra quadro seguinte:

PRODUÇÃO INICIAL	PRODUÇÃO FINAL
Já morei em diversos bairros quando pequeno,/ depois fui morar em governador mangabeira/ depois de algum tempo voltei pra cá./ Em 2010 fui morar no bairro do limoeiro onde/ eu morei por um ano depois em 2011 voltei para/ mangabeira./	Já morei em diversos bairros quando pequeno,/ no ano de 2002, fui morar com meu pai na cida-/de de Governador Mangabeira. Após ficar lá/ por volta de 7 anos em Governador Mangabeira, voltei pra Feira de Santana./ No ano de 2010 fui pra uma fazenda no bair-/ro do Limoeiro onde fiquei por volta de 1 ano,/ após um ano voltei a morar na Mangabeira./

Quadro 05: Comparação de Usos de Verbos nas Produções Inicial e Final de Rafael/Fonte: Listas de atividades elaboradas pela pesquisadora.

Em relação à coesão nominal, também é possível afirmar que, apesar de ainda haver muita repetição de pronomes, o aluno conseguiu utilizar menos anáforas pronominais e mais anáforas por apagamento. Afirma-se isso, pois as ocorrências passaram de 19 pronominais no primeiro texto para 14 no último, enquanto as anáforas por apagamento passaram de 11 para 15 nas mesmas produções. Isto evidencia que o aluno conseguiu usar o recurso com mais eficiência, embora necessite ainda se apropriar desse mecanismo.

Assim, conclui-se que Rafael conseguiu desenvolver capacidades de linguagem referentes ao gênero autobiografia, principalmente as que foram trabalhadas nos módulos de intervenção. Acredita-se que, se a SD tivesse sido desenvolvida no período inicialmente

planejado – início do ano - e não houvesse intervalos tão longos entre os encontros, fazendo com que as últimas aulas fossem mais densas, esse sujeito de pesquisa teria conseguido ampliar ainda mais suas capacidades de linguagem.

OPERAÇÕES DE TEXTUALIZAÇÃO	PRODUÇÃO INICIAL	PRODUÇÃO FINAL
CONEXÃO		
Organizadores temporais	16	15
COESÃO VERBAL		
Verbos no pretérito perfeito	15	16
Verbos no pretérito imperfeito	03	03
Verbos no presente.	09	06
COESÃO NOMINAL		
Anáforas pronominais	19	14
Anáforas por apagamento	11	15

Quadro 06: Capacidades de Linguagem Linguístico Discursiva de Rafael Fonte: Elaborada pela pesquisadora conforme MDG.

A partir dos elementos linguísticos observados, pode-se afirmar que o aluno mobilizou elementos próprios do gênero autobiografia.

Considerações finais

As noções sobre gênero adotadas nesse estudo sob a perspectiva do ISD foram fundamentais para a elaboração e direcionamento didáticos da intervenção, bem como para a análise dos textos produzidos e a conclusão sobre as hipóteses de estudo levantadas. O objetivo geral dizia respeito à investigação das capacidades e dificuldades de linguagem dos alunos referentes à produção textual do gênero autobiografia, através da produção e aplicação de uma SD. Através da metodologia utilizada, que se ancorou numa abordagem sócio histórica com base na pesquisa ação, entendeu-se que o trabalho com um gênero textual foi primordial para verificar o objetivo pretendido. Como corrobora Antunes (2005, p. 169), “um estudo científico e consistente da linguagem somente pode ter como objeto o texto e suas propriedades, o texto e suas regularidades, o texto e seus modos de ocorrência, o texto e seus efeitos”.

Nesse sentido, a Linguística Textual deu suporte para a pesquisadora analisar os textos, procurando evitar uma abordagem prescritiva e tradicional, privilegiando os nexos de sentido construídos a partir da coesão entre os segmentos do texto, pois, conforme apregoa Antunes (2005):

no âmbito da coesão[...] o uso de certas categorias gramaticais promove e sinaliza a continuidade do texto e é, por isso, uma das condições de sua coerência [...] os recursos gramaticais cumprem outras funções que, apenas, regular ou controlar o uso da norma-padrão (ANTUNES, 2005, p. 167-168).

Essa forma de abordagem gramatical fez com que os alunos voltassem a atenção para as relações coerentes que poderiam ser estabelecidas em seus textos, a partir dos mecanismos de textualidades estudados nos módulos de intervenção da SD. Desse modo, confirma-se outra hipótese de estudo sobre a aplicação sistemática de uma sequência didática do gênero autobiografia ser capaz de ampliar nos alunos conceitos e mecanismos coesivos de textualização. No entanto, deve ser feita uma ressalva sobre este ponto que corresponde a uma das dificuldades encontradas no percurso da pesquisadora quando da aplicação da intervenção.

A SD tinha previsão de ser aplicada numa sequência de pelo menos dois encontros semanais e, a cada vez que isso não era seguido, por motivos relacionados a falta de transporte escolar, fortes chuvas ou paralisação de funcionários terceirizados, quebrava-se o ritmo de estudo e compreensão dos alunos. Toda vez que havia um tempo maior entre os encontros, os alunos esqueciam material, não lembravam de alguns conceitos já estudados, ficavam agitados. Assim, reitera-se a necessidade da aplicação de uma SD seguir um padrão mínimo de encontros, com pausas curtas e, sempre que possível, programadas.

Conclui-se também que é importante os professores estabelecerem uma rotina de autoavaliações para seus alunos. A autoavaliação foi um significativo instrumento utilizado na intervenção, pois permitiu à pesquisadora identificar dificuldades de descrição e conceituação linguísticas por parte dos estudantes. Em relação aos procedimentos metodológicos adotados para a análise dos textos, percebe-se que o desenvolvimento das capacidades de linguagem referentes ao gênero autobiografia está intimamente atrelado a uma participação ativa do aluno nas aulas, não apenas relacionada à frequência, mas a participação, questionamentos e revisões textuais.

Outro fator relevante também foi a pesquisadora usar atividades lúdicas iniciais para conquistar a confiança dos sujeitos e paulatinamente fazer com que se envolvessem na produção de suas autobiografias. Nesse sentido, a culminância do projeto foi o vetor principal que os moveu para a escrita de si, bem como fez com que se sentissem valorizados e conscientes de suas identidades, cumprindo com mais um objetivo desse estudo. Assim, trabalhar o gênero autobiografia além de fazer com que os alunos refletissem sobre coisas que aconteceram em suas vidas e se concebessem como sujeitos sócio históricos, autores de uma escrita de si, fez com que a língua – através da gramática - desempenhasse um papel primordial nessa constituição de sujeito. Dessa forma, Antunes (2005) sugere que:

[...] procurar perceber o que, na gramática, funciona como condição para a estruturação coesiva e coerente dos textos pode inspirar um bom programa de estudos da língua. Pode ainda, nos fazer ampliar a compreensão acerca do que sejam as regras da gramática: uma regulação das possibilidades de produzir eventos comunicativos, um conjunto de sinais (orais e escritos), de forma a poderem funcionar como expressão de um dizer sociocomunicativamente relevante (ANTUNES, 2005, p. 168).

Acredita-se que, embora as dificuldades no percurso tenham sido muitas, de várias ordens e tenham interferido negativamente nos resultados dessa pesquisa, houve, a partir da intervenção aplicada, desenvolvimento das capacidades de linguagem do gênero autobiografia. A proposta desse estudo não esgota as possibilidades de trabalho com o gênero, mas insere-se no contexto do ISD como uma sugestão metodológica a ser adotada.

Know yourself: the genre autobiography as a resource for developing language abilities, a case study

ABSTRACT: This article presents the results of a pedagogical intervention, through a Didactic Sequence with the autobiography genre. The intervention was based on the presuppositions of Sociodiscursive Interactionism and Textual Linguistics and had as target audience a 9th grade class from a public school in Feira de Santana-BA. The objective was to investigate the abilities and difficulties of language of the students and, from there, to mediate the production of texts, emphasizing the mechanisms of textualisation, connection, verbal cohesion and nominal cohesion of the genre in focus. After planning and executing the intervention, it was observed that the students expanded their language abilities and produced a book with their autobiographies

Keywords: Language Abilities; Sociodiscursive Interactionism; Didactic Sequence; Portuguese Language Teaching; Autobiography

Referências

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras - coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

BALTAR, Marcos. *O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD*. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. MACHADO, Anna Rachel. COUTINHO, Antónia. *O interacionismo sociodiscursivo- questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *O Uso de Sequências Didáticas e o Ensino de Língua Materna: Análise de um Programa Institucional para Ensino de Escrita na Escola*. In: ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira. BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. CAMARGO, Gladys Plens de Quevedo Pereira de (organizadores). *Gêneros textuais no ensino-aprendizagem e na formação do professor de língua na perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *O oral como texto: como construir um objeto de ensino*. In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. *O estudo dos verbos na educação básica*. São Paulo: Contexto, 2014.

LEJEUNE. Philippe. *O Pacto autobiográfico – De Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MACHADO, Anna Rachel. *A perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart*. In: MEURER, José Luiz. BONINI, Adair. MOTTA-ROTH, Desirée. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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