



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
TOCANTINS
CAMPUS PALMAS

CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

MARCELA D' LARA FERREIRA GOMES

**A ESCRITA DE SI NO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA: REPRESENTAÇÕES
DISCENTES SOBRE PRÁTICAS DE LINGUAGENS EM CONTEXTO DE
FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**PALMAS
Fevereiro/2019**

Gomes, Marcela D' Lara Ferreira.

A Escrita de Si no Gênero Autobiografia: Representações Discentes Sobre Práticas de Linguagens em Contexto de Formação Profissional e Tecnológica / Marcela D' Lara Ferreira Gomes/ 2019. 57t.

Monografia (Licenciatura em Letras / Habilitação em Língua Portuguesa) – Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Tocantins – Campus Palmas, 2019.

Orientador: Prof. Dr Rivadavia Porto Cavalcante

Representações discentes. 2. Capacidades de linguagens, 3. Aprendizagem. 4. Leitura-Escrita, 5. Gênero autobiografia. I. Título

MARCELA D' LARA FERREIRA GOMES

**A ESCRITA DE SI NO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA: REPRESENTAÇÕES
DISCENTES SOBRE PRÁTICAS DE LINGUAGENS EM CONTEXTO DE
FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação de
Licenciatura em Letras do Instituto Federal
do Tocantins – Campus Palmas, como
exigência à obtenção do grau de
Licenciatura em letras.

Aprovado em: 14 / 02 / 2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rivadavia Porto Cavalcante (Orientador)
IFTO – Campus Palmas

Prof.^a Me. Poliana Alves Brito
IFTO – Campus Palmas

Prof.^a Me. Erika de Souza Luz
IFTO – Campus Palmas

PALMAS
Fevereiro/2019

A Deus, à minha mãe, a meu esposo, à
minha filha e a todos os professores que
me guiaram até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por ter me guardado até o presente momento.

Agradeço a todos meus professores desta excelente instituição.

Agradeço, especialmente, ao Prof. Dr. Rivadavia Porto Cavalcante por ter aceitado o desafio de me acompanhar ao longo deste Trabalho de Conclusão de Curso.

RESUMO

A proposta de estudo que aqui toma forma tem como base compreender a capacidade de produção da escrita enquanto traço identitário de alunos do ensino médio integrado ao ensino profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) – Campus Palmas, a partir da perspectiva do ensinamento de língua, ao longo dos anos de estudo que esses alunos tiveram até o momento de realização desta pesquisa. O trabalho analítico dos dados priorizou o exame da escrita e reescrita dos exemplares autobiográficos e a identificação das limitações e avanços das capacidades de linguagens dos participantes. O estudo tem como linha de pesquisa a Linguística Aplicada, que busca intervir sobre os problemas de linguagens, em contextos situados, com vistas a subsidiar a busca por soluções. O referencial teórico e metodológico está fundamentado nos princípios da corrente interacionista sociodiscursiva. Considerando as novas propostas de trabalho com a linguagem, o trabalho tem como ponto de partida os estudos sobre gêneros textuais, (MARCUSCHI, 2008), o método de sequência didática e o desenvolvimento das capacidades de linguagens (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEWULY, 2004), e também as teorizações sobre língua e identidade (LEJEUNE, 2008), que orientaram a formulação do modelo didático do gênero autobiografia. Este trabalho tem como meta analisar a produção escrita feita pelos estudantes, observando se tais propostas contemplam os elementos implicados na composição do gênero textual autobiografia. O resultado indica que o modelo didático utilizado auxiliou, de forma considerável, o melhoramento das práticas leitoras escritoras dos discentes, embora necessitando de mais atenção e acompanhamento docente e de métodos que levem em conta as suas necessidades e o entendimento das limitações de seus processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Representações discentes, Capacidades de linguagens, Aprendizagem, Leitura-Escrita, Gênero autobiografia.

ABSTRACT

The proposal of the study that here takes form as the basis to understand the production capacity of the write while you trace the identity of high school students integrated into the vocation education of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Tocantins (IFTO) – Campus Palmas, from the perspective of the teaching of language, over the years of study that these students have had up to the time of this research. The analytical work of the data, the prioritization of the examination of the writing and rewriting of the copies of autobiographical and identification of the limitations and advances of the capabilities of the languages of participants. The study has the same line of research, the Applied Linguistics, which seeks to intervene on the problems of languages, in contexts situated, with a view to subsidize the search for solutions. The theoretical framework and methodology is founded on the principles of the current sociodiscursive interactionist. Considering the new work proposals with the language, the work has as starting point the studies on genres textual (MARCUSCHI, 2008), the method of sequence learning and the development of the capabilities of the languages (DOLZ, NOVERRAZ AND SCHNEUWLY, 2004), and also to the theories on language and identity (LEJEUNE, 2008), guided the formulation of the model didactic of the genre autobiography. This work has as goal to analyse the written production made by the students, noting if such proposals come with the elements involved in the composition of the genre's textual autobiography. The result indicates that the model of teaching used helped considerably, and the improvement of practices readers writers learners, although requiring more attention and follow-up and teaching methods that take into account their needs and the understanding of the limitations of their learning process.

Keywords: Representations of learners, Abilities of language, Learning, Reading-Writing, The Genre autobiography.

Lista de quadros e figuras

Quadro 1: Capacidades de linguagem	16
Quadro 2: Características da pesquisa qualitativa.....	23
Figura 01: Sequência Didática do gênero autobiografia.....	25
Figura 02: Coleta de Informações da Pesquisa	26
Quadro 03: Desafios na produção leitura-escrita.....	28
Quadro 04: Tipos de textos Produzidos pelos participantes.....	29
Quadro 05: Tipos textuais considerados mais difíceis pelos participantes.....	30
Quadro 06: Hábitos de leitura dos participantes	32
Quadro 07: Representações da leitura-escrita em aulas de Português	33
Figura 03: Excerto Autobiografia de A1.....	35
Figura 04: Excerto Autobiográfico de A2	36
Figura 05: Excerto Autobiográfico de A3.....	37
Figura 06: Excerto Autobiográfico de A4.....	38
Figura 07: Excerto Autobiográfico de A5.....	39
Figura 08: Excerto Autobiográfico de A6.....	40
Figura 09: Excerto Autobiográfico de A7.....	41
Figura 10: Excerto Autobiográfico de A8.....	42
Figura 11: Excerto Autobiográfico de A9.....	43
Figura 12: Excerto Autobiográfico de A10.....	44
Figura 13: Excerto Autobiográfico de A1.....	45
Figura 14: Excerto Autobiográfico de A2.....	46
Figura 15: Excerto Autobiográfico de A3.....	47
Figura 16: Excerto Autobiográfico de A4.....	48
Figura 17: Excerto Autobiográfico de A5.....	48
Figura 18: Excerto Autobiográfico de A6.....	49
Figura 19: Excerto Autobiográfico de A7	50
Figura 20: Excerto Autobiográfico de A9.....	51
Quadro 08: PERGUNTA 01 DO QUESTIONÁRIO FINAL	52
Quadro 09: PERGUNTA 02 DO QUESTIONÁRIO FINAL	52
Quadro 10: PERGUNTA 03 DO QUESTIONÁRIO FINAL	53
Quadro 11: PERGUNTA 04 DO QUESTIONÁRIO FINAL	53

Sumário

INTRODUÇÃO	10
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	13
2.1. Gêneros textuais e ensino	13
2.2. Didatização do ensino de gênero textual.....	15
2.3. Dimensões do ensino de gênero textual.....	15
2.4. Por uma compreensão das língua(gens) em práticas de letramentos	16
3. INTINERÁRIO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
3.1 Método de aplicação da sequência didática	23
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	27
4.1 Mapeamento das limitações na produção leitura-escrita dos participantes	27
4.1.2. Representações discentes em contextos de formação técnica na educação básica.....	35
4.1.3. Análises da reescrita das autobiografias pós-correções	44
4.1.4. Tecendo a versão final do gênero autobiografia	51
4.2. Resultado da análise	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS.....	56

INTRODUÇÃO

A proposta de estudo que aqui toma forma tem como caminho compreender a capacidade de produção da escrita, enquanto traço identitário de alunos do ensino médio integrado do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins- Campus Palmas, a partir da perspectiva do ensinamento de língua, ao longo dos anos de estudo que esses alunos tiveram até o momento da realização da pesquisa. Os textos biográficos e autobiográficos que circulam no cotidiano brasileiro são, conforme revelados nos dispositivos midiáticos impressos e eletrônicos¹, narrações verbais retratando a identidade pessoal e artística de pessoas consideradas 'célebres' pela opinião pública, ou daqueles autores que realizaram grandes feitos. Porém, textos de mesma natureza enunciados pelo público estudantil, poucos escritos no campo das pesquisas em Linguística Aplicada e didatização de gêneros, têm chegado ao conhecimento neste domínio acadêmico. Por meio do gênero textual autobiografia, pretende-se levar aos educandos o conhecimento de um estilo que pouco se aprecia no ambiente escolar em que esses estudantes se encontram.

O presente trabalho de conclusão de curso foi realizado a partir de um estudo de produções autobiográficas feitas por alunos do ensino médio integrado do IFTO com o propósito de identificar as características da produção escrita que esses alunos possuem, buscando por meio da sequência didática que foi aplicada, um padrão que identifique as carências que os participantes trazem no âmbito da escrita e linguagem. O TCC foi idealizado para mostrar como pessoas que não são públicas têm histórias que, de alguma forma, colaboram com a sociedade. Buscou-se, assim, evidenciar a importância do gênero autobiografia no processo de ensino e aprendizagem.

Haja vista que o ensino médio integrado ao ensino profissional é uma oportunidade para que jovens concluam o período da educação básica com uma profissão estabelecida, a presente pesquisa é relevante, pois permitiu identificar elementos que demonstrem falhas ou inadequações de linguagem, de acordo com o contexto analisado.

¹ Fazemos menção aqui sobre as revistas, jornais, livros, manuais, livros didáticos, sítios eletrônicos e as demais categorias de textos que veiculam os gêneros de natureza (auto)biográficos.

O trabalho teve como foco colaborar com esses alunos-participantes enquanto cidadãos para conhecer a sua biografia e desenvolver estratégias que melhor se encaixe na realidade de língua como é conhecida por eles.

Diante disso, buscamos responder aos seguintes questionamentos: Quais desafios predominam nos relatos dos alunos, no que diz respeito às suas capacidades de linguagem na produção escrita do Português como língua materna em contexto escolarizado? De que maneira estão representadas, nos relatos autobiográficos por eles produzidos, suas capacidades de linguagem?

Defendemos que o emprego do gênero autobiográfico, nos eventos de ensino da língua materna, pode contribuir eficazmente para o letramento de discentes em afirmação geral, como é o caso de alunos do universo da presente pesquisa.

Além disso, o emprego do referido gênero permite reconhecer os seus desafios de aprendizagem da língua materna, posto que, por conta da escrita e da reescrita do mesmo gênero, é possível acompanhar, por meio da sequência didática, o processo de desenvolvimento de suas capacidades languageiras. E, do mesmo modo, os principais fatores que influenciaram as práticas de linguagem do aluno no decorrer da vida estudantil.

Pretende-se, com isso, elaborar uma base de consultas sobre a cultura de aprendizagem da escrita de discentes no contexto de vida estudantil que justifique a forma como o aluno – participante dessa investigação – desenvolve ou não as suas capacidades de linguagem com foco na escrita. Para tanto, o presente TCC tem como propósito maior compreender os desafios da produção da linguagem escrita (em Português língua materna), em contexto escolarizado; colaborar com pesquisas e estudos que subsidiem práticas efetivas de letramentos para o desenvolvimento de capacidades da linguagem dos discentes participantes do estudo a partir de um modelo didático do gênero autobiografia. Especificamente, pretendemos:

- ✓ Elaborar estratégias de aprendizagem, por meio de um modelo didático do gênero autobiografia, com vistas a proporcionar aos discentes colaboradores da pesquisa uma apropriação mais efetiva dos construtos da produção textual.
- ✓ Identificar e descrever nas versões das autobiografias produzidas pelos alunos os seus principais desafios na produção textual.

- ✓ Examinar e descrever por meio das autobiografias dos discentes de que maneira as suas trajetórias estudantis influenciaram os seus modos de aprendizagem da linguagem escrita.

Diante do exposto, nota-se que a relevância do Trabalho de Conclusão de Curso que aqui é apresentado valoriza o gênero autobiografia de discentes. Constata-se que o referido gênero era, até então, inexistente nos estudos da linguagem no contexto pesquisado.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Apresentamos, aqui, os conceitos que embasam todo o estudo que foi realizado. Para tanto, tratamos da conceitualização de gêneros textuais e suas implicações no ensino de língua. Em seguida, abordamos a questão do gênero autobiografia e, por fim, discutimos a relação da linguagem na formação da identidade humana.

2.1. Gêneros textuais e ensino

A linguagem pode ser moldada em várias circunstâncias e usada das mais variadas formas. Nota-se uma grande quantidade de trabalhos que abordam a questão de gêneros textuais e seu ensino no Brasil. Pode-se afirmar, portanto, conforme instrui Marcuschi (2008), que os gêneros estão na moda.

Os estudos dos gêneros textuais não são novos e pelo menos no ocidente já se tem vinte e cinco séculos se levarmos em conta as observações de Platão, e com o passar do tempo e as demandas por esse tema, novas perspectivas foram inseridas nessa área de trabalho (*op. cit.*).

Atualmente a noção de gênero já não diz respeito apenas aos estudos literários, mas abrange as inúmeras áreas das ciências humanas e sociais. Conforme apontado na obra de Swales (1990:33), o avanço da conceitualização dos gêneros tem sido usado para se referir a “uma categoria distinta de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. Desse modo o estudo de gêneros textuais está se tornando uma ação multidisciplinar que, de acordo com Marcuschi (2008. p. 149) “engloba uma análise de texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade e ainda buscar respostas para questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral”.

Então pode se dizer que os gêneros textuais fazem parte da estrutura comunicativa da sociedade, e que tendo em vista tudo isso há muito que se discutir sobre o que gênero é diante de tamanho debate. Por isso, “distinguir as ideias de que gênero é uma categoria cultural, um esquema cognitivo, uma forma de ação social, uma estrutura textual, uma forma de organização social, uma ação retórica” (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Gênero pode ser tudo isso em uma só ocasião, já que cada um desses apontadores pode ser incluído como um aspecto da observação. Por esse ponto, nota-se a complexidade da questão e o porquê da dificuldade de localizar trabalhos sistemáticos a partir do ponto de vista didático (MARCUSCHI, 2008). Os estudos de gêneros textuais revelam o funcionamento da sociedade e sua ciência enquanto fato social que é justamente aquilo em que as pessoas creem e passam a ter como veracidade.

Toda manifestação verbal se dá por meio de textos elaborados em algum gênero textual, daí a importância dos estudos de gêneros textuais nas produções linguísticas. De acordo com Marcuschi (2008), quando de fato domina-se um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, mas sim nos apropriamos de atingir linguisticamente alvos específicos em circunstâncias particulares. Para esse autor (*op. cit.*) precisamos encarar os gêneros não como composições prontas e acabadas, e sim como entidades dinâmicas, e com isso enxergar como os gêneros tem uma identidade poderosa que induz as escolhas que não podem ser casuais, ou seja, o gênero restringe as ações da escrita e também convida as novas escolhas, criação e variedades.

É importante ressaltar que os gêneros são atividades discursivas que são empregadas nos mais diferentes âmbitos e que agem também como forma de controle social e exercício do poder, um simples exemplo pode expor toda a carga controladora que os gêneros carregam. É só observar como um artigo científico tem que se enquadrar em determinadas regras para funcionar como um artigo científico. A existência humana está envolta em linguagem e todas as vivências estão materializadas em gêneros (MARCUSCHI, 2008).

Em sala de aula, a linguagem deve ser trabalhada de forma que os alunos possam conhecer seus significados culturais e sociais, dando sentido ao que se estuda e não apenas ensinar palavras descontextualizadas e a parte central dos estudos e ensinamentos de gêneros se dá da melhor forma por sequência didática, realizadas com base em gêneros textuais diversos (MARCUSCHI, 2008).

A seguir, discutimos os subsídios teóricos que orientam a didatização dos construtos languageiros dos gêneros textuais, enquanto instrumento de ensino da escrita no contexto a ser pesquisado.

2.2. Didatização do ensino de gênero textual

Para levar o gênero autobiografia para dentro da sala de aula, é importante ter descrito o passo a passo das etapas que foram desenvolvidas nos eventos de ensino. Por esta razão, o processo da sequência didática é importante para que ocorra o desenvolvimento das capacidades necessárias, no que se refere ao domínio do gênero.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, *apud* MARCUSCHI, 2008), desenvolvem a noção de sequência didática partindo do pressuposto de que é possível ensinar gêneros textuais de maneira ordenada. Conforme Marcuschi (2008), o ensino por meio de sequência didática é baseado em gêneros de diversos textos.

Com base nisso, a sequência didática têm o objetivo de possibilitar aos alunos práticas de linguagens tipificadas, ou seja, com vistas a ajudá-los a dominar os mais diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

2.3. Dimensões do ensino de gênero textual

As pesquisas no campo da Linguística e Linguística Aplicada revelaram um ensino comprometido por problemas de várias ordens, entre elas, a de ordem conceitual, conteudística e pedagógica, o que resultou em várias conclusões sobre as condições de produção e recepção de textos na escola (LOPES-ROSSI, 2002).

Para compreensão das estruturas ensináveis do gênero estudado, partimos da suposição de que todo gênero se define por três *dimensões essenciais* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 171-172): Os **conteúdos**, que se tornam dizíveis por meio dele (no caso de uma autobiografia que vira um best-seller, informando a todos o que se passou na vida íntima de uma pessoa); a **estrutura comunicativa**, singular dos textos pertencentes ao gênero (as autobiografias são instrumentos poderosos de persuasão comunicativa, pois podem influenciar os leitores a seguir por um determinado caminho para se chegar a algum lugar de sucesso, na maioria das vezes); as **configurações específicas das unidades linguísticas**, que são marcas da posição enunciativa do enunciador, sequências textuais e tipos de

discursos que formam sua estrutura, marcas linguísticas do plano do texto, etc. (a autobiografia se organiza, basicamente, em grandes sequências expositivas, aplicando um tipo de discurso misto teórico-interativo no qual se encaixa um segmento narrativo).

Tendo por embasamento o aporte teórico sobre os gêneros textuais, como é o caso das autobiografias, elencamos, no Quadro 1, as capacidades de linguagem (orientadas teórico-metologicamente) que constituem as categorias que almejamos trabalhar através do modelo de sequência didática proposto na presente pesquisa.

Quadro 1: Capacidades de linguagem

Capacidade de Ação	Dominar a escrita do texto de acordo com a situação contextual a qual se destina.
Capacidade discursiva	Dominar os elementos estruturais e temáticos que caracterizam e constituem o gênero.
Capacidade linguístico-discursiva	Dominar e saber utilizar os elementos linguísticos, de acordo com a norma do gênero. Capacidade de escolha de ferramentas multisemióticas, como: áudio, vídeo e imagens.

Fonte: Adaptado de Dolz e Scheneuwly (2004)

2.4. Por uma compreensão de língua(gens) em práticas de letramentos

Os usos da linguagem por meio dos gêneros textuais evoca um debate sobre os letramentos que, por seu turno, são ferramentas que promovem a inclusão dos sujeitos socialmente, principalmente em se tratando de linguagem, visto que a linguística presente na sociedade brasileira possui enorme heterogeneidade, sendo o Brasil um país que detém uma enorme e rica variação linguística.

O Brasil é país de território plurilíngue, mas o que se propaga é totalmente ao contrário, através de um discurso que não condiz com a realidade e em virtude disso, muitos estudiosos afirmam que a importância do fator diferencial para a língua é engrandecedor para a cultura de um povo.

Desde a abertura que o paradigma da linguística proporcionou com o rompimento da cultura do certo e do errado na língua, tem-se analisado a relação do conhecimento e a interação professor-aluno em aprender como ensinar sem

interferir de modo negativo na aquisição da linguagem padrão por seus alunos, agindo para superar o desequilíbrio entre as formas prestigiadas e as não prestigiadas.

Haja vista que as formas prestigiadas da língua ascendem o cidadão em esferas bem mais altas, incluindo-o em outra realidade de vida e cultura, já que nada de importante se faz sem o domínio do discurso necessário. Para levar o aluno a um nível padrão da língua é necessário elaborar estruturas que promovam a assimilação do que é ensinado com sua cultura através da contextualização, isto é, prática de letramento que viabiliza o aluno a se familiarizar com o conhecimento sem ter que armazenar resultados na cabeça, e sim ensiná-lo a participar do processo de aprendizagem.

As abordagens mais recentes, em se tratando de práticas de letramentos, têm registrado a diversidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas. Para Rojo:

Os Novos Estudos do Letramento têm se voltado em especial para os letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas. No entanto, cabe também uma revisão dos letramentos dominantes, em especial dos letramentos escolares, na contemporaneidade, por diversas razões. (ROJO 2010, p. 435).

Em virtude de como se apresenta o mundo moderno, dizer que, pelo efeito da globalização, o mundo tem mudado muito nas últimas duas décadas. Por causa das transformações constantes, exigem-se novos letramentos a cada alteração na forma de aprendizagem, vale destacar que em se tratando dos meios de comunicação e à circulação da informação, a cada instante os seres humanos têm que se atualizar e compreender as mídias que estão circulando, para não ser pego de surpresa pelo desconhecido.

Uma das principais finalidades da escola é permitir que seus educandos possam interagir e participar em múltiplas práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida como um todo e não somente no ambiente escolar, de maneira ética, crítica e democrática. De acordo com Rojo (2010),

Os significados são contextualizados. Essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o interlocutor projetado etc. (ROJO, 2010, p. 438).

Em pouco tempo, todos os requisitos que o mundo globalizado impõe à escola, vai levar a grande número de práticas de letramento, e nesse período somente as formas de letramento conhecidas e utilizadas atualmente pela escola não serão suficientes para sanar o déficit nessa área.

2.5. Língua(gens): identidade social e singular

Segundo o estudo de Lejeune (2008), a obra *Confissões de Rousseau* é um marco da demonstração de um “eu” na literatura como estilo de uma biografia, em uma conjuntura de concretização de um mundo capitalista e burguês. *Confissões*, autobiografias, memórias, enfim, gêneros autobiográficos cultivam um ambiente auto reflexivo importante para a solidificação do individualismo no ocidente.

Diversas comparações que envolvem e muitas vezes desclassificam o gênero autobiografia, visto que esse gênero é um gênero amplo, dinâmico, flexível, mas que parece não fugir de uma simples definição: é um texto que discute a constituição da identidade de quem o assina. A este respeito, Lejeune (2008) aponta que:

Ao atribuir sua própria identidade ao narrador e personagem principal, o autor firma um pacto com o leitor, por meio do qual assume a responsabilidade de contar sua vida de modo autêntico (LEJEUNE, 2008, p. 26)

Os seres humanos, ao se deparar com os mais variados materiais de pesquisa descontroem conceitos e reconstroem o seu conhecimento. Essa busca por saberes e conhecimentos é um dos meios que usamos para construir nossa própria identidade, que segundo Hall (2004)

[...] distingue-se em três concepções de identidade do ser humano: o sujeito do Iluminismo, que é o indivíduo centrado e dotado de capacidades de razão; o sujeito sociológico, presente no mundo moderno e que não é independente, uma vez que se forma pela relação que estabelece com os outros; e o sujeito pós-moderno, o qual não possui uma identidade fixa. (HALL, STUART, 2004, p. 54)

Tendo em vista o exposto, entendemos que o homem moderno se constitui pela história que o cerca e diante da globalização que está passando o mundo hoje, diferentes fatores contribuíram para que os sujeitos possuam identidades que são passíveis de mudanças e transformações. Nesse contexto, a sociedade vem sofrendo modificações que impactam nas maneiras de entender os sujeitos e sua cultura. Ao abordarmos esses assuntos, estamos propriamente lidando como as

formas de compreender a escrita e a linguagem que cada ser humano possui e têm de característico.

Stuart Hall, em seus escritos, defende o uso do termo identificação para os processos identitários que tem em vista entender as identidades culturais, visto que nenhuma identidade é fixa e como isso tudo forma o ser humano. Partindo desse pressuposto, a identidade através da linguagem está ligada intimamente aos gêneros textuais que compõem o discurso de seus falantes. Então, pensando nisso, vemos que os gêneros são a forma como a língua se constitui para se manifestar nas mais distintas circunstâncias de comunicação; é a língua em constante uso. No próximo tópico, exploraremos o gênero autobiografia e seus conceitos e aplicabilidade nos diversos momentos da vida humana e suas histórias.

2.6. O gênero autobiografia: por uma escrita de si

No dicionário eletrônico Caldas Aulete, o gênero em questão se relaciona à biografia de alguém “contada ou escrita por ele mesmo, em forma de memória, ou narrativa, ou romance”. Princípios, neste tópico, por explicitar o que se entende por escrita de si ou mesmo autobiografia e seus diversos gêneros e mais especificamente, discorreremos sobre o gênero autobiografia.

Percebemos que todos os gêneros biográficos, incluindo a autobiografia, se colocam como práticas de escrita de si. Embora o sentido de entender a “escrita de si” como uma prática ou um conjunto de práticas, configura um gênero a ser organizado ao longo do processo de letramento, pelas quais coletamos dados que responderam perguntas importantes a respeito do processo de aprendizagem linguística dos alunos participantes da pesquisa. Foucault discorre sobre o que designa “escrita de si” na cultura filosófica greco-romana e, em seguida, nas vivências imateriais da prática espiritual cristã. A escrita de si, segundo Foucault, tem formas e desempenhos que se caracterizam em dois momentos, mas que também se assemelham em alguns aspectos. Vejamos, então, essas relações e diversificações.

No movimento inicial, o momento era de introspecção e ponderação, que individualizava a escrita como uma prática de razão, para constituição de conhecimento pela compreensão, através da leitura, do “já-dito” por outras pessoas. Enquanto que o segundo movimento era alcançado pela escrita de

correspondências que apresentava uma direção diferente à do primeiro, já que, em vez do trabalho solitário de ponderação a partir de leituras que buscava o crescimento mental e ético do ser em questão, o sujeito escrevia suas próprias observações, reflexões, relatos do cotidiano, exames de consciência e as endereçava a outros a um destinatário. Os dois movimentos, contudo, seriam distinguidos pelo que Foucault nomeava de “adestramento de si por si mesmo”; treinamento do pensamento, da razão, para a construção de um conhecimento particular.

Alguns séculos mais tarde, no princípio do período cristão, desenvolveram-se práticas de escritas minuciosas dos próprios pensamentos e ações não mais com o intuito de registrar os pensamentos de outrem, mas com a finalidade de atentar-se contra o pecado, que auxiliaria ao ampliar o desenvolvimento espiritual, e dessa forma a escrita adota um papel confessional. A escrita aqui difere da escrita greco-romana, mas existiam ainda determinados elementos que continuavam, tais como a atividade da escrita como treino para o conhecimento, especialmente para o autoconhecimento, e o adestramento de si por si mesmo. Ariès afirma que:

Na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, os escritos autobiográficos, tais como diários íntimos, cartas e confissões em geral, revelam uma vontade mais ou menos consciente de isolamento para o exercício do autoconhecimento através da escrita, mesmo que não fosse para comunicar esse conhecimento aos outros. (Ariès 2009, p.43)

Para o autor, o caminho para a idade moderna a escrita autobiográfica teria indício de um processo de privatização, marcado por inúmeras transformações, entre elas, o apreço pela solidão e o florescimento pessoal que lentamente vão estimulando e permitindo o sujeito a firmar sua vida num plano acima da qual sua comunidade pertence. Existe a crença de que há pouco mais de dois séculos os seres humanos têm a necessidade de deixar rastros e impressões e o que manifestaria essa característica seria o empenho pela singularidade e também uma busca pela transcendência.

A escrita contemporânea autobiográfica distingue-se por meio de grupos e, no primeiro grupo, encontram-se biografias, autobiografias, confissões, memórias, diários íntimos, correspondências; enquanto que no segundo, as diversificações mais atualizadas se encaixam, tais como entrevistas, conversas, perfis, retratos, anedotários, testemunhos, histórias de vida, relatos de autoajuda, variantes do

show – talk show, reality show, entre outros. Leujeune, estudioso da autobiografia aponta que:

(...) narrativa retrospectiva em prosa que alguém faz de sua própria existência, quando focaliza especialmente sua história individual, em particular a história de sua individualidade. (LEJEUNE, 2008, p. 71)

A diferenciação do gênero autobiografia é a existência do acordo autobiográfico, condição pelo qual o autor e leitor adotam a existência de uma identidade entre autor, narrador e personagem central, mesmo que essa identidade seja ficcional. Partindo desse pressuposto, a propagação dos gêneros biográficos leva a acreditar em uma vivência, atualmente, constituída por um espaço biográfico, percebido como espaço para as mais variadas formas de inteligibilidade e não um espaço em que soma a autobiografia a gêneros já estabelecidos e resolvidos.

Existem estudos que demonstram uma longínqua tradição da prática de escrita de si, mesmo constando funcionalidades sociais diferentes, o que ocorre é que os gêneros autobiográficos ainda que consagrados e embora socialmente reconhecidos, não têm uma forma única como acontece com a maioria dos gêneros, com exceção apenas algumas poucas exceções e quanto mais gêneros autobiográficos são lançados em distintos domínios da atividade humana, mais complicado torna-se defini-los.

Em se tratando de estilo, percebemos, portanto, que a autobiografia exhibe uma maior flexibilidade, onde se apresenta com normas linguísticas distintas, que são apreciadas ou não, contendo informalidades ou não e apresentando composições de dizer convenientes com o sujeito que a escreve. Embora levando em consideração a condução do sujeito para o aprendizado que visa atingir a prática padrão e transformar a sua história em uma narrativa que obedeça às normas cultas, contamos com a flexibilidade que o gênero biografia tem como característica. Consideraremos então o contexto, evidenciando os dados que foram coletados do sujeito, sua condição social, sua história de vida e os significados que a leitura e a escrita vão assumindo na sua vida para orientar a pesquisa respeito do seu processo de letramento.

3. ITINERÁRIO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi aplicada em uma turma de ensino médio integrado ao ensino profissional do IFTO – Campus Palmas. Ao longo de quatro intervenções, os estudantes receberam instruções de como fazer uma autobiografia enquanto gênero textual e as características que a classificam. Ao fim da atividade, tendo em mãos os critérios avaliativos que serviram para mapear as dificuldades de escrita e linguagem que estão presentes nesse público, foi feita a análise dos dados.

O presente trabalho se inscreve na área de estudos da Linguística Aplicada, e adota um modelo de pesquisa qualitativo-interpretativa. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, *apud* Augusto *et. al.*, 2013), a pesquisa qualitativa diz respeito uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (Augusto *et. al.*, 2013).

Nesse sentido Vieira e Zouain (2005, *apud* Augusto *et. al.*, 2013) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Assim, Augusto (*et. al.*, 2013) ressalta que esse tipo de pesquisa cuida pela descrição dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

Creswel (2007, *apud* AUGUSTO *at. al.*, 2013) salienta que, na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos (AUGUSTO *at. al.*, 2013).

Nas palavras de Polit, Becher e Hungler (2004, p. 201), existem pontos que diferenciam uma pesquisa qualitativa, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2: Características da pesquisa qualitativa

Pesquisa Qualitativa
Tenta compreender a totalidade do fenômeno, mais do que focalizar conceitos específicos.
Possui poucas ideias preconcebidas e salienta a importância das interpretações dos eventos mais do que a interpretação do pesquisador.
Coleta dados sem instrumentos formais e estruturados.
Não tenta controlar o contexto da pesquisa, e, sim, captar o contexto na totalidade.
Enfatiza o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências.
Analisa as informações narradas de uma forma organizada, mas intuitiva.

Fonte: Adaptada de Polit, Becher e Hungles (2004)

A pesquisa qualitativa não se atenta com o que os números representam, mas com a compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Para Fonseca (2002, p. 32)

A pesquisa possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado. Ela se processa através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção no real. (FONSECA, 2002, p. 32)

No que se refere à natureza do estudo, a pesquisa proposta possui objetivos de natureza aplicada, pois visamos “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas” (*op. cit.*), envolvendo as práticas de linguagem no contexto escolarizado.

Diante do exposto, visamos compreender e explorar a produção do gênero textual autobiografia dos estudantes participantes da pesquisa. Para tanto, trabalhamos um método baseado na Sequência Didática, conforme exposto no referencial teórico. Através do *corpus* obtido, pudemos analisar as capacidades de linguagem dos participantes da pesquisa naquele meio estudantil.

Tivemos também a prática de letramento voltada para a escrita que foi utilizada para se obter o resultado final do trabalho que incluiu direcionar os alunos a uma autorreflexão de como se dá a sua própria história que posteriormente foi passada para o papel, na pesquisa documental.

3.1 Método de aplicação da sequência didática

Tendo em vista que o presente TCC visou colocar em prática um modelo

didático do gênero autobiografia, faz-se necessário esboçar, metodologicamente, as bases do plano didático que utilizamos no trabalho de ensino da escrita da língua portuguesa em contexto escolarizado.

Exposição dos alunos ao Gênero Autobiografia:

a) Os alunos foram expostos à produção coletiva do gênero textual autobiografia (qual o gênero, destinatário da produção, suporte, etc.).

b) Exposição dos alunos para a importância dos conteúdos que foram trabalhados.

A primeira produção: Após a referida etapa de **apresentação da situação** e de produção do gênero, os alunos elaboraram um texto inicial que, depois da análise, ficou arquivado para a produção final.

Definir o ponto preciso de uma intervenção para melhorar o caminho que o aluno tem a percorrer até adquirir as competências necessárias para a produção da autobiografia:

c) No primeiro encontro para a produção do o gênero autobiografia, foi feita uma apresentação inicial, cujo foco foi direcionado para autobiografias de pessoas famosas e relatos. Alguns modelos de autobiografia foram projetados em aparelhos de Datashow e outros foram distribuídos, fisicamente, entre os outros para que eles tivessem contato direto com o gênero.

d) No segundo encontro, os estudantes fizeram um esboço sobre o que até então compreendiam sobre o gênero autobiografia, para mensurar as primeiras aprendizagens. Ressaltamos que os estudantes escreveram sobre suas próprias experiências com o ensino de Língua Portuguesa.

e) No terceiro encontro, a atividade desenvolvida teve como objetivo sanar dúvidas e apontar soluções para desvios linguísticos e de compreensão sobre o conteúdo trabalhado até aquele momento, que foi um esboço sobre o gênero autobiografia.

f) No quarto encontro, foi feita a reescrita do gênero autobiografia com todas as orientações devidamente expostas pela autora da pesquisa. Esse foi o último encontro realizado, culminando na produção final do gênero autobiografia dos estudantes.

Aulas Práticas:

A atividade de produzir um texto é organizada em partes:

a) Trabalhar problemas de níveis diferentes:

☐ Representação da situação de comunicação (contexto de produção).

- ☐ Elaboração dos textos (o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar textos coerentes e coesos).
- ☐ Planejamento do texto (infraestrutura textual).
- ☐ Realização do texto (meios de linguagem eficazes).

b) Variar as atividades e os exercícios. Três categorias de atividades e exercícios:

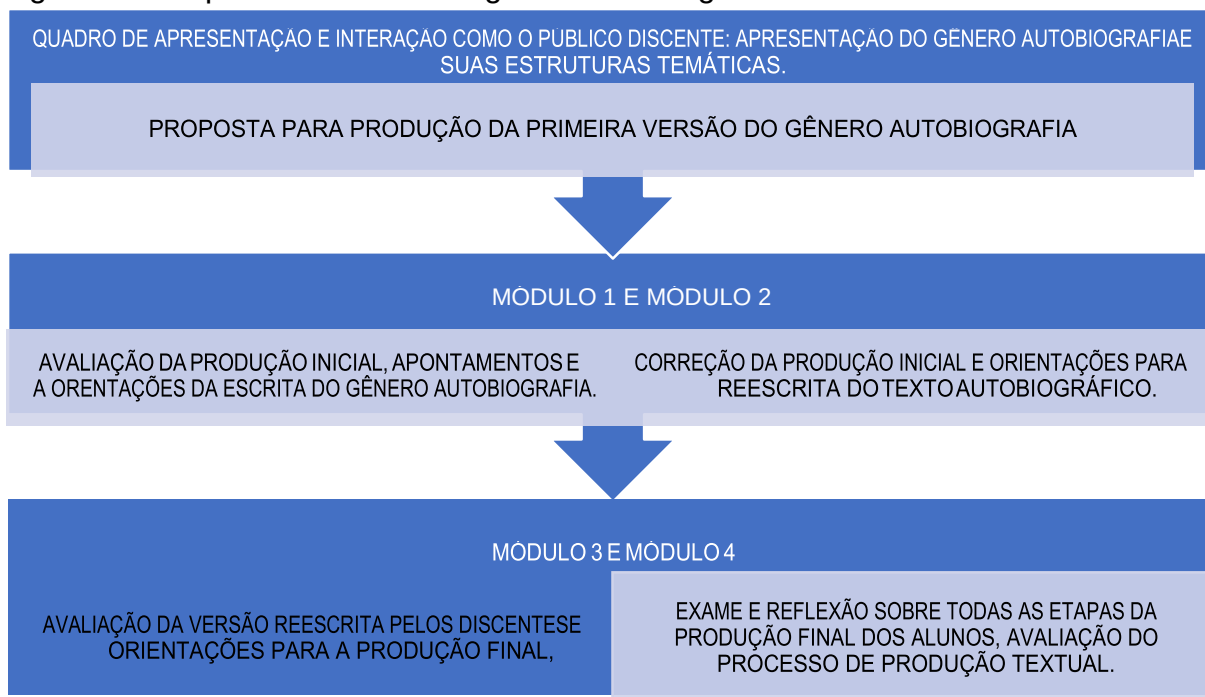
- ☐ As atividades de observação e de análise de textos.
- ☐ As tarefas simplificadas de produção de textos.
- ☐ A elaboração de uma linguagem comum que caiba no texto.

Produção final:

a) Investigar as aprendizagens adquiridas ao longo das aulas, para a pesquisa de TCC.

b) Correção das produções textuais e devolução para os alunos (confronto das produções textuais com as constatações obtidas no decorrer das aulas).

Figura 01: Sequência Didática do gênero autobiografia

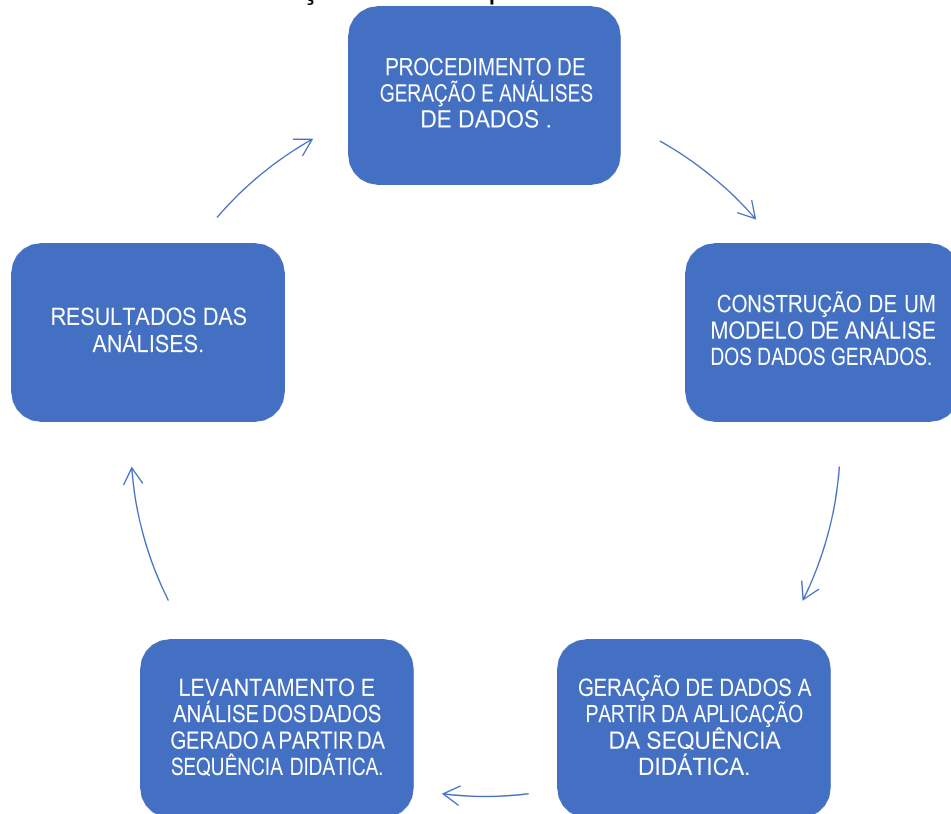


Fonte: Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98)

De acordo com o que se vê na sequência didática, cada etapa tem suas próprias particularidades que buscam ajudar os alunos a entender o processo que se dará para conseguir o entendimento necessário para se concluir o letramento e escrita dos relatos. A seguir, veremos outro quadro que explicita como seguiram as correções dos textos, para que os alunos tivessem ao final sua escrita corrigida e suas histórias em mãos. Já que, desse modo, constitui-se que a pesquisa

acadêmica é a consequência de uma investigação ou análise minuciosa, abordado com a finalidade de resolver um enigma, recorrendo a processos teórico- metodológicos.

Figura 02: Coleta de Informações da Pesquisa



Fonte: Elaboração própria

Como se nota, a pesquisa exige participação delineada do pesquisador, a fim de que se resolva a situação a ser pesquisada. O procedimento de análise recorre a uma metodologia ordenada, no sentido de modificar as realidades analisadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso com os dados envolvidos na pesquisa, mas interessa também enquanto elementos de um processo de mudança social.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresentamos e analisamos, aqui, os dados gerados em nossa interação com os sujeitos participantes do estudo. Primeiro colocamos em pauta o mapeamento das representações sociais e singulares construídas pelos estudantes do curso de eventos, ao longo de suas trajetórias escolares. Na sequência a análise das versões iniciais e finais do gênero autobiografia conforme o nosso modelo didático, descrito na seção 3.

4.1 Mapeamento das limitações na produção leitura-escrita dos participantes

Com o propósito de colocar em destaque os desafios vivenciados pelos discentes, em suas trajetórias de aprendizagem da escrita, elencamos, primeiramente, os quadros 1, 2, 3, 4 e 5, contendo recortes de seus principais relatos concernentes às perguntas do questionário inicial, que visou diagnosticar suas principais limitações e necessidades nesse domínio. Após a apresentação de cada uma delas, tecemos a análise das representações sociais e singulares nelas materializadas.

Os relatos das trajetórias de aprendizagem da leitura-escrita do Português-Língua materna dos participantes do estudo, no Quadro 1 a seguir, revelam um conjunto pleno dos desafios das participantes do estudo.

Quadro 03: Desafios na produção leitura-escrita

Alunos Participantes	Pergunta 1: Ao longo de sua trajetória estudantil, quais têm sido os seus maiores desafios em se tratando de leitura e produção textual?
A1	R- Nenhuma, minha mãe é professora de português, por isso sempre tive facilidade com a língua.
A2	R- Praticamente tudo.
A 3	R- Em produção de texto tenho mais dificuldade, depende muito do texto também.
A 4	R- Minhas dificuldades são em produzir redações, tudo que envolva criação de um texto. E tenho dificuldade em muitas coisas relacionadas as regras de português.
A 5	R- Conseguir interpretar os textos e organizar as ideias na hora de escrever os textos.
A 6	R- Os meus maiores desafios têm sido produzir certos tipos de gêneros, porque no meu curso tem a matéria de redação oficial e eu tenho dificuldade em produzir ofícios, memorandos e carta argumentativa.
A 7	R- As regras ortográficas e o desconhecimento da escrita ou o que significa aquelas palavras.
A 8	R- Na produção de texto, meus maiores problemas são pontuação que não sei lidar muito bem e a gramática devido ao fato de não ter o hábito de leitura.
A 09	R- Minha maior dificuldade é colocar no papel meu pensamento sobre o assunto que tenho que escrever.
A 10	R- Acho que tenho mais dificuldade em gramática e produção textual, ou seja, tudo.

Fonte: Elaboração Própria

Nos relatos em destaque, todos os participantes, com exceção de A1, demonstram terem dificuldades na aprendizagem da escrita. Os demais, como o caso do A2, que manifesta-se enfrentar desafios quanto à linguagem escolarizada, como nas palavras dela as suas limitações são "*em praticamente tudo*" ao que se refere as regras da língua portuguesa.

As participantes (A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10) relatam ter como dificuldades ortografia, regras gramaticais, reconhecimento da escrita, aspectos semânticos, leitura e procedimentos para a produção textual.

Com a obtenção dos resultados, cujo o propósito se baseia em identificar de que maneira as limitações das discentes afetam suas produções textuais, buscamos explorar nos dizeres dos discentes quais textos eles conseguem produzir com mais facilidade.

A esse respeito, o Quadro 4 revela representações singulares quanto seus desafios e limitações de elaboração da escrita e os tipos de textos mais produzidos

pelos colaboradores do estudo.

Quadro 4: Tipos de Textos Produzidos pelos participantes

Alunos Participantes	Pergunta 2: Quais são os tipos de textos que você tem mais facilidade em produzir e por quê?
A1	R- Narrativos. Pois é um tipo de texto que tenho afinidade além de escrever histórias por diversão.
A2	R- Narrativa.
A3	R- Em falar da minha vida, por que sei me expressar.
A4	R- Descrição e injunção, por que tive mais facilidade de aprender.
A5	R- Narrativas. Acho mais divertido e prático de escrever.
A6	R- Narrativo e descritivo e exposição. Tenho mais facilidade por que eu gosto de ler contos, fábulas, romances, biografias, reportagens. Também faço muitos resumos e também descrição que frequentemente utilizo.
A7	R- Narrativo, pois tenho mais facilidade para escrever textos narrando algo que aconteceu com outras pessoas e sobre aquilo que ocorreu do que falar sobre mim.
A8	R- Narrativo, pelo fato de ser mais fácil de produzir por que as principais características são narrar um fato.
A9	R- Textos narrativos por ser mais fácil para mim.
A10	R- Produções textuais que descrevem situações são os que mais me identifico.

Fonte: Elaboração Própria

Nas respostas dadas às perguntas acima, é possível observar que somente A4 e A6 escolheram outros tipos textuais distintos do narrativo como os mais fáceis para se produzir, enquanto que A4 optou por textos injuntivo e descritivo por achar ter facilidade em escrevê-los.

A participante A6, além de eleger o tipo textual narrativo, como modalidade mais fácil de elaborar, também se interessa pelo descritivo e expositivo por gostar de ler e escrever textos com essas características. Desse modo, A1, A2, A3, A5, A7, A8, A9, A10 optam pelo narrativo, pois, declaram que além da facilidade em ser feito gostam, se identificam e se divertem em produzi-lo.

Os dados do quadro em pauta explicitam que a maioria dos colaboradores escrevem textos narrativos com mais facilidade. Porém, visando elaborar uma base de entendimento sobre suas representações quanto à produção da leitura-escrita, questionamos os sujeitos sobre os tipos textuais que consideram mais complexos.

O Quadro 5 traz informações que ajudam a diagnosticar as dificuldades dos estudantes participantes da pesquisa, expondo informações específicas acerca de como cada participante vê suas limitações.

Quadro 5: Tipos textuais considerados mais difíceis pelos participantes

Alunos Participantes	Pergunta 3: Quais os tipos de textos que você tem mais dificuldade em produzir e por quê?
A1	R- Dissertativos. Pois exige uma explicação mais complexa além de fazer o uso de argumentos.
A2	R- Dissertação.
A3	R- Dissertativo, depende muito do tema.
A4	R- Expositivo tenho mais dificuldade porque envolve resumo, fichamento e nisso tenho mais dificuldade.
A5	R- Dissertação. Não consigo organizar minhas ideias de um jeito coerente.
A6	R- Tenho mais dificuldade em dissertação e injunção, porque não sou boa em argumentos e também em questão de não entender bulas e editais.
A7	R- Os que eu precise falar algo sobre mim como, textos autobiográficos. Tenho dificuldade em reunir todas as histórias referentes a mim, com datas certas ou por ordem dos acontecimentos.
A8	R- Dissertativo porque necessita de argumentos e uma opinião formada para defender aquilo que você acredita e eu não sou boa em argumentos.
A9	R- Alguns textos que exigem muitos detalhes como dissertativos por exemplo.
A10	R- Textos expositivo, dissertativo, já que tenho dificuldade em colocar muitas informações no papel.

Elaboração Própria

Por meio das respostas do quadro 5, constata-se que o texto dissertativo é o mais complexo segundo A1, A2, A3, A5, A8 e A9, já que é o que mais envolve argumentação crítica, objetividade e detalhamento na formulação das ideias.

O domínio de recursos linguísticos discursivos (organização lexical, elementos de coesão, coerência e norma gramatical, entre outros) recursos que são necessários para a elaboração do gênero dissertativo, o que faz com que as limitações das estudantes sejam mais acentuadas.

Sobre o exposto A4 afirma que possui mais dificuldades na produção de textos expositivos, por que segundo ela envolve resumos e fichamentos, e assim se torna uma atividade complexa.

A6 declara que sua limitação está na produção de textos dissertativos e injuntivos, posto que requeira saber reunir argumentos. E não se vê apta a desenvolver a referida modalidade textual. Além disso, A6 demonstra despreparo em sua capacidade de entender certos gêneros textuais, como por exemplo, bulas de remédios e editais - que na sua visão se relaciona com saber formular argumentos.

Já no caso de A7, ela enfatiza que redigir textos autobiográficos é problemático, isso porque a modalidade textual em questão requer escrever sobre si, uma vez que os tempos dos acontecimentos tendem a se misturar em sua cabeça impossibilitando a escrita para ela.

A10 afirma que os textos descritivos e expositivos são os mais difíceis de se escrever e que de acordo com sua opinião é um trabalho penoso por ter que colocar várias informações no papel.

O Quadro 5 exhibe dados reveladores sobre o grau de desafios que os colaboradores da pesquisa vivenciaram em suas trajetórias de aprendizagem da escrita escolarizada. Assim sendo, os mesmos dados servem como ponto de partida para se desenhar um modelo didático (cf. proposto na seção 3), com vistas a subsidiar o trabalho do professor de Língua Portuguesa e a aprendizagem do aluno.

Assim visando colaborar para com a implantação de práticas de letramentos, a partir de um modelo didático, adequadamente coerente com a faixa etária e o contexto dos participantes, buscamos conhecer os hábitos de leitura dos discentes. Isto porque, o ato de ler está intimamente relacionado com as capacidades de linguagem do sujeito, na produção de gêneros de texto auxiliando na apropriação de conteúdos que se tornam dizíveis, na estrutura comunicativa e nas configurações específicas das unidades lingüísticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). O que, por sua vez, podem produzir significados contextualizados e a compreensão de um mundo cada vez mais semiotizado. (MARCUSCHI, 2008; ROJO, 2010).

O Quadro 6 expõe os principais textos que cada participante gosta de ler. Os dados colocados em destaque servem como norte para professores de Língua Portuguesa que queiram trabalhar com leituras em suas aulas.

Quadro 6: Hábitos de leitura dos participantes

Alunos Participantes	Pergunta 4: Você tem o hábito de ler? Se sua resposta for sim, quais os tipos de textos?
A1	R- Sim, livros literários e fictícios.
A2	R- Sim, narrativos, romance entre outros.
A3	R- Não.
A4	R- Sim, narração e dissertação.
A5	R- Sim, narrativas.
A6	R- Sim, narrativo, dissertativo e expositivo.
A7	R- Sim. Narrativo, dissertativo e descritivo.
A8	R- Sim, narrativas, injunção e descrição.
A9	R- Sim, textos narrativos.
A10	R- Sim, dissertativos.

Fonte: Elaboração Própria

Tendo por base os enunciados dos discentes dispostos no Quadro 6, observa-se que somente A3 não tem o hábito de ler, enquanto que (A4, A5, A6, A7, A9 E A10) preferem ler textos narrativos, dissertativo e expositivo. A1 conta que possui gosto pela leitura de livros, de gêneros literários e fictícios demonstrando ter afinidade com obras mais específicas.

Nesse mesmo sentido, A2 relata ter hábito de ler gêneros tecidos por narrativas ainda preferindo romances entre outros. A8 diz também que elege os textos narrativos e descritivos, sendo a única discente, dentre os dez participantes, que selecionou como objeto de leitura os textos injuntivos.

Os dados do quadro em tela revelam que os hábitos de leitura dos alunos estão fortemente marcados e direcionados aos textos escolares (narração e dissertação). O que indica um quadro de limitação quanto ao (re)conhecimento e prática de leitura dos distintos gêneros de textos que circulam na sociedade. Acreditamos que, embora os gêneros escolares contribuam para a educação formal do sujeito, é preciso (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; MOLLICA, 2011), que os textos do cotidiano sejam trabalhados, como forma de valorizar a liberdade e a autonomia do gosto por ler e produzir os mais diversos gêneros emergentes na sociedade contemporânea (ROJO, 2010) e do porvir.

O Quadro 7 explicita representações sociais e singulares de como os participantes percebem suas práticas de leitura e produção textual nas suas aulas de língua portuguesa.

Quadro 7: Representações da leitura-escrita em aulas de Português

Alunos Participantes	Pergunta 5: Como você percebe a prática de leitura e produção de textos nas aulas de língua portuguesa?
A1	R- Durante minhas aulas de português não houve muito aprendizado, pois, os professores não eram tão eficientes, portanto todo o meu ensino foi derivado do fato da minha mãe me ensinar português.
A2	R- As aulas que foram abordadas ao longo de minha “carreira” estudantil até hoje, em uma escala de 0 a 10 eu daria 08.
A3	R- Nas aulas de português fazemos poucas produções de textos, é bem difícil falar também da leitura em sala de aula.
A4	R- No início do ano trabalhamos bem o português, produzimos textos, aprendemos sobre literatura e atualmente estamos trabalhando os gêneros textuais, mas houve uma mudança e eu não tenho me adaptado tão bem.
A5	R- Foram abordadas de uma ótima forma, mas se faltava em alguns casos os interesses dos alunos.
A6	R- Percebo que a leitura e a produção de textos são muito usadas nas aulas de português, os professores utilizam muitos métodos de leitura e também produção de textos nas aulas, em forma de tarefas, trabalhos etc.
A7	R- Bom durante o ano até que fizemos algumas leituras e produções de textos, porém ultimamente estamos trabalhando os tipos gêneros textuais.
A8	R- Nós ultimamente temos produzido poucos textos, acho que pelo método do professor atual ser diferente da anterior. E ao longo da minha vida eu tive ótimos professores, aprendia facilmente português.
A9	R- Acho muito importante para o futuro do aluno, mas não tive muitos professores preocupados com isso.
A10	R- Seria muito melhor se os professores focassem mais nesses assuntos, mesmo tendo dificuldades, gostaria de ser desafiada a produzir com maior frequência.

Fonte: Elaboração Própria

O quadro 7 aponta distintas interpretações dos alunos sobre as suas práticas de aprendizagem da Língua Portuguesa em contexto escolarizado. A esse respeito, A1 enuncia que, a seu ver, as aulas de língua portuguesa têm sido proveitosas, já que os métodos utilizados pelos professores são ineficientes.

O relato da aluna afirma que “minha mãe me ensina português”, o que atesta lacunas no ensino do idioma em seu âmbito escolar, enquanto que sua mãe desempenhou bem o papel de “ensinadora” da língua mais do que seu professor.

Por conseguinte, A2 avalia as aulas de português ao longo de sua trajetória estudantil, atribuindo uma nota satisfatória “em uma escala de 0 a 10 ela diz que daria 08”, o que sinaliza que a estudante tem avançado em sua capacidade de aprendizagem. A quinta pergunta da lista não foi respondida de forma clara por A2, nos deixando sem entendimento acerca de suas representações.

Em contrapartida, A3 relata que nas aulas de língua portuguesa se produz poucos textos e não consegue falar com facilidades sobre a leitura nesse âmbito. A limitação da aluna revela sua baixa capacidade de domínio da linguagem escrita. No caso de A4, houve mudanças que, em seu ponto de vista, não foram por ela bem recebidas.

[...] no início do ano trabalhamos bem o português, produzimos textos, aprendemos sobre literatura e atualmente estamos trabalhando os gêneros textuais, mas houve uma mudança e eu não tenho me adaptado tão bem. (cf. R-A4)

Como o dado mostra que a ruptura e/ou troca do profissional de ensino, rompe com o processo de aprendizagem do discente causando a ele dificuldade para avançar.

Para A5 a prática de leitura e produção de textos trabalhados pelos docentes são relevantes, mas reconhece a falta de interesse dos alunos na busca do aprendizado. Atestando, do mesmo modo, a sua participação nas atividades de ensino-aprendizagem da língua. O relato de A6 descreve que a leitura e a produção de textos têm sido bem trabalhadas nas aulas da disciplina de português, com diferentes materiais e atividades.

Os dizeres de A6 demonstram que o ambiente de ensino, em termos de métodos, é variado e nas suas palavras “os professores utilizam muitos métodos de leitura e também produção de textos, em forma de tarefas, trabalhos etc.” Esse dado indica que leitura e elaboração textual assumem distintas e variadas finalidades nas aulas do contexto pesquisado.

Os relatos de A8, A9 e A10 destacam que, mesmo a leitura e produção textual sendo importantes para o aprendizado dos alunos, os professores deveriam focar mais nesse tipo de atividade em sala de aula. A problemática levantada, na fala de A8, reforça o prejuízo que as trocas de professores de linguagem provocam no desempenho dos discentes.

Nós ultimamente temos produzido poucos textos, acho que pelo método do professor atual ser

diferente da anterior. E ao longo da minha vida eu tive ótimos professores, aprendia facilmente português (cf. R-A8).

Os dizeres do excerto em destaque são corroborados pela preocupação de A9 “Acho muito importante para o futuro do aluno, mas não tive muitos professores preocupados com isso.” (cf. R-A9). Haja vista que somente A10 gostaria de ser desafiada a produzir textos com mais recorrência para complementar seu ensino “mesmo tendo dificuldades, gostaria de ser desafiada a produzir com maior frequência” (cf. R-A10).

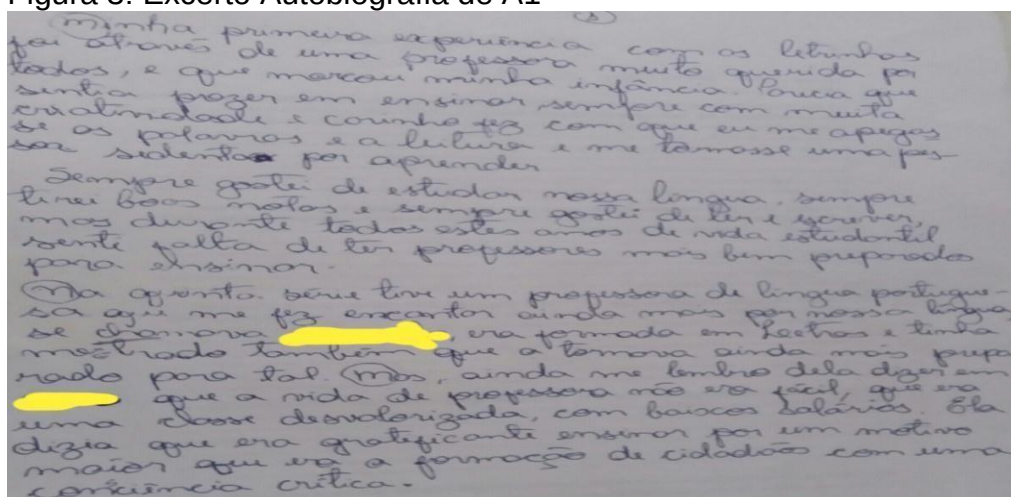
Tendo analisado os relatos dos participantes, acerca de suas trajetórias de aprendizagem de LP, com foco na leitura e produção de textos, a seguir, investigamos os exemplares referentes à primeira versão do gênero autobiografia produzidos nas sessões de didatização do gênero em questão.

4.1.2. Representações discentes em contextos de formação técnica na educação básica

O exemplar da produção inicial de A1, representado na Figura 3, revela que a estudante tem bom domínio da escrita. Observa-se, em seu texto, uma expressão de ideias coerentes e coesas, atestando domínio da capacidade de ação em termos de adequação do texto-modelo.

No entanto, observam-se no exemplar inicial, as suas limitações quanto a estruturação dos parágrafos, o reconhecimento das normas de uso de letras minúsculas e maiúsculas, início e meio dos períodos, a repetição de palavras para se referir ao que foi dito anteriormente. O excerto em questão revela suas representações construídas em torno da escrita do gênero.

Figura 3: Excerto Autobiografia de A1

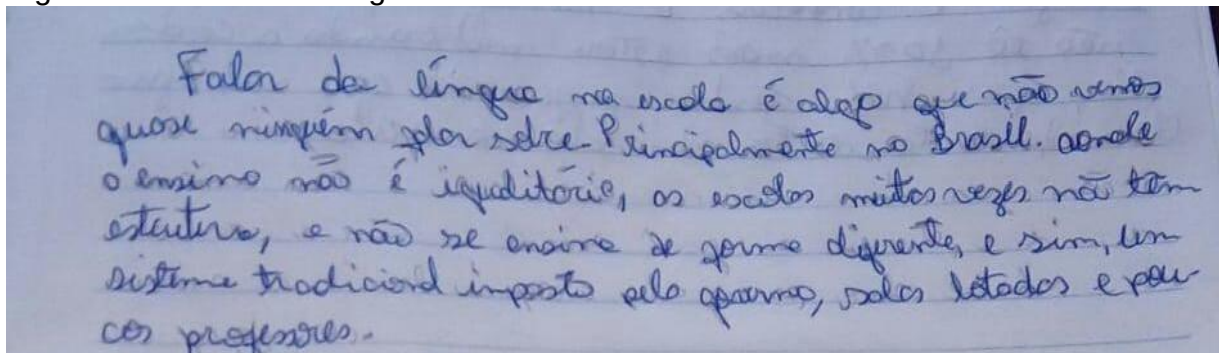


Fonte: Elaboração própria

Abaixo, o excerto autobiografia de A2 expõe a descrição da escritura do gênero elaborada por elementos coesivos gerando coerência. Porém, A2 não tinha desenvolvido sua capacidade discursiva, até aquele momento da pesquisa, já que não dominava os elementos que garantem as estruturas temáticas do gênero de texto.

Além disso, seu texto não explicita a escrita de si, o que mostra suas dificuldades, na adequação do que foi proposto e sua limitação de capacidade de ação e discursiva, conforme evidencia a fuga do tema. Nota-se ainda em sua produção inicial a falta de pontuação, acentuação, ausência de concordância e cumprimento de normas ortográficas. A Figura 4 atesta nossas asserções.

Figura 4: Excerto Autobiográfico de A2

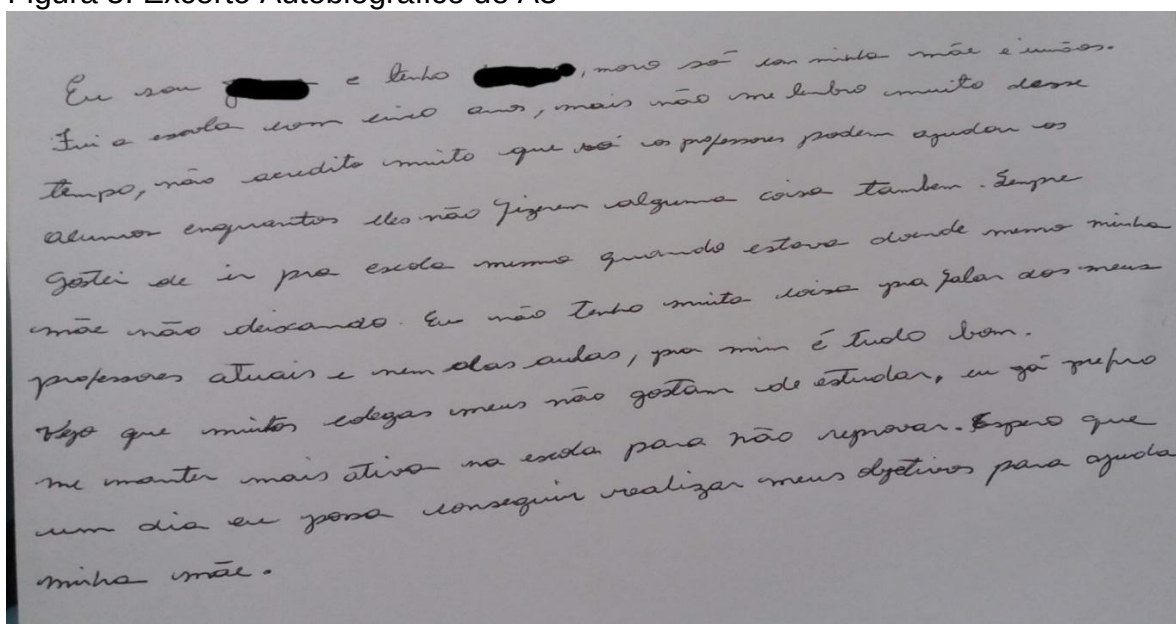


Fonte: Elaboração própria

No exemplar que se segue na Figura 5, podemos identificar como a participante A3 evidencia sua escrita através da autobiografia. Compreende-se que A3 expõem suas ideias de maneira confusa fazendo com que o seu texto permaneça parcialmente incoerente, demonstrando a fragilidade de sua capacidade de ação.

Nesse contexto, a participante apresenta ainda dificuldades com o uso apropriado da pontuação e acentuação de palavras. O atesta confirmando também inadequação do texto aos propósitos da produção indicando, assim, limitações em sua capacidade de formulação discursiva do gênero autobiográfico, já que desconhece os construtos necessários de sua estrutura temática, para seguida proceder a redação dos parágrafos. O que, por sua vez, pode afetar o entendimento do por parte do leitor, no que se refere às estruturas iniciais, desenvolvimento e conclusão do texto. A Figura 3 exemplifica o exposto.

Figura 5: Excerto Autobiográfico de A3



Eu sou [redacted] e tenho [redacted], mas só com minha mãe e irmãos.
Fui a escola com cinco anos, mais não me lembro muito desse
tempo, não acredito muito que os professores podem ajudar os
alunos enquanto eles não fizerem alguma coisa também. Sempre
gostei de ir pra escola mesmo quando estava doente porque minha
mãe não deixava. Eu não tenho muita coisa pra falar dos meus
professores atuais e nem das aulas, pra mim é tudo bom.
Vejo que muitos colegas meus não gostam de estudar, eu já prefiro
me manter mais ativo na escola para não reprovar. Espero que
um dia eu possa conseguir realizar meus objetivos para ajudar
minha mãe.

Fonte: Elaboração própria

No próximo exemplar, a escrita autobiográfica de A4 expõe relatos de si redigidos por elementos coesivos que torna coerente a sua escrita, expondo, com exatidão, a ordem cronológica dos acontecimentos. Porém, A6 não domina a organização de parágrafos, o que faz configurar, em seu texto a fragilidade de sua capacidade discursiva e linguístico-discursiva, na elaboração autobiográfica dos fatos escolares por ela vivenciados.

Por conseguinte, A4 precisa alcançar maior propriedade dos elementos constitutivos ao narrar fatos no passado, como também ter maior domínio das normas de pontuação, deslizos ortográficos de palavras usadas na conversação rotineira do cotidiano escolar. Isso mostra que A4 possui limitações para reconhecer o sequenciamento do final dos períodos, estendendo-se desnecessariamente. A representação da escrita autobiográfica de A4, a seguir, corrobora com o que acaba de ser exposto sobre a sua capacidade de formulação da escrita autobiográfica.

Figura 6: Excerto Autobiográfico de A4

Minha mãe [redacted] mora com meus pais e meus
irmãos, tenho 15 anos, dos irmãos e uma família maior,
vários, muita experiência na escola, já tem difícil me co-
migo, pois desapegar de uma ^{de uma} mãe, que me ensina
a comer e a dormir, já tem complicado, chorando o tempo
todo na escola, quando sentamos do meu pai, minha
irmãzinha, também, tem as vestidas com 4 anos, minha
primeira escola foi pública e eu não gostava, chorava
muito, meu pai deu-me um livro da escola e voltou na este-
da sem sono, até quando completei 5 anos fui para uma
outra escola pública, não gostava de lá, era muito difícil
resistir ali, meu pai me deu de lá e me colocou numa
particular, lá era bem diferente, aprendi bastante, as professoras
eram capacitadas, bem organizadas e consegui conviver lá,
fiquei do lado de dentro da infância até a 5ª série, aprendi muito
tinha facilidade em todos os matérias, foi a melhor escola
que já estudei, as professoras realmente ^{ensinavam} ensinavam e quando
vamos de lá, mudei para escola pública, foi uma mudança
grande para mim, pois são costumes bem diferentes mas
com o tempo consegui me adaptar, fiquei lá de 6:30
9º ano, aprendi bastante também, meu conhecimento decresceu
bastante, fiz a prova do 1º TO, passei, e agora estou aqui
aprendi muitas coisas lá, porém tem matérias que tenho
muita dificuldade, pois em tem professores que não ensina

Fonte: Elaboração própria

O próximo excerto representa a escrita de A5, exibindo revelando suas limitações ao proceder à redação do texto autobiográfico. O exemplar da escrita de A5 expressa ideias coerentes, de acordo com fatos narrados, embora deixando superficiais as informações. Isso confirma a ausência de domínio dos elementos temáticos e linguísticos do discurso que textualizam o modelo do gênero em questão. Já na estruturação ortográfica dos parágrafos faltou empregar a regra do uso de crase, o que, por seu turno, não impede o sentido e a pertinência de seu texto.

Figura 7: Excerto Autobiográfico de A5

Autobiografia

[Redacted], 15 anos, aluna do primeiro ano Técnica em Ventos do IF TO, campus Palmas.

Comencei a estudar com 3 anos em uma creche no Aurenny II. Uma das poucas coisas que lembro é que eu chorava todo dia para não ir ^{lá} na escola.

Sempre tive dificuldade na matéria de língua portuguesa, mesmo tendo bons professores. → O que esses professores fazem que você não consegue fazer?

Nas escolas em que estudei, os professores incentivavam os alunos a ler e escrever, mas nunca tive muita afinidade com isso. → Porque você acha que não tem afinidade com a disciplina?

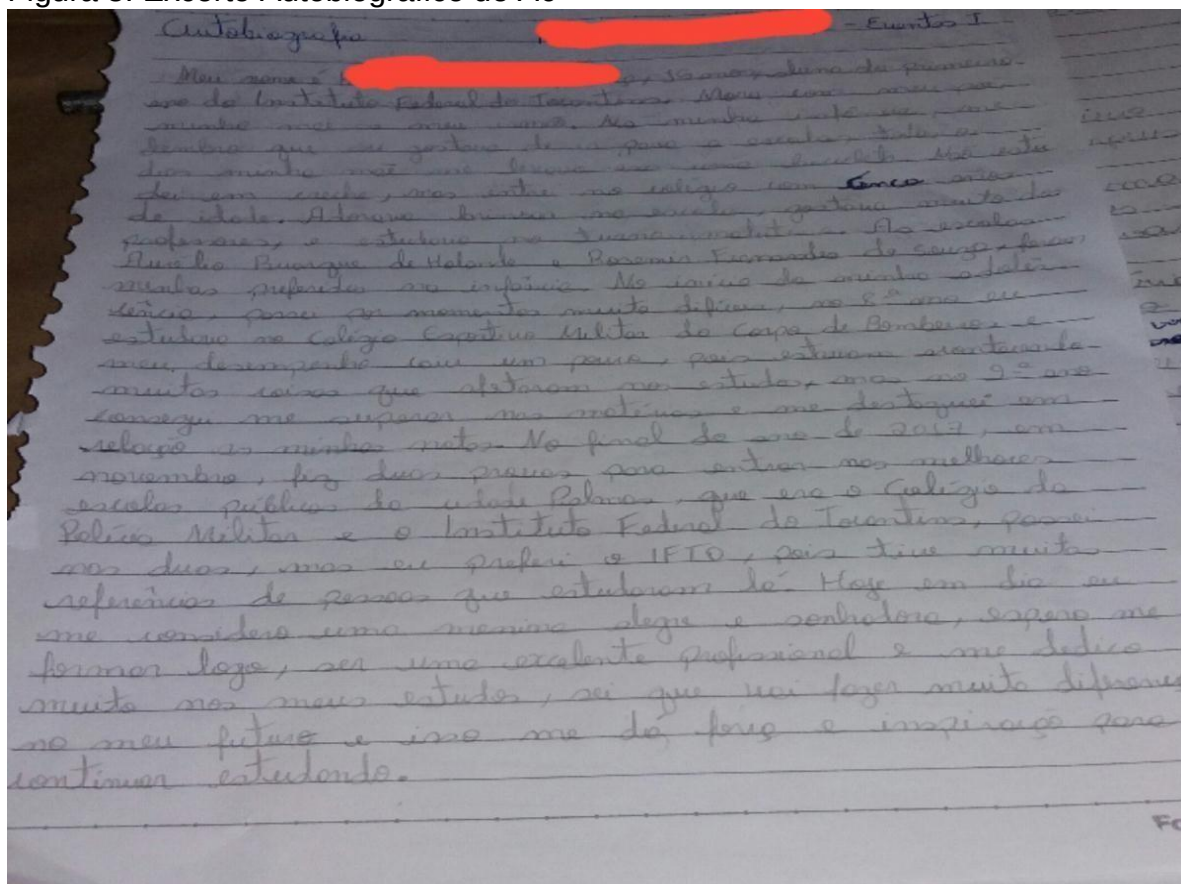
[Redacted]

Fonte: Elaboração própria

O texto autobiográfico de A6 explicita, de forma coerente, o desenvolvimento de sua escrita de acordo com a ordem cronológica de seus relatos sobre a sua prática de leitura-escrita na escola. Todavia, A6 não domina a organização e estruturação dos parágrafos e a textualização linguístico-discursiva dos enunciados. Conformidade com A6, ao discorrer sobre suas experiências de aprendizagem de Língua portuguesa, em seu curso, não aprofunda seus relatos

acerca dos eventos por ela vivenciados em seu contexto. A Figura 8 mostra a configuração da escritura autobiográfica de A6, confirmando as afirmações feitas sobre a sua capacidade de produção textual.

Figura 8: Excerto Autobiográfico de A6



Fonte: Elaboração própria

Das análises feitas, até o momento, ressaltamos que os sujeitos participantes da presente pesquisa seguiram um padrão nas suas escritas autobiográficas claramente identificadas pelo modo de sequenciação de relatos.

Em virtude dessa afirmação, o exemplar autobiográfico de A7, também, evidencia uma redação coesa e coerente, relatando os fatos na devida ordem dos acontecimentos. O que demonstra sua capacidade linguístico-discursiva, embora não dominando a textualização dos parágrafos do gênero, valorizando períodos demasiadamente longos em sua construção, o que torna seu texto confuso.

O excerto de seu exemplar, a seguir, explicita suas limitações de linguagem.

Figura 9: Excerto Autobiográfico de A7

08 / 11 / 18

Meu nome é [redacted], tenho 16 anos, minha família é composta por 6 pessoas, meu pai e meus quatro irmãos. Comecei a estudar com 4 anos, foi bem difícil no começo até me acostumar ao problema inicial era a retina, de que acordar cedo me acostumar um um ambiente diferente, mas os anos foram passando e a dificuldade diminuindo, quando eu tinha meus 6 anos a fase que os crianças já tem que começa a ler foi complicada pelo fato da minha dificuldade em aprender a ler com a professora, aprendi a ler em casa com os meus pais, talvez pelo fato da professora ter sido muito brava na época me despertou um certo bloqueio em aprender com ela.

As vezes da minha infância e agora na adolescência, tive muitos professores muito bons em ensinar a língua portuguesa, dependendo do texto eu me perco e não consigo interpretar, eu nunca fui de ler muita dificuldade em português, depende muito do conteúdo também, alguns aprendi com mais facilidade outros não, mas na minha opinião quando o professor tem domínio do conteúdo e tem didática facilita muito o entendimento e quando faz dinâmica também. Só que acho que o ensino dependendo da escola é um pouco falho, as vezes eu percebo que faltou mais aprofundamento em certos conteúdos, uma interpretação de textos e um escrita.

Fonte: Elaboração própria

Na Figura 10, observa-se que faltou o emprego de elementos textualizadores na elaboração dos relatos. Haja vista que A8 não distingue estrutura de parágrafo e de texto, o que atesta a falta de propriedade do tipo textual expressando limitação de sua capacidade de tecer a dimensão discursiva do gênero. O texto analisado não permite identificar a conclusão das ideias, o que o torna incoerente.

Outra característica identificada, no texto de A8, também recorrente nas produções dos demais participantes do estudo, é a ausência de pontuação e acentuação dos elementos linguísticos que constituem os períodos, conforme Figura 10.

Figura 10: Excerto Autobiográfico de A8

meu nome é [redacted] tenho, 16 anos sou aluna
do IFTO, tenho três irmãs. Comecei a estudar
com 4 anos, no início foi muito difícil, pois
eu não queria de jeito nenhum, lembro que nos
primeiros dias de aula meu pai me levou para a
escola ^{mas} não sei direito porque eu chorava
muito ^{isso também foi} para ir embora porque não gostava
de ficar lá até que eu fui me acostumando
e gostando de estudar inicialmente eu só pintava
até que começamos a aprender a ler mas
lembro muito bem quando aprendi a ler mas
lembro que não tive muita dificuldade em aprender
aprendi as sílabas e depois todas as palavras que
existia na aula eu juntava as letras e começava
a ler a primeira foi o fuso mais fácil para
eu e o fundamental também eu era feliz e não
sabia em matemática desse ano fiz a prova pra
entrar no IFTO onde estou hoje, e hoje quando eu
tenho mais dificuldade produção de textos não
é meu forte e no geral o mais importante é a
redação e eu não sei ler mas o mais eu busco
todos os dias melhorar isso e estudando muito
superei minhas dificuldades.

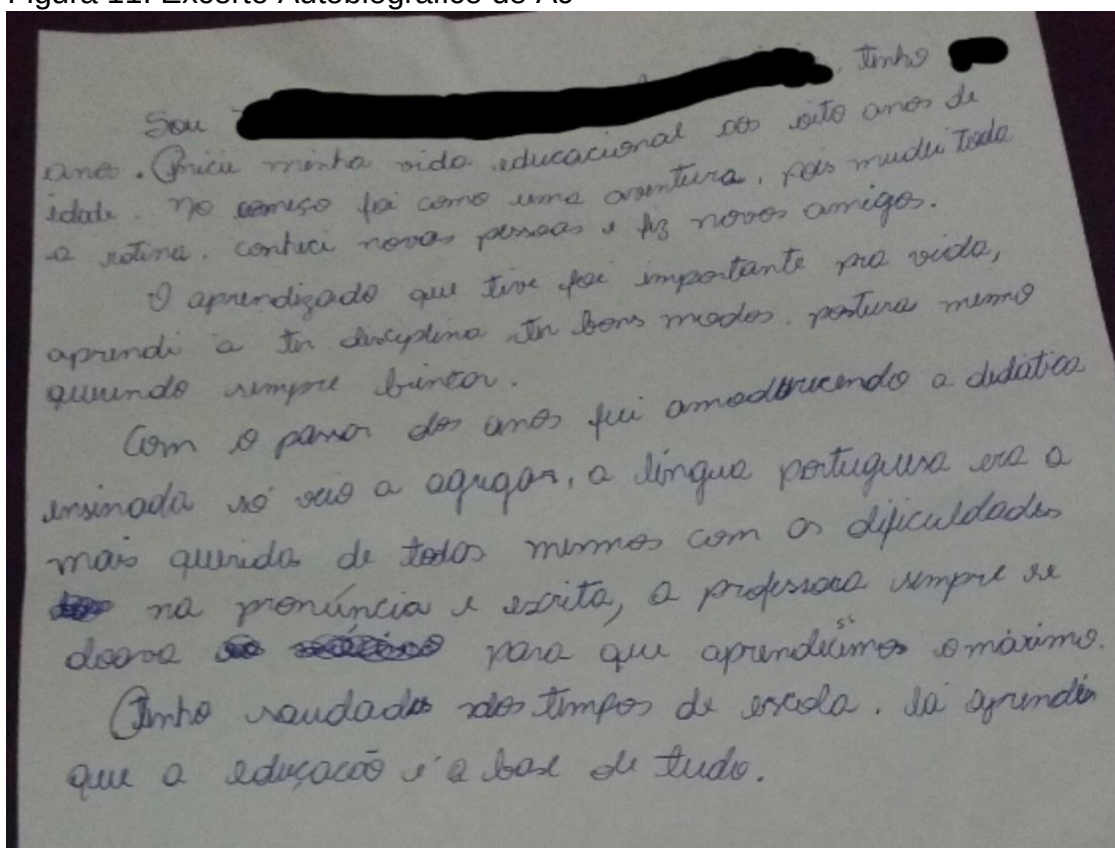
Fonte: Elaboração própria

Por meio da leitura do excerto de A9, constata-se uma escritura com desenvolvimento coeso dos fatos transcorridos em seus relatos, embora não tendo aprofundado o assunto. De acordo com a Figura 11, o discente domina a ortografia, uma vez que comete poucos deslizes, com relação ao emprego letras minúsculas depois de ponto e sinais de acentuação.

Identificou-se, portanto, que, até o momento de realização da pesquisa, A9 era um dos poucos participantes que possuía uma escrita, ao nível da série que estava cursando. O sujeito em questão apresentava domínio considerável das capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva), não demonstradas nas autobiografias dos demais participantes.

A estrutura do texto é esteticamente melhor e se enquadra nas normas que regem a prática de redação. A Figura 11 explicita suas representações da escrita de si.

Figura 11: Excerto Autobiográfico de A9



Sou [redacted] Tenho [redacted]
ano. Minha vida educacional os sete anos de
idade. No começo foi como uma aventura, pois mudou toda
a rotina, conheci novas pessoas e fiz novos amigos.
O aprendizado que tive foi importante na vida,
aprendi a ter disciplina em bons modos, postura mesmo
quando sempre brincar.
Com o passar dos anos fui amadurecendo a didática
ensinada no seu a escola, a língua portuguesa era a
mais querida de todos mesmo com as dificuldades
na pronúncia e escrita, a professora sempre se
doava ~~se~~ ~~se~~ para que aprendêssemos o máximo.
Tinha saudade dos tempos de escola. Lá aprendi
que a educação é a base de tudo.

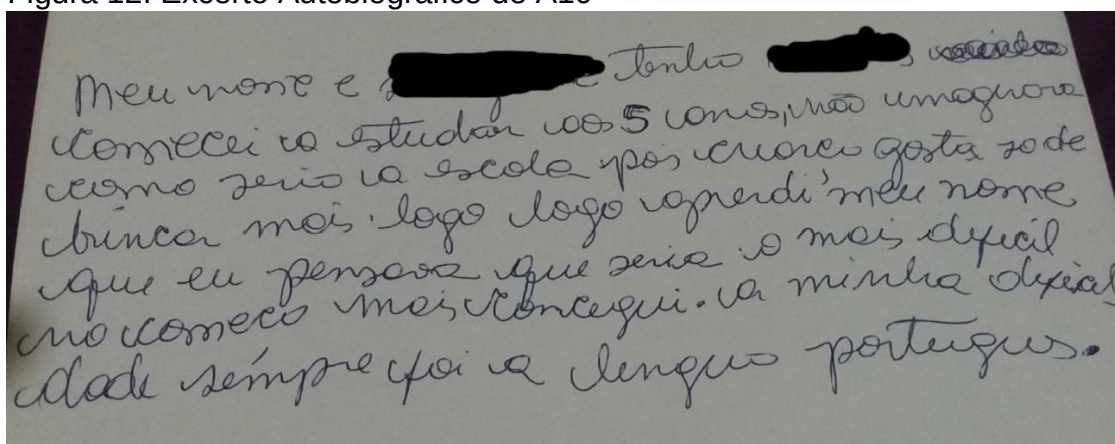
Fonte: Elaboração própria

Identificamos, no excerto a seguir, as particularidades da escrita de A10. Os desvios de normas ortográficas e de acentuação das palavras, revelam as limitações de sua capacidade linguístico-discursiva de ação, já que não domina a adequação às normas gramaticas da língua natural em uso.

Além disso, a redação de A10 confirma a incompreensão da estrutura do texto autobiográfico com relação aos modelos apresentados, especificações informações lacunares em seus relatos. O que torna perceptível a sua dificuldade na formulação da dimensão discursiva do gênero.

Os relatos escritos de A10 se mostraram breves e pouco detalhados, conforme a maioria das primeiras versões textuais examinadas aqui. Mesmo obtendo suporte, de nossa parte, A10 não dominou a proposta de escrever um texto com mais informações sobre sua vivência escolar e familiaridade com a língua Portuguesa

Figura 12: Excerto Autobiográfico de A10



Meu nome é [redacted] tenho [redacted] anos.
Comecei a estudar aos 5 anos, não umagora
como sei a escola pois eu não gostei de
brincar mais logo logo aprendi meu nome
que eu pensava que seria o mais difícil
no começo mais consegui a minha difícil
idade sempre foi a língua portuguesa.

Fonte: Elaboração própria

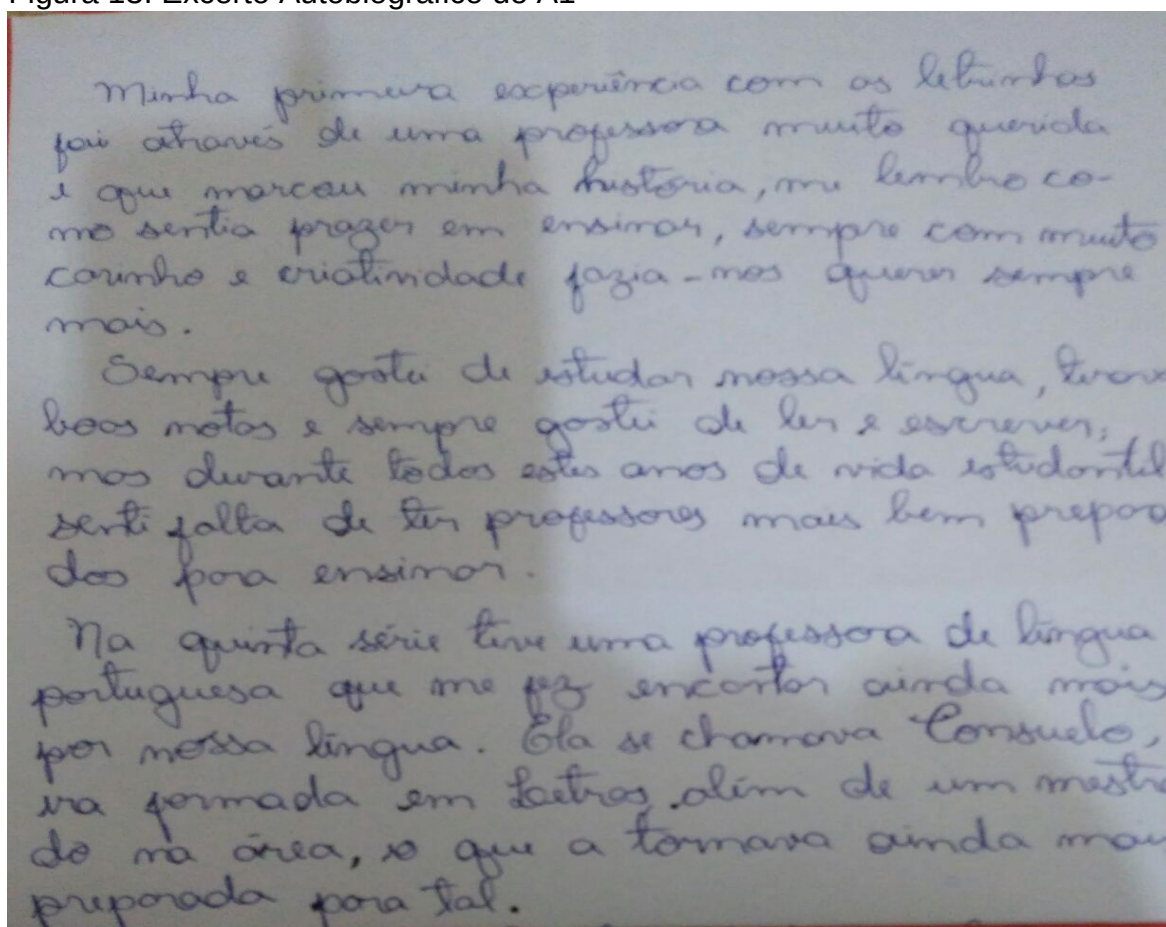
4.1.3. Análises da reescrita das autobiografias pós-correções

Trazemos aqui as (re) configurações do trabalho retextualização e/ou reescrita dos exemplares autobiográficos dos participantes desta pesquisa de TCC. Descrevemos, a seguir, a evolução da primeira versão, conforme as atividades previstas em nosso modelo de didatização em torno do gênero proposto (cf. seção 3).

A partir das etapas da sequência didática utilizada, procedemos ao trabalho de reescrita das versões iniciais dos alunos. A versão reescrita de A1 mostra uma nítida evolução de suas capacidades de linguagem, em comparação com a versão preliminar. Seu texto autobiográfico, de forma poética, conta sua história com leveza e naturalidade. E traduz sua preferência pelos estudos e de sua língua materna.

A1 desenvolveu sua escrita, conforme evidencia em seus relatos passagens de orientações da pesquisadora para a formulação do texto. Isso demonstra avanços em sua competência no manejo da tessitura do gênero.

Figura 13: Excerto Autobiográfico de A1



Fonte: Elaboração

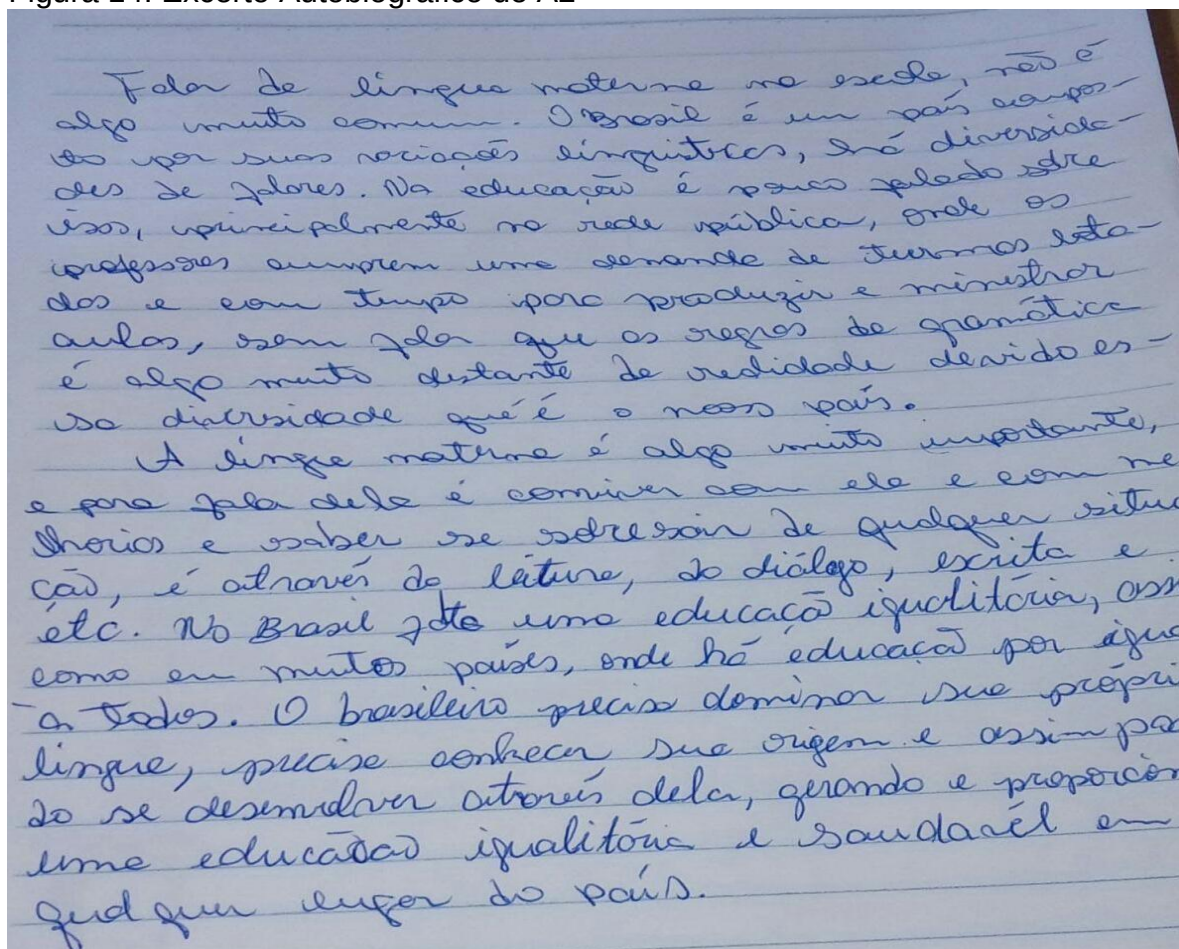
Na observação que se segue, A2 soube identificar os desacertos praticados na estrutura do texto dissertativo, mas não conseguiu fazer um texto totalmente sem problemas de estrutura. Houve avanço acerca das pontuações e acentuações, entretanto não atingiu o desenvolvimento aguardado na grafia de palavras que são usadas com frequência.

Apesar disso, A2 continuou sem obter o desenvolvimento das capacidades discursivas e de ação em seu texto e permaneceu sem falar da sua história com a aprendizagem da língua portuguesa em sua vivência estudantil, assunto que foi elucidado na orientação oferecido pela pesquisadora, após a primeira produção.

A mesma observação sobre a produção final de A2 constatou que a discente soube identificar as falhas praticadas na estrutura do texto narrativo. Porém, mas não conseguiu fazer um texto totalmente sem problemas de estrutura. Constata-se avanço regular no emprego das normas de pontuações e acentuação. Além disso, ainda mantém falhas quanto ao uso das regras ortográficas de palavras que são usadas com frequência.

A Figura 14 indica que A2 tinha, até aquele momento da pesquisa, limitações de natureza discursiva e de adequação das estruturas textuais do gênero sob estudo. O que fica evidente, em não fazer menção em seus relatos sobre sua história de aprendizagem da Língua portuguesa em sua vivência estudantil, assunto debatido nas etapas de implementação de nosso modelo didático.

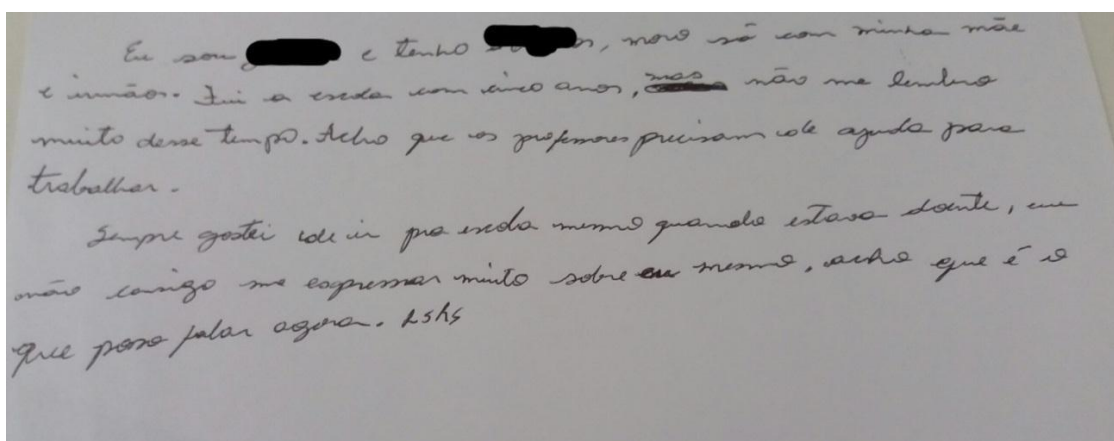
Figura 14: Excerto Autobiográfico de A2



Fonte: Elaboração própria

A seguir, a Figura 15 revela que o texto de A3 se mostra bem sucinto. O excerto em foco traz uma reconfiguração mais coesa e coerente do que a sua versão inicial, embora seja menos extensa do que a anterior, nela, A3 traduziu brevemente suas ideias e conferiu à sua elaboração uma melhor estética na disposição dos parágrafos, soube evitar falhas na acentuação de palavras e no emprego dos sinais de pontuação dos períodos. Isso demonstra avanço em suas capacidades de saber tecer o gênero de organizações de seus elementos linguísticos discursivos.

Figura 15: Excerto Autobiográfico de A3



Eu sou [redacted] e tenho [redacted] anos, morei só com minha mãe e irmão. Fui a escola com cinco anos, ~~mas~~ não me lembro muito desse tempo. Acho que os professores precisam de ajuda para trabalhar.

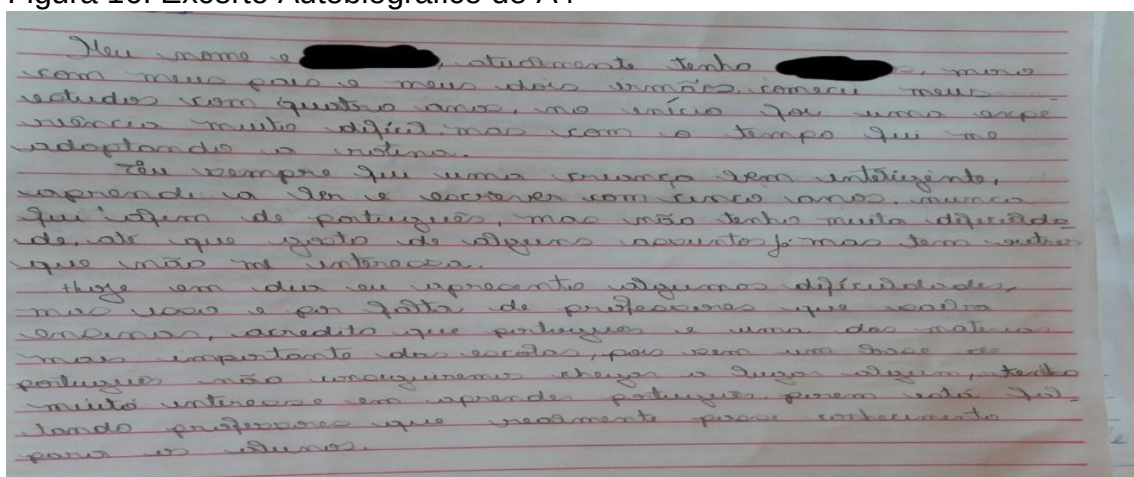
Sempre gostei de ir pra escola mesmo quando estava doente, eu não consigo me expressar muito sobre ~~eu~~ mesmo, acho que é o que posso falar agora. LSL

Fonte: Elaboração própria

A Figura 16 coloca em destaque que A4 evoluiu na formulação da escrita de seu texto autobiográfico. O discente realizou a atividade de textualização e retextualização o gênero, o que lhe possibilitou a apropriação de sua estrutura temática, embora apresentando parcialmente falhas no emprego das normas de acentuação e pontuação. Esta limitação se mostra fortemente recorrente na grande maioria dos textos dos participantes, apesar de melhora significativa do ponto de vista da redação e de sua estética.

Posto isso, é possível observar em seu texto que a participante se apropriou, mais concretamente, dos elementos linguístico-textuais, revelando o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem neste domínio. Em sua produção inicial, faltaram-lhe os saberes de como colocar em palavras suas ideias, agora reconfiguradas nos relatos de sua vivência na aprendizagem da língua portuguesa, de forma mais coesa e coerente.

Figura 16: Excerto Autobiográfico de A4



Meu nome é [redacted], atualmente tenho [redacted] anos, nasci com meus pais e meus dois irmãos, comecei meus estudos com quatro anos, no início foi uma experiência muito difícil, mas com o tempo fui me adaptando a rotina.

Eu sempre fui uma criança bem inteligente, aprendendo a ler e escrever com cinco anos, nunca fui bom de português, mas não tenho muita dificuldade de ler, só que gosto de alguns assuntos mais do que outros, não sou interessado.

Hoje em dia eu apresento algumas dificuldades, mas vou a procura de professores que possam ensinar, acredito que português é uma das matérias mais importantes, pois sem isso não dá para trabalhar, não conseguir chegar a lugar algum, tendo muito interesse em aprender português, porém não foi dando professores que realmente possam ensinar para os alunos.

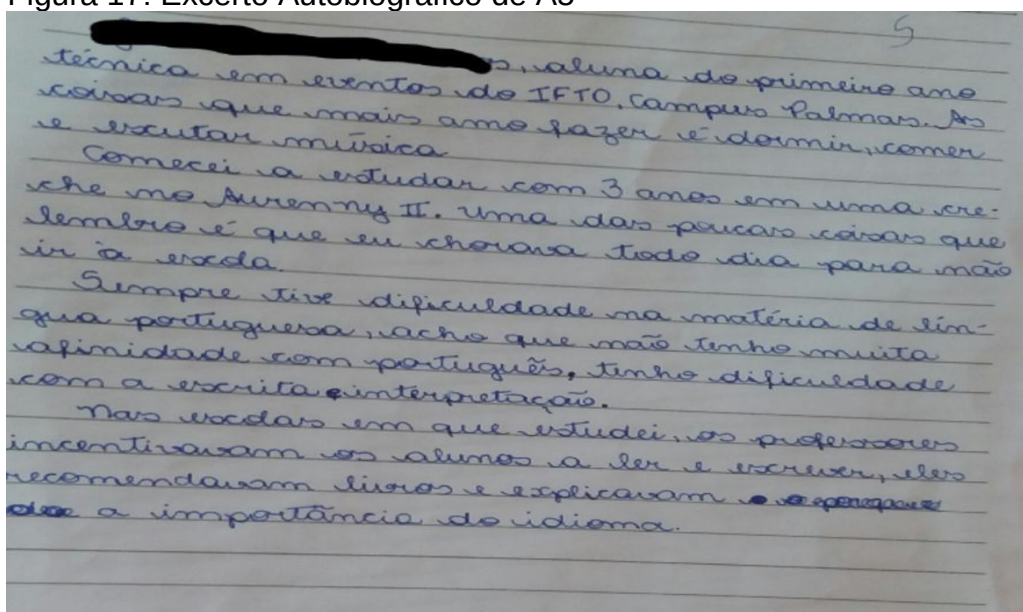
Fonte: Elaboração própria

A Figura 17 esboça um texto em que a autora A5 domina bem a norma gramatical, tal como o padrão ortográfico, evoluiu na construção dos parágrafos, mas não conseguiu concatenar as ideias buscando adequar seu texto ao tema proposto.

A5 exhibe, no entanto, um texto curto que não consegue apresentar novos elementos, com relação à versão anterior, mesmo após as orientações para a sua reescrita. A5 mantém pouca descrição e narração dos fatos, até fazendo uso repetitivo de palavras, tornando seu texto redundante.

Com isso, nota-se que A5 não desenvolveu sua capacidade de manejo dos elementos linguísticos-discursivos na tessitura do gênero em foco.

Figura 17: Excerto Autobiográfico de A5



[redacted] qualuma do primeiro ano técnica em eventos do IFTO, Campus Palmas. As coisas que mais amo fazer é dormir, comer e estudar música.

Comecei a estudar com 3 anos em uma creche no Aurenny II. Uma das poucas coisas que lembro é que eu chorava todo dia para não ir à escola.

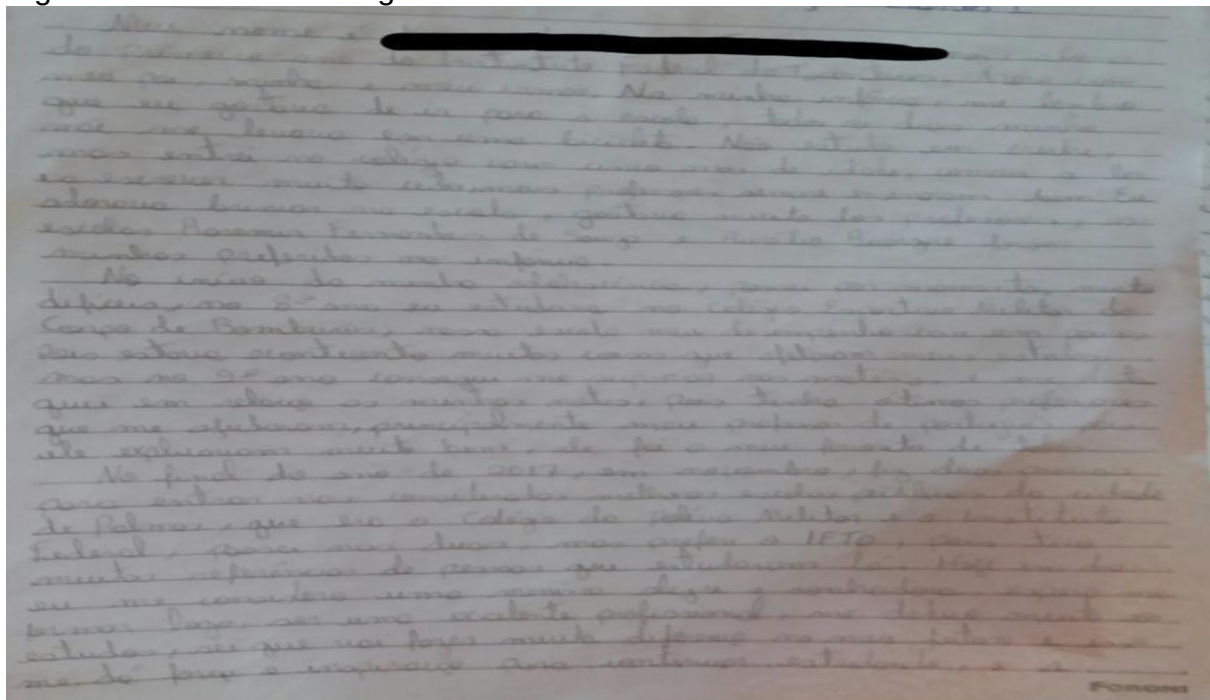
Sempre tive dificuldade na matéria de língua portuguesa, acho que não tenho muita afinidade com português, tenho dificuldade com a escrita e interpretação.

Nas escolas em que estudei, os professores incentivavam os alunos a ler e escrever, eles recomendavam livros e explicavam a importância do idioma.

Fonte: Elaboração própria

O trabalho de reescritura de A6, conforme demonstrado na Figura 18, mostra a sua evolução na estruturação do gênero autobiográfico, tornando a sua leitura mais clara e de fácil entendimento de suas ideias em comparação com a sua primeira versão. No exemplar atual, constata-se melhora expressiva em seus relatos sobre eventos nos quais desencadearam sua vivência estudantil com a língua portuguesa.

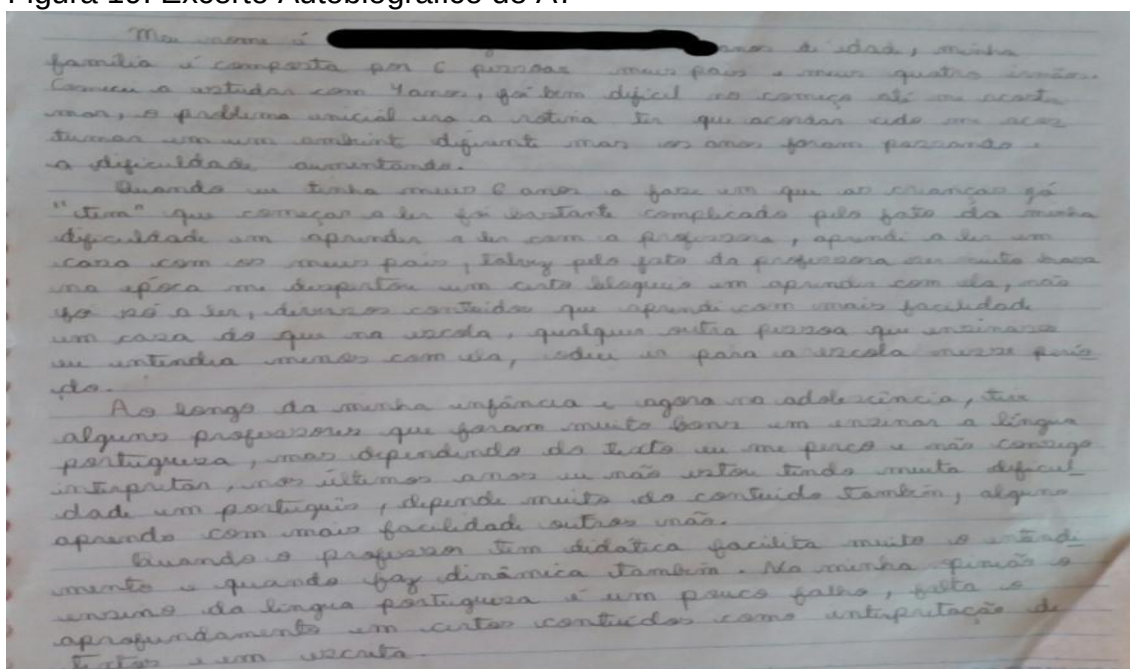
Figura 18: Excerto Autobiográfico de A6



Fonte: Elaboração própria

Por meio da Figura 19, que representa a produção de A7, percebe-se que o participante evoluiu consideravelmente a parte estrutural da sua autobiografia, como também o emprego de normas de pontuação. A organização dos parágrafos e a formulação de sua caligrafia conferem melhor estética ao seu exemplar atual, o que não ocorreu em sua primeira versão. Constatam-se igualmente avanços em suas capacidades de organização discursiva e o emprego mais adequado das normas de sua língua materna.

Figura 19: Excerto Autobiográfico de A7



Minha família é composta por 6 pessoas: meus pais e meus quatro irmãos. Comecei a estudar com 4 anos, foi bem difícil no começo, até me acostumar, o problema principal era a leitura. Eu que aprendo tudo com facilidade, mas em um ambiente diferente, mas os anos foram passando e a dificuldade aumentando.

Quando eu tinha meus 6 anos a fase em que as crianças são "itens" que começam a ler foi bastante complicada pelo fato de eu ter muita dificuldade em aprender a ler com a professora, aprendi a ler em casa com os meus pais, talvez pelo fato da professora ser muito brava na época me despertou um certo bleque em aprender com ela, não foi só a ler, diversos conteúdos que aprendi com mais facilidade um coisa da qual me lembro, qualque outra pessoa que ensinasse eu entendia menos com ela, então eu para a escola nesse período.

As longo da minha infância e agora na adolescência, tive alguns professores que foram muito bons em ensinar a língua portuguesa, mas dependendo do texto eu me perco e não consigo interpretar, nos últimos anos eu não tenho tido muita dificuldade em português, depende muito do conteúdo também, alguns aprendo com mais facilidade outros não.

Quando o professor tem didática facilita muito o entendimento e quando faz dinâmica também. Na minha opinião o ensino da língua portuguesa é um pouco falho, falta o aprofundamento em certos conteúdos como interpretação de textos e um texto.

Fonte: Elaboração própria

Na representação da escrita de A9, logo abaixo, nota-se que houve melhora na estrutura do texto, agregando à sua escrita a capacidade discursiva e de ação. Nota-se desenvolvimento dos parágrafos e não houve erros de pontuação e acentuação. A9 foi orientada a discorrer mais sobre sua experiência com as aulas de língua portuguesa, mas ela alegou que não conseguia colocar no papel tudo que achava importante e achou melhor resumir.

A escrita de A9, apesar de pequena, é bem redigida e transmite o que o ensino da língua portuguesa gerou em sua vida. Pode-se averiguar logo a seguir.

Figura 20: Excerto Autobiográfico de A9

Sou [redacted], tenho [redacted].
iniciou minha vida educacional aos oito anos de idade.
No começo foi como uma aventura, pois mudei toda
a rotina. Conheci novas pessoas e fiz novos amigos.
O aprendizado que tive foi importante para vida, apre-
di a ter disciplina, bons modos, postura mesmo quando
brincar sempre.
Com o passar dos anos fui amadurecendo a didática
imimada só veio a aguar, a língua portuguesa era
a mais querida de todas mesmo com as dificuldades
na pronúncia e escrita, a professora sempre se deu conta.

Fonte: Elaboração própria

Faltaram nas análises acima, as observações acerca da escrita de duas participantes que estavam presentes nas orientações. A8 redigiu o texto, mas se negou a entregar para a pesquisadora por alegar que tinha vergonha de mostrar o que escrevera. No entanto, A10 disse que não conseguia escrever além do que já tinha escrito.

Diante disso, a pesquisadora entendeu que é bastante compreensível a vergonha e o travamento quando se trata de produzir um texto, e assim resolveu trazer essa experiência para o trabalho a fim de mostrar outras vertentes.

4.1.4. Tecendo a versão final do gênero autobiografia

Como foi demonstrado ao longo do presente estudo, observamos que o gênero autobiografia se tornou um mecanismo bem diferente e extremamente eficiente para aplicar ferramentas de suporte aos alunos que necessitam de apoio para sanar dificuldades que apresentam em suas escritas como também para identificar as limitações. Um dos fatos que chama atenção é o poder de enxergar as barreiras que os estudantes possuem com a língua através de textos que falam de si mesmo, tornando ao mesmo tempo prazeroso e educativo.

As discussões que ocorreram durante as análises foram as responsáveis por explicar com êxito todo o processo de aprendizagem que se anteviu para as conclusões das duas etapas de produções feitas pelas dez participantes. No decorrer das produções, as alunas ficaram apreensivas por imaginar o quão difícil é

falar sobre si e ainda mais de uma determinada etapa da vida, que foi exatamente a proposta do referido TCC.

Mesmo a autobiografia sendo algo explorado somente por pessoas que marcam uma geração ou que conseguem êxito em determinado seguimento, no estudo em questão presenciamos como essa temática pode ser abordada em sala de aula com o intuito de diagnosticar e sanar as limitações que eventualmente os alunos possam apresentar em relação a escrita e aquisição de diversas aprendizagens.

Abaixo seguem as respostas dos questionários finais aplicados à turma para saber o desenvolvimento das atividades na opinião das pessoas que integraram a pesquisa.

4.2. Resultado da análise

Quadro 8: PERGUNTA 01 DO QUESTIONÁRIO FINAL: Você achou importante o gênero autobiografia na sua aprendizagem de língua portuguesa?

PARTICIPANTES	SIM	NÃO
A1	X	
A2		X
A3	X	
A4	X	
A5	X	
A6	X	
A7	X	
A8	X	
A9	X	
A10	X	

Quadro 9: PERGUNTA 02 DO QUESTIONÁRIO FINAL: Você gostaria que o trabalho com gênero autobiografia fosse levado para as suas aulas de língua portuguesa?

PARTICIPANTES	SIM	NÃO
A1	X	
A2	X	
A3	X	
A4	X	
A5	X	
A6	X	
A7	X	
A8	X	
A9	X	
A10	X	

Quadro 10: PERGUNTA 03 DO QUESTIONÁRIO FINAL: Você acha que as correções de sua autobiografia te ajudaram a melhorar a escrita dos textos?

PARTICIPANTES	SIM	NÃO	POR QUÊ?
A1	X		Enxerguei várias coisas no texto que não conseguia sem as correções.
A2	X		Ajudaram-me a identificar meus maiores erros.
A3	X		Possibilitou-me estudar o que tenho mais dificuldade e melhorar.
A4	X		Achei ótimo o retorno, para ver o que eu mais erro.
A5	X		Bem legal ver quais são as minhas maiores dificuldades e trabalhar encima.
A6	X		Interessante identificar os meus erros para melhorar cada vez mais.
A7	X		Achei legal, algo que os nossos professores podiam fazer com frequência.
A8	X		Gostei muito do retorno, me ajudará muito.
A9	X		Achei muito eficaz para orientar os alunos, principalmente eu.
A10	X		Gostaria que mais professores agissem dessa forma.

Quadro 11: PERGUNTA 04 DO QUESTIONÁRIO FINAL: Você acha que a melhora no ensino de língua portuguesa pode impactar na sua vida como um todo?

PARTICIPANTES	SIM	NÃO	POR QUÊ?
A1	X		Por que posso ter mais afinidade com o que leio e escrevo.
A2	X		Por que pode me ajudar a entender mais o mundo.
A3		X	Nunca pensei nisso.
A4	X		Acho legal conhecer coisas novas.
A5	X		Legal entender a escrita de variados textos.
A6	X		Muito bom para os estudantes.
A7	X		Acho bom, mas não sei bem explicar por que.
A8	X		Boa ideia para melhorar o ensino.
A9	X		Importante para o futuro dos estudantes.
A10	X		Melhor para o crescimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal investigar as limitações de capacidades de linguagem dos discentes na produção escrita de si, mais precisamente no gênero autobiografia. O motivo pelo qual esse contexto de escrita foi escolhido remonta, sobretudo, ao fato de ser usada ao longo tempo e só serem frequentemente utilizadas por pessoas que realizaram grandes feitos, sendo que qualquer ser humano tem uma história para contar.

Em suma, as orientações das propostas de produção escrita são raramente dadas e muito menos voltadas para falar de vivências pessoais dos alunos integrado a sociedade. Essas conclusões nos remetem para a urgente necessidade de inclusão, ampliação e aplicação dos estudos sobre os gêneros textuais no ensino da língua portuguesa em contexto escolarizado.

Reforçam, também, a compreensão de quão significativa seria a exploração dos gêneros textuais para orientar e sanar dúvidas através de sugestões melhores acolhidas pelos estudantes, já que a maioria dos professores orienta suas atividades pedagógicas pelo uso do material didático que nem sempre aborda mais profundamente o gênero a ser trabalhado.

Chega-se ao final desse estudo, com a ideia de que pode se trabalhar diversos gêneros textuais com os alunos, não só para a produção escrita como também ferramenta para o seu desenvolvimento, mapeando as principais e mais vigentes limitações na aquisição da linguagem que o alunado venha a possuir.

Outro fator preponderante é o padrão que as análises de escrita das autobiografias revelaram, a maioria dos participantes seguiram por um caminho parecido, revelando um padrão da escrita no contexto estudado.

A pesquisa mostrou que os discentes, em sua maioria possuem as mesmas limitações em estruturar textos, como também em pontuar frases e acentuar palavras usadas corriqueiramente.

Acreditamos que o presente TCC não esgotou totalmente a temática nele explorado. Isto porque o fenômeno das práticas sociolinguageiras são inesgotáveis e carecem de mais estudos. Principalmente, no que concerne ao entendimento da distância existente, entre a teoria e a prática, nos eventos de ensino da linguagem. Assim, sugerimos para aqueles pesquisadores que almejem seguir a linha temática de nosso trabalho, que priorizem em suas investigações, o

reconhecimento dos fatores que geram essa separação. De igual modo, que intervenham, com propostas inovadoras de uma didática de ensino de língua e linguagens que seja condizente com as necessidades do público alvo e a cultura de seu contexto social.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, F. (1986). Por uma história da vida privada. In: CHARTIER, R. (Org.) História da vida privada: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 2009. v. 3, p. 9-25

Augusto, C. A.; Souza, J. P.; Dellagnelo, E. H. L.; Cario, S. A. F. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). Rev. Econ. Sociol. Rural vol.51 no.4 Brasília Oct./Dec. 2013

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; 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*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FOUCAULT, M. (1969). A arqueologia do saber. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

HALL, Stuart. A identidade cultural 12 na pós-modernidade. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

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

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia (org.) *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté/SP: Editora Cabral, 2002.

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

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização. Trad. de Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.