

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

PAULA FABIANE SARTORI GLADENUCCI

**FORMAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES E REESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO  
TEMÁTICO PARA A PRODUÇÃO DO TEXTO AUTOBIOGRÁFICO**

BAURU  
2019

PAULA FABIANE SARTORI GLADENUCCI

**FORMAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES E REESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO  
TEMÁTICO PARA A PRODUÇÃO DO TEXTO AUTOBIOGRÁFICO**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de mestre, junto à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Rosa Maria Manzoni

BAURU

2019

Gladenucci, Paula Fabiane Sartori

**Formação de representações e reestruturação do conteúdo temático para a produção do texto autobiográfico** / Paula Fabiane Sartori Gladenucci, Bauru, 2019  
233 f.

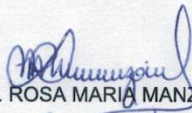
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019

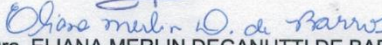
Orientadora: Dra. Rosa Maria Manzoni


1. Interacionismo Sociodiscursivo. 2. Texto autobiográfico. 3. Conteúdo temático. 4. Planificação textual. 5. Sequência didática. Ensino fundamental - anos iniciais. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de PAULA FABIANE SARTORI GLADENUCCI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 28 dias do mês de fevereiro do ano de 2019, às 09:00 horas, no(a) Sala - Laboratório 3 do Prédio do Departamento de Educação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. ROSA MARIA MANZONI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, Profa. Dra. ELIANA MERLIN DEGANUTTI DE BARROS do(a) Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP - Cornélio Procópio / Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP - Cornélio Procópio, Prof. Dr. DAGOBERTO BUIM ARENA do(a) Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de PAULA FABIANE SARTORI GLADENUCCI, intitulada "**FORMAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES E REESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO TEMÁTICO PARA A PRODUÇÃO DO TEXTO AUTOBIOGRÁFICO**" e **PRODUTO EDUCACIONAL "CONTEÚDO TEMÁTICO DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA: PRÁTICAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL"**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

  
Prof. Dr. ROSA MARIA MANZONI

  
Profa. Dra. ELIANA MERLIN DEGANUTTI DE BARROS

  
Prof. Dr. DAGOBERTO BUIM ARENA

## ***Dedico***

Aos meus amados pais – *Romildo e Maria* –  
pela sabedoria e incentivo.

A minha querida família – *Irenildo, Angelina e Cecília* –  
pelo amor infinito!

A todos os *professores* que sonham com uma educação de  
qualidade para seus alunos. E que esse seja instrumento  
teórico e prático para tornar este sonho realidade!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que em sua infinita bondade, concedeu-me o dom do estudo e a perseverança para não desistir dos meus sonhos. Agradeço ao Senhor pela sabedoria, a coragem, a força e a alegria de me tornar mestre.

Agradeço a minha querida orientadora a prof. <sup>a</sup> Dr. Rosa Maria Manzoni, pessoa humilde, humana e abençoada. Por ser incansável na dedicação em enriquecer com qualidade minha formação profissional e intelectual. Ao seu lado me tornei uma professora capaz de ajudar meus alunos a desbravar as incertezas da escrita. A gratidão será eterna! Deus abençoe seus caminhos!

Aos meus pais, que na simplicidade de suas vidas, me proporcionaram a oportunidade de estudos e os trilhos fortes para seguir com meus objetivos. E deixaram-me um legado para os dias difíceis: “o estudo pode mudar sua vida”.

Em especial, agradeço a meu amado marido, companheiro fiel das minhas batalhas e pai amoroso na minha ausência, que nunca me deixou desistir.

A minhas riquezas, Angelina e Cecília, quanto carinho na chegada a casa depois de intensas horas de estudo, pela compreensão de minhas ausências durante a pesquisa. Desejo todo esse amor infinitamente!

A uma grande família especial: meus sogros, Irene e João; irmão Roger; irmãos-cunhados Jaluza, Joanalice, Luciano, Joanina e sobrinhos João Pedro e o Claudio, por não medirem esforços para me ajudar a concluir esta etapa tão importante de minha vida.

As amigas-irmãs que Deus colocou no desenho da minha história de vida: Cassia, companheira de estudos no mestrado e da vida; Paty, amizade antiga e duradoura, exemplo de incentivo, mestre e doutoranda e Andreia, minha parceira dos dias difíceis e felizes e, também mestranda. Amigas de escola e do coração!

Aos meus amigos Décio Dantas e Josilaine Malmonge pelo incentivo e parceiras fundamentais para juntos conquistarmos nosso objetivo: o mestrado.

À Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eliana Merlin Deganutti de Barros e o professor Dr. Dagoberto Buim Arena por aceitarem o convite de participar do Exame de Qualificação e pelas valiosas contribuições.

Aos meus parentes, amigos, colegas de trabalho da EMEF Thereza Tarzia pelas palavras de apoio e incentivo durante o percurso do mestrado.

E aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta etapa da minha vida fosse concluída com sucesso.

A todos, minha **gratidão!**

GLADENUCCI, P.F.S. **Formação de representações e reestruturação do conteúdo temático para a produção do texto autobiográfico.** 2019 233 f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

## RESUMO

Esta dissertação, realizada em nível de mestrado profissional, no Programa Docência para Educação Básica, da Unesp de Bauru/SP, foi desenvolvida por meio de uma pesquisa-ação de caráter longitudinal, em uma escola pública do município de Bauru. Teve como objetivo formar representações de mundos discursivos para serem semiotizadas no texto autobiográfico, por meio de diversas operações psicológicas e linguísticas organizadas em sequências didáticas, numa turma do 3º ano do ensino fundamental, em 2017, em continuidade no 4º ano, em 2018. Para tanto, o processo de ensino-aprendizagem foi organizado em duas sequências didáticas de gênero (SDG), uma em 2017 e outra em 2018, para desenvolver capacidades de linguagem para escrita do texto autobiográfico. Esta pesquisa inscreve-se no referencial teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que compreende o agir humano nas atividades de linguagem, conforme Bronckart (2003); na psicologia da aprendizagem de Vygotsky, sobretudo nas funções psicológicas *memória, pensamento e linguagem* e os conceitos de zona de desenvolvimento real e proximal; na Didática das Línguas da Escola de Genebra (2004); na concepção de linguagem e de gêneros bakhtiniana (2003), nos pressupostos teóricos do gênero autobiografia em destaque aos estudos de Lejeune (1975, 2008) e Bakhtin (2003, 2006, 2014) e na elaboração do modelo teórico proposto por Barros (2011). O percurso metodológico da pesquisa foi delineado nas etapas da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008/2011), nas quais foram diagnosticados os problemas de escrita e, a partir destes, foram elaboradas as duas SDG. A primeira, em 2017, com o enfoque nas representações psicológicas do gênero e, no ano seguinte, em 2018, a segunda SDG, desenvolvendo a reestruturação do conteúdo temático por meio de operações de linguagem para a escrita do texto autobiográfico. No interior dessas SDG foram geradas produções textuais que constituíram o *corpus* de análise, quais sejam: avaliação diagnóstica (AD); produção inicial (PI) e produção final (PF) das duas SDG. Nas duas versões da AD (2017 e 2018) foi avaliado somente o conteúdo temático; nas duas versões da PI e PF (2017 e 2018), a avaliação foi feita segundo o modelo de análise de textos bronckartiano (capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas). Os resultados de análise mostraram que o domínio da escrita do texto autobiográfico, por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, é alcançado no decurso de um longo processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, mediado por um ensino intencional, formal e sistematizado organizado em torno de um objeto social de prática de linguagem (gênero). Conclui-se que, sem previamente semiotizar as representações do conteúdo temático por tema (Unidade de Significado), agentes de 8 a 10 anos de idade não chegam à materialização do texto autobiográfico. A reestruturação do conteúdo temático na autobiografia requer mediação na formação das representações psicológicas por meio de instrumentos semióticos auxiliares à memória que, no caso desta pesquisa, foram o portfólio, constituído pelas lembranças da trajetória de vida, e o quadro do conteúdo temático que sintetiza as unidades de significado que o constituem.

**Palavras-chave:** Interacionismo Sociodiscursivo. Texto autobiográfico. Conteúdo temático. Planificação textual. Ensino longitudinal. Sequência Didática de Gênero.

GLADENUCCI, P.F.S. **Formation of representations and thematic content restructuring for the autobiographical text production.** 2019 233 f. Dissertation (Masters in Teaching for Basic Education) - UNESP, Science College, Bauru, 2019.

## ABSTRACT

This dissertation, held at the level of a professional master's degree, in the Basic Education Teaching Program of Unesp in Bauru / SP, was developed through an action research of a longitudinal nature, in a public school in the city of Bauru. It aimed to form representations of discursive worlds to be semiotized in the autobiographical text, through various psychological and linguistic operations organized in didactic sequences, in a class of the 3rd year of elementary education, in 2017, which continued in the 4th year, in 2018. For that, the teaching-learning process was organized into two didactic genre sequences, one in 2017 and another in 2018, to develop language skills for writing the autobiographical text. This research inserts the Sociodiscursive Interactionism theoretical-methodological framework, which includes human action in language activities, according to Bronckart (2003); in the psychology of learning of Vygotsky, especially in the psychological functions like memory, thought and language and the concepts of real and proximal zone of development; in the Teaching of Languages of the Geneva School (2004); in the Bakhtinian conception of language and genres (2003), in the theoretical presuppositions of the autobiography genre, emphasizing the studies of Lejeune (1975, 2008) and Bakhtin (2003, 2006, 2014) and in the elaboration of the theoretical model proposed by Barros (2011). The methodological course of the research was delineated in the stages of the action research (THIOLLENT, 2008/2011), in which the writing problems were diagnosed and, from these, the two didactic genre sequences were elaborated. The first, in 2017, focused on the psychological representations of the genre and, the following year, in 2018, the second didactic genre sequence, developing the restructuring of thematic content through language operations for the writing of the autobiographical text. Within these didactic genre sequences, textual productions were generated and these constituted the corpus of analysis, such as: diagnostic evaluation ; initial and final production of the two didactic genre sequences. In both versions of the diagnostic evaluation (2017 and 2018) only the thematic content was evaluated; in the two versions of PI and PF (2017 and 2018), the evaluation was made according to the text analysis model of Bronckart (action capacities, discursive and linguistic-discursive). The analysis results showed that the writing domain of the autobiographical text by students of the initial years of elementary education is reached in the course of a long process of thought and language development, mediated by an intentional, formal and systematized teaching organized in around a social object of language practice (genre). It is concluded that, without previously semiotizing the representations of the thematic content by theme (Unit of Meaning), agents from 8 to 10 years of age do not reach the materialization of the autobiographical text. The restructuring of the thematic content in autobiography requires mediation in the psychological formation representations through semiotic instruments, memory auxiliary which, in the case of this research, were the portfolio, constituted by the memories of the life trajectory, and the framework of the thematic content that synthesizes the units of meaning that constitute it.

**Keywords:** Sociodiscursive Interactionism. Autobiographical text. Thematic content. Textual planning. Longitudinal teaching. Genre Didactic Sequence.



## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1: Estrutura de base de SDG proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)..... | 46  |
| Figura 2 Atividade da Rotina Pessoal de B.....   | 172 |
| Figura 3 Atividade da Rotina Pessoal de B.....   | 165 |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1: Contexto físico de produção.....  | 24  |
| Quadro 2: Contexto sociosubjetivo.....  | 24  |
| Quadro 3: Coordenadas gerais dos mundos .....   | 28  |
| Quadro 4: Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases .....  | 31  |
| Quadro 5: US depreendidas dos textos de referência.....   | 58  |
| Quadro 6: Modelo teórico do gênero autobiografia .....  | 60  |
| Quadro 7: Modelo didático do gênero autobiografia (estudo longitudinal – SDG 2017-2018) .....   | 62  |
| Quadro 8: Níveis de qualidade dos textos produzidos na PI da SDG 2017.....  | 75  |
| Quadro 9: Grade de análise das Produções Iniciais e Finais das duas SDG: 2017 e 2018.....   | 78  |
| Quadro 10: Sinopse da SDG 2017 – 3º ano.....  | 79  |
| Quadro 11: Síntese das oficinas/atividades desenvolvidas por etapas da SDG 2017 .....   | 85  |
| Quadro 12: Sinopse da SDG 2018 desenvolvida no 4º ano.....  | 86  |
| Quadro 13: Síntese das oficinas/atividades desenvolvidas por etapas da SDG 2018 .....   | 96  |
| Quadro 14: Sinopse do contexto de produção e do conteúdo temático do gênero autobiografia .....   | 98  |
| Quadro 15 Síntese do conteúdo temático da AD, PI e PF de 2017 .....   | 102 |
| Quadro 16 Síntese do conteúdo temático da AD, PI e PF de 2018.....  | 107 |
| Quadro 17 Síntese do conteúdo temático da AD, PI e PF de 2017.....  | 118 |
| Quadro 18 Síntese do conteúdo temático da AD, PI e PF de 2018.....  | 126 |
| Quadro 19 Síntese das capacidades de linguagem adquiridas por SN em 2017 e 2018.....  | 123 |
| Quadro 20: Síntese do conteúdo temático da AD, PI e PF 2017 de L .....  | 136 |
| Quadro 21 Síntese do conteúdo temático da AD, PI e PF de 2018.....  | 141 |
| Quadro 22: Síntese do conteúdo temático da AD, PI e PF de 2017 de T .....   | 150 |
| Quadro 23: Síntese do conteúdo temático da AD, PI e PF de 2018 de T.....  | 156 |
| Quadro 24 Categorias de US, subcategorias de US e itens de subcategorias de US da AD, PI e PF de 2017 .....   | 163 |
| Quadro 25 Categorias de US, subcategorias de US e itens de subcategorias de US resultantes das SDG 2017 e 2018.....   | 164 |
| Quadro 26: Atividades realizadas para construção do portfólio <i>Das saudades que eu tenho</i> para desenvolver as US do conteúdo temático da autobiografia ..... | 167 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

US – Unidades de Significado

AD – Avaliação Diagnóstica

PI - Produção Inicial

PF – Produção Final

SDG – Sequência Didática de Gênero

UE – Unidade Escolar

## Sumário

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>17</b> |
| <b>2 APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO NA ABORDAGEM INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA .....</b>                                       | <b>20</b> |
| 2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: NOÇÕES BASILARES .....   | 20        |
| 2.1.1 O TEXTO NA PERSPECTIVA DO ISD: DIMENSÃO CONTEXTUAL E REFERENCIAL .....   | 23        |
| 2.1.2 ARQUITETURA TEXTUAL: NÍVEIS COMPLEXOS DE ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DO TEXTO .....   | 27        |
| 2.1.2.1 <i>Infraestrutura textual</i> .....  | 27        |
| 2.1.2.2 <i>Mecanismos de textualização</i> .....   | 32        |
| 2.1.2.3 <i>Mecanismos Enunciativos</i> .....   | 34        |
| 2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY: ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL DE APRENDIZAGEM.....  | 35        |
| 2.3 AS CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN .....  | 37        |
| 2.4 GÊNEROS DO DISCURSO COMO OBJETO E INSTRUMENTO DE ENSINO.....   | 38        |
| 2.5 FERRAMENTAS DIDÁTICAS DO ISD PARA ORGANIZAR O ENSINO.....  | 44        |
| 2.5.1 <i>Modelização Didática de Gêneros</i> .....   | 44        |
| 2.5.2 <i>Seqüência Didática de Gêneros - SDG</i> .....   | 46        |
| <b>3 O PROCESSO DE MODELIZAÇÃO DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA.....</b>  | <b>50</b> |
| 3.1 SABERES LEGITIMADOS SOBRE AUTOBIOGRAFIA .....  | 50        |
| 3.1.1 <i>Saberes dos especialistas que escrevem autobiografia: apreensão do conteúdo temático</i> .....                                    | 57        |
| 3.2 A CONSTRUÇÃO DO MODELO TEÓRICO DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA .....   | 59        |
| 3.3 A CONSTRUÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA.....   | 61        |
| <b>4 ABORDAGEM METODOLÓGICA: PERCURSO DA PESQUISA.....</b>   | <b>64</b> |
| 4.1 CONTEXTO DA PESQUISA: ASPECTOS GEOGRÁFICO, FÍSICO E PEDAGÓGICO.....  | 69        |
| 4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....  | 69        |
| 4.3 CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA .....  | 70        |
| 4.4 FORMAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE TEXTOS DE REFERÊNCIA E DEFINIÇÃO DAS UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO CONSTITUINTES DO CONTEÚDO TEMÁTICO .....    | 70        |
| 4.5 FORMAÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE: SELEÇÃO DOS TEXTOS EMPÍRICOS POR AMOSTRAGEM CATEGORIZADOS POR NÍVEIS DE DESEMPENHO TEXTUAL ..... | 72        |
| 4.6 CRITÉRIOS DE ANÁLISE .....   | 76        |
| 4.7 SINOPSE DAS SDG PARA O DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA .....                                       | 79        |
| 4.8 SDG 2017 .....   | 79        |
| 4.9 SDG 2018 .....   | 85        |
| <b>5 PERCURSO LONGITUDINAL DAS REPRESENTAÇÕES E ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO TEMÁTICO DO TEXTO AUTOBIOGRÁFICO NO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>   | <b>98</b> |
| 5.1 ANÁLISE DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOS TEXTOS AUTOBIOGRÁFICOS PRODUZIDOS NA AD, PI E PF DA SD 2017 E SDG 2018.....                   | 99        |
| 5.1.1 <i>Desenvolvimento longitudinal (2017 e 2018) da produção do texto autobiográfico de MY (nível 1)</i> 100                            |           |
| 5.1.2 <i>Capacidades de linguagem desenvolvidas em comparação da AD, PI e PF de 2017.</i> .....  | 102       |
| 5.1.3 <i>Capacidades de linguagem desenvolvidas em comparação da AD, PI e PF de 2018</i> .....   | 107       |
| 5.1.4 <i>O processo de revisão da PF de 2018 de MY</i> .....   | 109       |
| 5.2 DESCRIÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO COM ALUNOS DO NÍVEL COM DIFICULDADE INTELECTUAL (DI).....   | 112       |
| 5.3 DESENVOLVIMENTO LONGITUDINAL (2017 E 2018) DA PRODUÇÃO DO TEXTO AUTOBIOGRÁFICO DE SN (NÍVEL 2).....                                    | 114       |
| 5.3.1 <i>Capacidades de linguagem desenvolvidas em comparação com a AD, PI e PF de 2017</i> .....  | 117       |
| 5.3.3 <i>Processo de revisão do texto de SN</i> .....  | 128       |
| 5.4 DESENVOLVIMENTO LONGITUDINAL (2017 E 2018) DA PRODUÇÃO DO TEXTO AUTOBIOGRÁFICO DE L (NÍVEL 3) .....                                    | 131       |

|   |            |
|---|------------|
| 5.4.1 Análise comparativa da AD, PI e PF das capacidades de linguagem adquiridas pelo participante L na SDG de 2017 .....             | 135        |
| 5.4.2 Análise comparativa da AD, PI e PF das capacidades de linguagem adquiridas pelo participante de 2018 .....                      | 141        |
| 5.4.3 Processo de revisão do texto de L .....   | 143        |
| 5.5 DESENVOLVIMENTO LONGITUDINAL (2017 E 2018) DA PRODUÇÃO DO TEXTO AUTOBIOGRÁFICO DE T (NÍVEL 4) .....                               | 146        |
| 5.5.1 Análise comparativa da PI e PF das capacidades de linguagem adquiridas pelo participante.....                                   | 149        |
| 5.5.2 Análise comparativa da PI e PF das capacidades de linguagem adquiridas pelo participante.....                                   | 156        |
| 5.5.3 Processo de revisão do texto de T.....  | 158        |
| <b>6 QUADRO DE TEMAS E PORTFÓLIO DE MEMÓRIAS: DISPOSITIVOS DIDÁTICOS PARA FORMAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES PSÍQUICAS DA REALIDADE .....</b> | <b>162</b> |
| 6.1 VALIDAÇÃO DAS FERRAMENTAS DIDÁTICAS NUM ESTUDO LONGITUDINAL .....   | 169        |
| 6.2 A AUTOBIOGRAFIA COMO ENFRENTAMENTO DE DIFICULDADES PESSOAIS.....  | 174        |
| 6.3 ABSTRAÇÕES FEITAS A PARTIR DAS ANÁLISES DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS DE 2017 E 2018 .....   | 176        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>179</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>182</b> |
| <b>APÊNDICE A – ANÁLISE DE TEXTO DE REFERÊNCIA DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA A PARTIR DO MODELO TEÓRICO.....</b>                            | <b>187</b> |
| <b>APÊNDICE B – SDG 2017 .....</b>  | <b>195</b> |
| <b>APÊNDICE C – SDG 2018 .....</b>  | <b>201</b> |
| <b>ANEXOS: TEXTOS DE REFERÊNCIA (AUTOBIOGRAFIAS) .....</b>  | <b>222</b> |
| ANEXO A - QUEM É ANA MARIA MACHADO .....  | 222        |
| ANEXO B - QUEM É RICARDO DANTAS .....   | 222        |
| ANEXO C - AUTOBIOGRAFIA – UM POUCO DE MINHA VIDA .....  | 223        |
| ANEXO D - TATIANA BELINK.....   | 223        |
| ANEXO E - ...DAS SAUDADES QUE NÃO TENHO .....   | 224        |
| ANEXO F - AUTO-BIOGRAFIA .....  | 224        |
| ANEXO G - AUTOBIOGRAFIA – JEAN PIAGET.....  | 225        |
| ANEXO H - AUTOBIOGRAFIA .....   | 225        |
| ANEXO I - AUTOBIOGRAFIA .....   | 227        |
| ANEXO J - BRINQUEDOTECA .....   | 228        |
| <b>ANEXO K – TERMOS DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO.....</b>  | <b>230</b> |

## **APRESENTAÇÃO: autobiografia de uma professora**

Minha história tem cheiro de poeira. Nasci no sítio, ao meio das flores e do cantar dos passarinhos. Ainda me recordo das manhãs de orvalho e a neblina sobre os campos. Os passeios no rio; as árvores desbravadas; ir à mina com minha mãe, onde ela lavava roupas e eu pescava de peneira; as brincadeiras com os brinquedos construídos com objetos da natureza; as frutas colhidas no pé; a escolinha do sítio com lousa de madeira que eram as paredes da minha casa e muitos alunos imaginários. Quantas lembranças da minha infância!

Meus pais não tiveram a oportunidade de estudar; cursaram até a 3ª série do ensino fundamental e deixaram os estudos, ainda crianças, para ajudar meus avós no cultivo da lavoura. Minha mãe conta que chorou muito e apanhou para desistir da escola. Sonho transferido para os filhos. Eles são agricultores desde quando nasci, do bicho da seda e, hoje, da horticultura e da pecuária. Na feira livre, vendem seus produtos direto da roça e, da terra, fomos criados, eu e meu amado irmão.

Na nossa família aprendemos a trabalhar muito cedo, mas o estudo era prioridade traduzido nas tarefas escolares feitas embaixo da carroça enquanto tinha a luz do dia; à noite a lamparina não clareava bem, nem mesmo as chamas do fogão à lenha. Naquele tempo, sem energia elétrica, dormia-se cedo, pois o serviço já iniciava na madrugada seguinte. Meu primeiro instrumento, com 9 anos de idade foi a enxada e, com 13, a faca nas madrugadas frias colhendo hortaliças. Lembro-me das caixas pesadas de alface montando a banca na feira livre.

Nem precisava reclamar do trabalho, minha mãe sempre dizia: “o estudo pode mudar sua vida”. A roça foi o sustento dos meus estudos. A escola sempre foi o orgulho para minha família! Ia a pé, andava 14 km, de charrete, de carroça, a cavalo, de ônibus escolar e de carro. Foram os meios de transporte da época, do tempo que cursei da pré-escola a 8ª série, na escola EE Major Fraga no distrito de Bauru, em Tibiriçá.

Meus pais tinham razão! O estudo mudou a minha vida! Formei-me no magistério no Centro Específico de Formação do Magistério – CEFAM. Quando conheci a cidade grande, fiz faculdade de Pedagogia, pós lato sensu em Psicopedagogia, Didática do Ensino Superior, e Gestão Escolar. Hoje, sou Mestranda pela UNESP. Inúmeras formaturas marcaram minha trajetória de vida e profissional, e tornei-me professora de criança, professora de futuros professores, inicialmente, no magistério (aluna no CEFAM em 1991 e em 2002 professora) e do ensino superior, no curso de Psicologia e Pedagogia. Com honra, nome de turma do curso de Pedagogia por três vezes, em seis anos de trabalho!

O sonho do mestrado foi profissional, sabia que não seria fácil! Desde o primeiro momento, a luta pelo ingresso. Fiz curso preparatório de inglês e me preparei para a prova. As etapas do processo seletivo foram intensas, ainda me recordo do dia da prova em meio a 636 candidatos que disputavam 22 vagas. Parecia tão distante as chances, mas não desanimei e a cada etapa vencida comemorava a vitória da classificação. Na primeira fase, estava entre os 132 aprovados na prova. Na segunda etapa, a entrega do currículo e do projeto de pesquisa. E, para minha alegria, meu nome apareceu em mais uma lista. Que festa! A terceira etapa foi a mais obscura, a de mais tensão no aguardo, por três horas, pela entrevista, num corredor cheio de portas e a sala de espera cheia de esperança por uma vaga. Quanta ansiedade! A última lista meu nome entre os aprovados. Que emoção! Rezei, vibrei, cantei e desejei fazer o melhor!

A área da língua portuguesa sempre despertou-me a curiosidade pelos estudos na trajetória da minha prática profissional. Queria compreender como melhorar a produção de texto dos meus alunos, e esse quem determinou a escolha do profissional para orientação do mestrado. E, dessa forma, a professora Rosa começava a fazer parte da minha história de vida, uma linguista apaixonada pela arte de ensinar e pesquisadora das possibilidades de escrita. Foi, então, que me apresentou ao Interacionismo Sócio Discursivo, o ISD, objeto de seus estudos e me fez o convite para desbravar a teoria. O caminho foi árduo; fui aluna regular no curso de Pedagogia por um semestre e cursei a disciplina obrigatória do mestrado sobre os pressupostos teóricos do ISD. Assistia aula de terça-feira à noite e quarta-feira à tarde e passava infinitas horas lendo Bronckart, Bakhtin, Barros, Machado e outros. E bateu o desespero! Vou desistir! Chegou o Natal de 2017 e o meu presente não foi feliz! Havia dias que sorria; outros, que chorava, num emaranhado de incertezas por não compreender os pressupostos da teoria. Cheguei a acreditar que isso não era para pedagogo, pois não media esforços para tentar entender a teoria. Que desânimo! Quanta infelicidade! Era um sonho feliz, assim que idealizei, mas o quê estava acontecendo?

Numa tarde de muito sol fui a UNESP para solicitar o trancamento da minha matrícula e fiquei horas chorando dentro do carro até criar forças para voltar para casa e continuar. Deus, o sonho e mãos fortes de pessoas que moram no meu coração não me deixaram desanimar e me apoiaram a recomeçar a ler uma, duas ... cinco vezes o livro de Bronckart. Venci o objetivo! As pesquisas, a produção e coleta de dados e o processo de elaboração de representações psicológicas e semiotização do ISD, em dois anos foi difícil! Mas possível! Enriqueci minhas representações, aperfeiçoei minha escrita e também me profissionalizei no ensino da escrita: aprendizado versus formação!

Os desafios foram intensos: trabalhar, estudar, ser mãe da Angelina, de 12 anos, e da Cecília, de 6 anos, esposa dedicada, mulher e amiga. Uma trama de dificuldades, ansiedade e dedicação, mas com a parceria da família, dos amigos e da minha querida professora Rosa o processo foi possível! Não estava sozinha. A palavra que tenho no coração para aqueles que me ajudaram é **GRATIDÃO!**

Hoje, posso dizer que sou sociointeracionista de alma e coração! Consegui o ápice desta teoria de realizar a transposição teórica e didática do ISD para minha vida pessoal e profissional.

Na minha vida, Deus tem uma grande importância; sinto-me abençoada! Sou feliz! E desejo chuvas de bênçãos a todos que compartilham das minhas vitórias, apoiam-me, torcem por mim e aos que se entrelaçam nas minhas passagens de vida!

Formei-me na escola e realizei o sonho dos meus pais, sou professora e, agora, mestre com muita honra! Sonho realizado!

Me. Paula Fabiane Sartori Gladenucci



## 1 INTRODUÇÃO

A questão da produção de texto escrito no ensino fundamental – anos iniciais vem sendo discutida mais amplamente nos últimos vinte anos, com a publicação de documentos oficiais que norteiam o ensino, em todo o país, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP). Contudo, em 14 anos de trabalho efetivo nesse nível de ensino, foi possível verificar e vivenciar a ainda problemática da produção de texto escrito e constatar que as dificuldades são de diferentes ordens. A principal é a formação do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental e não recebe formação específica para o objeto que ensina. No caso da área de língua portuguesa, especificamente o ensino da produção textual escrita, o professor generalista utiliza-se de conceitos que não lhes foram apropriados, tanto no plano teórico quanto no metodológico.

A questão da falta de formação docente de qualidade foi o ponto de partida que nos motivou a nos inscrevermos num programa de mestrado para atualização profissional, a fim de utilizar as expertises no ensino da produção textual escrita. Nesse programa de pós-graduação, buscamos estudos tanto da ordem teórica quanto metodológica para melhor organização do ensino de língua portuguesa, nos anos iniciais do ensino fundamental.

As teorias com as quais me deparei requerem gestos didáticos que (re)organizem a forma de ensinar estabelecendo uma nova relação com a linguagem. Tais teorias deram-me suporte para construir nossos próprios ferramentas de ensino para satisfazer necessidades de aprendizagens reais dos alunos e a não mais depender de instrumentos prontos, elaborados sem a contextualização das condições de produção do ensino a uma determinada turma. Respaldados por tais referenciais teóricos, e tendo o gênero como instrumento, o professor desenvolve nos alunos capacidades de linguagem para que estes possam produzir textos com bom padrão de textualização.

Nesse sentido, este trabalho pretendeu demonstrar novos encaminhamentos para a produção de texto escrito no ensino fundamental e ressignificar o seu uso social no âmbito escolar. Assim, configura como resultado de uma pesquisa longitudinal realizada nos anos de 2017 e 2018 para ampliar o conteúdo temático nos alunos e ensiná-los a estruturar linguisticamente essas informações na produção do gênero autobiografia, a partir de um ensino planejado. A pesquisa inscreve-se no quadro do ISD, uma corrente teórica da Psicologia da Linguagem com enfoque no funcionamento das condutas humanas, do interacionismo social de Vygotsky, sobre as condições de funcionamento da linguagem para o ensino-aprendizagem dos

gêneros de texto. A pergunta que permeou esta pesquisa foi: Como formar representações psicológicas do conteúdo temático a aprendizes, cujo nível de desenvolvimento da escrita está na dimensão da aprendizagem do sistema de escrita, para semiotizá-las no texto autobiográfico? Para responder a esta questão, foi estabelecido como objetivo geral da pesquisa criar dispositivos didáticos para formar representações de mundos discursivos para serem semiotizadas no texto autobiográfico, por meio de diversas operações psicológicas e linguísticas organizadas em sequências didáticas, numa turma do 3º ano do ensino fundamental em continuidade no 4º ano.

Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- 1) verificar como o conteúdo temático do texto autobiográfico estrutura-se na superfície textual, cujos agentes são iniciantes na produção de texto escrito;
- 2) criar e validar dispositivos didáticos para auxiliar o aprendiz a formar representações psicológicas do conteúdo temático do texto autobiográfico;
- 3) investigar, do ponto de vista longitudinal, se o procedimento da SDG da pesquisa-ação influenciou na formação e ampliação do conteúdo temático para a produção do texto autobiográfico;
- 4) produzir um objeto de ensino e aprendizagem de atividades de linguagem, sob a forma de um e-book, para a produção do gênero autobiografia (produto da dissertação de mestrado profissional).

Esta dissertação estrutura-se em seis seções. A primeira é constituída por esta introdução que apresenta o trabalho. A segunda aborda os fundamentos teóricos da pesquisa que integram a descrição dos conceitos de Vygotsky sobre as funções psíquicas (*memória, pensamento e linguagem*) e zona de desenvolvimento real e proximal (1984, 1988, 1994, 2002, 2003, 2007, 2010); a teoria dos gêneros de Bakhtin (2003, 2006); o modelo de análise de texto e as capacidades de linguagem de acordo com Bronckart (2003).

Na terceira seção são apresentados os procedimentos didáticos da Didática das Línguas da Escola de Genebra (2004) que organizam o ensino de tais capacidades de linguagem; os saberes legitimados do gênero autobiografia conforme Bakhtin (2014) e Lejeune (1975, 2008), a partir dos quais foram elaborados o modelo teórico, segundo Barros (2012) e o modelo didático da autobiografia (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), seguindo os processos de transposição didática do gênero.

A quarta seção descreve a metodologia da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados para a elaboração das Sequência Didática de Gêneros (SDG), a partir do modelo

didático e para análise dos textos gerados na SD: AD, PI e PF. A mediação da aprendizagem ocorreu de modo progressivo e foi estruturada no desenvolvimento de duas SDG 2017 e 2018.

Na quinta seção, apresentamos a análise dos textos produzidos pelos alunos, nos três tipos de produção: avaliação diagnóstica, produção inicial e produção final dos dois anos (2017 e 2018). A análise da AD foi feita para demarcar a zona de desenvolvimento real dos participantes da pesquisa, tanto no conteúdo temático quanto na sua forma de semiotização; a da PI para verificação da aprendizagem dos alunos e elaboração dos dispositivos didáticos e a PF para comparar com a PI e os resultados da ampliação do conteúdo temático e a estruturação do texto autobiográfico, individualmente da amostra. Nessa seção é também exposta a síntese dos resultados apreendidos na AD, PI e PF de 2017 e 2018 e na comparação de 2017 e 2018, por participante da amostra.

Na sexta seção são apresentadas duas ferramentas didáticas (dispositivos didáticos) construídas durante a realização da pesquisa e utilizadas no procedimento didático realizado nos dois anos escolares (3º e 4º ano). São também apresentadas algumas abstrações feitas a partir dos resultados de análise dos textos dos participantes da pesquisa. E, finalmente, as considerações finais a que essas análises nos permitiram.

## 2 APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO DO TEXTO ESCRITO NA ABORDAGEM INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA

Nesta seção, apresentamos o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) fundamentado pelos estudos de Bronckart (2003) e da Didática das Línguas da Escola de Genebra (2004) que serviram de aporte para o desenvolvimento desta pesquisa. São apresentadas também as contribuições de dois autores Vygotsky (2002) e Bakhtin (2003) que constituem a base epistemológica do ISD. Assim, são discutidos os pressupostos sobre os gêneros discursivos, baseados em Bakhtin (2003); os conceitos vigotskianos de *mediação*, *desenvolvimento* e *aprendizagem* e sobre o ensino dos gêneros como instrumento mediador da atividade da produção escrita (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).

### 2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo: noções basilares

O principal fundador do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é Jean-Paul Bronckart (1985, 2003, 2007). Segundo o autor (2003, p.10), o ISD visa a demonstrar que “as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade.”

O ISD é considerado uma vertente teórica que estabelece uma relação entre o conhecimento, o psiquismo e o desenvolvimento humano, denominado por Bronckart como a ciência do humano, integrando as dimensões psicossociais e “considera as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (BRONCKART, 1999, p.30). Para o autor, cada língua natural constitui um sistema que desempenha inúmeras operações de linguagem e as condutas verbais são concebidas, portanto, como formas de ação (*daí o termo ação de linguagem*). De acordo com Bronckart (2003, p. 42), “a tese central do Interacionismo Sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Assim, “sob o efeito mediador do agir comunicativo, o homem transforma o meio ou o mundo em si, que permanecerá como um “limite jamais atingido” (BRONCKART, 2003, p.34, grifo do autor).

A ação comunicativa da linguagem humana, conforme Bronckart (2003, p. 34), “se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. ”

Esse agir comunicativo é constitutivo dos mundos representados, pela ação de linguagem materializada em textos. As representações dos indivíduos são compartilháveis e ainda comunicáveis e podem, de fato, serem constitutivas do psiquismo humano, mas o agir comunicativo também é constitutivo do social, que parte do “transindividual, veiculando as representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimentos que podem ser chamadas, segundo Popper (1972/1991) e Habermas, de **mundos representados**” (BRONCKART, 2003, p.33, grifo do autor).

Bronckart (2003, p. 34, grifo do autor), na esteira de Habermas, apresenta os três mundos representados pelo agir comunicativo:

Os signos remetem, primeiramente, a aspectos do meio físico: para sermos eficazes na atividade envolvida, é necessário dispormos de representações pertinentes sobre os parâmetros do ambiente, e esses conhecimentos coletivos acumulados são constitutivos **mundo objetivo**. Mas, no quadro da atividade, os signos também incidem, necessariamente, sobre a maneira de organizar a tarefa, isto é, sobre as modalidades convencionais de cooperação entre membros do grupo; e esses conhecimentos coletivos acumulados são constitutivos de um **mundo social**. Enfim, os signos incidem também sobre as características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa (“habilidade”, “eficiência”, “coragem”, etc.); e esses conhecimentos coletivos acumulados a esse respeito são constitutivos **mundo subjetivo**.

Os mundos representados constituem, desta forma, o efeito do social sobre o humano, num caráter de *construto coletivo*. “O subconjunto dessas construções coletivas que se refere a processos de cooperação interindividual estrutura-se em um mundo representado específico: o **mundo social**” (BRONCKART, 2003, p. 34, grifo nosso).

Para Habermas (1987 apud NASCIMENTO, 2009), a construção dos três mundos procede da racionalização do “mundo vivido” dos sujeitos individuais, sob o efeito do agir comunicacional que caracteriza toda sociedade humana em seus diferentes grupos sociais que participa. De acordo, com esse autor (1990 apud NASCIMENTO, 2009, p. 33), o agir comunicativo está na base da validade do discurso. As “pretensões de validade universal (verdade, justiça, veracidade), que pelo menos implicitamente são colocadas e reciprocamente reconhecidas pelos interessados, tornam possível o consenso que serve de base para o agir comum”.

Em formas semiotizadas do agir comunicativo veiculado a conhecimentos coletivos e sociais que se caracterizam em três mundos (**objetivo, social e subjetivo**), através de um sistema de coordenadas num estado sincrônico entre eles que designam o contexto do próprio agir humano no controle da atividade humana.

O *locutor* da língua encontra-se num movimento duplo, o produto histórico dos mundos representados e os textos existentes. A significação dos signos ocorre numa construção pelo momento histórico do indivíduo e o já estabelecido, e os textos são influências direta na construção social e particular do homem em sociedade.

A linguagem é o instrumento pelo qual os *interactantes* apresentam validades relativas às propriedades do meio, sendo uma atividade social humana de ordem comunicativa ou pragmática (conjunto de normas), e no confronto do valor *ilocutário* das produções que se estabiliza os **signos**. Formas compartilhadas de representações sonoras e de representações de entidades do mundo. “Cada signo veiculando, desse modo, um determinado significado (conjunto de representações particulares compreendidas em um significante coletivo) ” (BRONCKART, 2003, p. 34).

O signo estabelece-se no uso carregado de significados, em uso sofre mudanças nas diferentes representações dos grupos sociais, pois a língua natural apresenta um processo geral da linguagem humana, que colabora com a *comunidade verbal* nas diversas formações sociais, pois elabora modalidades através dos “signos com significações sempre moventes que se constroem os mundos representados definidores do contexto das atividades humanas” (BRONCKART, 2003, p. 35).

Bronckart (2003, p. 152) afirma que as operações constitutivas dos mundos discursivos constroem-se com base em dois subconjuntos de operações:

As primeiras explicitam a relação existente entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário em que se desenvolve a ação de linguagem de que o texto se origina. As segundas dizem respeito, mais especificamente, ao relacionamento entre, de um lado, as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupo, instituições, etc.) e sua inscrição espaço-temporal, tais como são mobilizadas em um texto, e, de outro, os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual e espaço tempo-tempo de produção).

Na condição de uma ação de linguagem tais operações são de caráter psicolinguageiras pois realizam-se no trânsito das representações psicológicas (conjunto dos componentes mentais) que se estruturam em língua (pensamento semiotizados). Para tratar da atividade social mediada pela linguagem, recorreremos a Leontiev (1998, 2004) que retrata as atividades humanas como formadoras das relações do sujeito com o mundo, dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados. A representação semiotizada “dá lugar ao nascimento de uma atividade que é predominantemente de linguagem e que se organiza em discursos ou em textos”.

(BRONCKART, 2003, p. 35). O conceito de atividade envolve, então, a noção de que o homem se orienta por objetivos, agindo de forma intencional por ações planejadas. “É no contexto da atividade em funcionamento nas formações sociais que se constroem as ações imputáveis a agentes singulares e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência (BRONCKART, 2003, p. 36) ”.

De acordo com Bronckart (2003, p. 46), “quando se engaja em uma ação de linguagem”, utiliza-se do conhecimento dos mundos representados. Nas palavras desse autor (2003, p. 47), no processo de semiotização, os “subconjuntos desses conhecimentos pessoais encontram-se então compreendidos e semantizados pelos significados dos signos utilizados. Esses conhecimentos pessoais são, em outros termos, mobilizados como referente (ou conteúdo temático) da ação de linguagem”. Bronckart (2003, p. 47) explicita que, “para o próprio controle do processo de semiotização”, ocorre a mobilização de outros conhecimentos (**referentes** ao mundo social e subjetivo). Essas representações, para Bronckart, constituem o primeiro aspecto sociosubjetivo, do contexto da ação de linguagem. O segundo aspecto é constituído pelas representações dos parâmetros objetivos da situação discursiva, o contexto físico da ação de linguagem. Finalmente, o terceiro aspecto relaciona-se ao processo da semiotização, que se efetua por meio de uma língua natural, e mais especificamente dos gêneros de texto em uso. Portanto, trata-se do conhecimento da **arquitextualidade** do contexto da ação de linguagem.

### 2.1.1 O texto na perspectiva do ISD: dimensão contextual e referencial

Bronckart (2003, p. 63) destaca a importância da identificação das representações sobre os mundos mobilizadas por um agente-produtor. Essas “representações dos três mundos (objetivo, social, subjetivo) são requeridas como contexto da produção textual, e esses conhecimentos vão exercer um controle pragmático” sobre alguns aspectos da organização do texto (BRONCKART, 2003, p.63).

Os textos de Bronckart (2003) buscam exprimir explicações sobre o contexto textual em primeiro momento. O autor (2003, p. 63) destaca a importância da identificação das representações sobre os mundos mobilizados por um agente-produtor. E essas “representações dos três mundos (objetivo, social, subjetivo) são requeridas como contexto da produção textual, e esses conhecimentos vão exercer um controle pragmático” sobre alguns aspectos da organização do texto (BRONCKART, 2003, p.63).

Bronckart (2003) define o **contexto de produção** como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado. E considera dois conjuntos sobre a organização dos textos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao subjetivo. O primeiro resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido nas coordenadas do espaço e do tempo, que pode ser definido por quatro parâmetros”, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Contexto físico de produção

| Lugar de produção                        | Momento de produção                                     | Emissor  | Receptor  |
|--|---|--|---|
| Lugar físico em que o texto é produzido. | A extensão do tempo durante a qual o texto é produzido. | O emissor (ou produtor, ou locutor): pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto. | A(s) pessoa (s) que pode (m) perceber (ou receber) concretamente o texto. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No primeiro parâmetro, quando o gênero é escrito, o receptor não está presente no espaço tempo do produtor. Em alguns momentos, o receptor pode exercer o papel de interlocutor ao produtor (ex. trocas de cartas), em outros casos, não dispõe da resposta não se constituindo como interlocutor.

No segundo parâmetro, a produção do texto ocorre nas atividades da formação social, como “uma forma de **interação comunicativa** que implica no mundo social (normas) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto sociosubjetivo também pode ser decomposto em quatro parâmetros principais, segundo Bronckart (2003, p.94), como ilustrado no quadro abaixo.

Quadro 2: Contexto sociosubjetivo

| Lugar social  | A posição social do emissor (estatuto de enunciador)                                     | A posição do receptor de (estatuto de destinatário)                      | O objetivo (ou os objetivos) da interação  |
|---|--|--|--|
| qual formação social, instituição, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família. | papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai. | papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança. | qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir da conceitualização do **contexto de produção**, algumas considerações são necessárias: um texto apresenta um “autor” (emissor-anunciador/agente-produtor) e o termo



“enunciador” caracterizará o estatuto sociosubjetivo do autor no gerenciamento de vozes no texto. Quanto aos objetivos da interação, estes não são descritos porque são inúmeros os motivos da ação de linguagem.

As representações do contexto sociosubjetivo exigem uma aprendizagem mais longa e complexa sobre os lugares sociais, suas normas, como também “os conhecimentos sobre os mecanismos de exibição-proteção de nossa imagem constroem-se lentamente, de acordo com nossa experiência social, e podem ser modificadas continuamente” (BRONCKART, 2003, p.97).

Quanto à segunda categoria de análise da capacidade de ação de linguagem, o *conteúdo temático (ou referente)* de um texto, Bronckart (2003, p. 97) o define como:

o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada. Para análise desse conteúdo temático, a distinção entre os mundos formais não tem, em si, nenhuma importância particular. Um texto pode ter como tema objetos e fenômenos referentes ao mundo físico (por exemplo, a descrição de um animal e de suas condições de vida), pode abordar fenômenos referentes ao mundo social (por exemplo, discutir valores em uso num grupo), pode veicular tema de caráter mais subjetivo ou pode ainda combinar temas de dois ou três mundos.

O autor (2003, p. 97) ainda afirma que “as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor”, a partir dos conhecimentos de suas vivências e interiorizações sobre o mundo que serão requeridas no momento da ação de linguagem. Conforme Costa-Hübes (2014, p. 23), “é o que organiza o projeto de dizer, estabelecendo sua unidade de sentido e sua orientação ideológica específica”. O conteúdo da enunciação “é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2009, p.134). Tais representações são constituídas pelos conhecimentos que “variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem” (BRONCKART, 2003, p.97-98). As representações dos três mundos são requeridas como conteúdo temático ou referente e estão presentes nos diferentes temas verbalizados no texto. Tais representações constituem-se pela linguagem e a troca de experiências do agente nos diferentes grupos sociais que frequenta. Sobre estas, Bronckart (2003, p. 217) adverte que:

O agente produtor do texto dispõe de representações ou de conhecimentos relativos a um dado tema, que estão estocados na memória em formas lógicas e/ou hierárquicas, às quais chamamos de macroestruturas. [...]. As macroestruturas disponíveis simultaneamente na memória desenvolvem-se, pois, em diversas formas de organização linear (planos, esquemas, sequências, etc.), que, às vezes, têm sido denominadas de superestruturas textuais.

Ainda segundo Bronckart (2003), essas superestruturas constituiriam os elementos essenciais da textualidade, a qual pressupõe uma linearização que corresponde à organização do conhecimento prévio mobilizado em um texto, por meio de uma ação de linguagem. Durante a produção do texto, “esses conhecimentos são submetidos a uma **reestruturação**, que apresenta dois aspectos principais, segundo Bronckart (2004, p. 98, grifos do autor):

De um lado, enquanto os conhecimentos prévios são **simultâneos** (eles coexistem em um agente, em um determinado tempo) e parecem estar organizados de modo lógico e hierárquico, sua mobilização em um texto exige que sejam ordenados no **sucessivo**, o que perturba, inelutavelmente, sua estruturação lógica anterior. Devido à sua linearidade, os planos de texto e as sequências que organizam o conteúdo temático nunca podem constituir-se como cópias idênticas das macroestruturas semânticas. De outro lado, pelo fato mesmo de que são semiotizados, os conhecimentos mobilizados em um texto organizam-se em mundos “outros”, ou em mundos discursivos, cujas coordenadas são distintas das coordenadas do mundo ordinário, no qual se realiza a ação do agente. O Segundo aspecto da reestruturação desses conhecimentos prévios relaciona-se, fundamentalmente, ao tipo de discurso em que são mobilizados. (Grifos nossos)

Quando o agente empreende uma interação verbal, reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e os elementos do conteúdo temático, atribuindo-lhes valores precisos. Em outras palavras, o agente “mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente” (BRONCKART, 2009, p. 99).

Sobre a semiotização do conteúdo temático, Carvalho (2010, p. 28) afirma que, quando o agente produtor utiliza um gênero, “faz modificações e adaptações, pois o processo de produção é individual, histórico e sociocultural, depende da época e das representações que o produtor tem sobre si (valores pessoais) e sobre a ação de linguagem que desempenha”. Como diz Bakhtin (2003), o texto empírico está dotado de estilo próprio e individual. O indivíduo determina seus limites, a sua individualidade, e também a sua exauribilidade *semântico-objetiva*, quando seleciona o que quer dizer por meio do gênero em uma determinada situação de comunicação discursiva real (BAKHTIN, 2003, p. 281).

Os objetivos, que são empregados no momento da escrita, contribuem para a exauribilidade do texto escrito, o que auxilia o escritor definir limites e melhor apresentar pela

linguagem o que deseja comunicar. Esse processo ocorre em conjunto com as três camadas superpostas que define o texto, segundo Bronckart (2003).

Até aqui, revisitamos a produção de texto na ótica do plano psicológico. No próximo item discorreremos sobre o texto na perspectiva do plano linguístico.

## **2.1.2 Arquitetura textual: níveis complexos de análise da organização do texto**

A arquitetura do texto, na concepção de Bronckart (2003), é formada por três camadas superpostas: *infraestrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*. Essa superposição configura a distinção metodológica de níveis de análise da complexa organização textual, pois cada folhado pressupõe subcategorias de análise.

### ***2.1.2.1 Infraestrutura textual***

Segundo o mentor dessa proposta de análise textual, a infraestrutura geral do texto é o nível mais profundo, constituída pelo plano geral do texto, pelos tipos de discurso e modalidades de articulação entre esses tipos, e as sequências textuais, bem como outras formas de planificação. De acordo com Bronckart (2009, p. 120, grifos do autor), “o **plano geral** refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático; que se mostra visível no processo de leitura e pode ser codificado em resumo”. Assim sendo, o texto pode assumir especificidades diversas (conteúdo temático, suporte, os tipos de discursos e as sequências que o compõem) em função do plano geral de cada gênero. Quanto aos tipos de discurso, para Bronckart (2003), estes constituem os elementos fundamentais da infraestrutura geral dos textos. O autor distingue quatro tipos: *interativo*, *teórico*, *relato interativo* e *narração*, os quais são localizados nos diversos segmentos de textos. “Para o ISD, os tipos de discurso de um segmento de texto ou até mesmo de um texto inteiro apresentam características próprias em diferentes níveis” (MACHADO, 2005, p. 242).

Sintetizamos, a seguir, cada um dos tipos de discurso. Para Bronckart (2003), o *discurso interativo* remete ao mundo do expor implicado, seu contexto de produção pode ser oral ou escrito. A interação verbal pode ser real ou encenada marcadas por turnos de fala e marcadas por frases não declarativas (frases interrogativas, imperativas ou exclamativas). Ocorre a presença do tempo presente do indicativo e pretérito perfeito do indicativo e, às vezes, o futuro perifrástico; apresenta dêiticos pessoais, espaciais e temporais; pronomes de primeira pessoa;

predominância de anáforas nominais em oposição as anáforas pronominais e presença de verbos auxiliares de modo.

No *discurso teórico*, o conteúdo temático tem um caráter conjunto-autônomo em relação à ação de linguagem. É monologado e o tempo verbal predominante é o presente; há presença de organizadores lógico-argumentativos e de modalizações lógicas (auxiliar de modo “poder”). Conforme Carvalho (2011, p. 33), “há ainda a presença de procedimentos de focalização de certos segmentos de texto, ou referência a outras partes do texto ou ao intertexto científico intertextual (sumários, títulos de capítulos, citações de rodapé, citações de outras obras) ”.

O *discurso de relato interativo* desenvolve-se em situações de interação que podem ser reais (autobiografia, relato íntimo) e fictícias (peças de teatro, romances) por ser um tipo de discurso monologado. Tem o caráter disjunto-implicado ao mundo construído; os tempos verbais predominantes são pretérito perfeito e imperfeito com a associação de outras formas, como o mais-que-perfeito, o futuro simples ou, ainda, o futuro do pretérito; presença de pronomes e adjetivos de 1ª e 2ª pessoa do singular e do plural que remetem diretamente aos participantes da interação; presença de organizadores temporais realizados por advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos e outros; presença dominante de anáforas pronominais e nominais, eventualmente associadas as anáforas nominais com fiel repetição do sintagma antecedente; semelhante ao discurso interativo tem densidade verbal elevada e densidade sintagmática mais baixa.

Por fim, o *discurso de narração* constitui-se num narrar que envolve personagens, acontecimento ou ações sendo escrito e de caráter disjunto-autônomo; os tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito com a função de marcar o tempo da história o da narração; tem a presença de organizadores textuais e presença de anáforas pronominais e nominais.

Segundo Bronckart (2003), as operações que organizam os tipos de discurso são constituídas pelo conteúdo temático, por coordenadas gerais dos mundos. Esse autor (2003, p. 157) apresenta os tipos psicológicos correspondentes em um quadro com dupla entrada:

Quadro 3: Coordenadas gerais dos mundos

|                               |            | Relação ao conteúdo         |                              |
|-------------------------------|------------|-----------------------------|------------------------------|
|                               |            | Conjunção<br>Mundo do EXPOR | Disjunção<br>Mundo do NARRAR |
| Relação ao ato<br>de produção | Implicação | Discurso interativo         | Relato interativo            |
|                               | Autonomia  | Discurso teórico            | Narração                     |

Fonte: Machado (1998), adaptada de Bronckart (1995, 2003, p. 157)

De acordo com o quadro, os mundos são distinguidos segundo duas ordens: os da ordem do **NARRAR** e os da ordem do **EXPOR**. O mundo da ordem do **narrar** pode-se distinguir em realista, cujo conteúdo pode ser avaliado e interpretado de acordo com os critérios de validade do mundo ordinário, e o ficcional, em que o conteúdo é parcialmente avaliado pelo sujeito. Os conteúdos temáticos dos mundos discursivos da ordem do **expor** são **conjuntos e são** “interpretados sempre à luz dos critérios de validade do mundo ordinário” (BRONCKART, 2003, p. 154).

No primeiro caso (mundo do narrar), como afirma Bronckart (2003, p. 152), “as operações de construção de coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático [...] são apresentadas como **disjuntas** das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem”. Assim sendo, são distantes temporalmente em relação à situação de produção. As representações mobilizadas como conteúdo são, portanto, de fatos passados, colocados a distância”. Esse distanciamento do texto pertence ao mundo do narrar, centrado numa organização do tempo-espaço, quando narra fatos do passado ou futuro, verossímeis ou de imaginação, situados por marcas linguísticas temporais (anos, dias) ou espaciais (local). No segundo caso (mundo do expor), esse distanciamento do mundo ordinário não é efetuado, pois as operações de construção das coordenadas organizadoras do conteúdo temático do texto são percebidas nas ações de linguagem, estabelecendo uma relação de **conjunção**, ou seja, de concomitância ao momento da produção.

Na esteira de Bronckart (2003, p. 154), podemos considerar se um texto, ou um segmento de texto, tem ou não relação com as instâncias de agentividade e os parâmetros materiais da ação de linguagem. Quando o texto explicita a relação que suas instâncias de agentividade mantém com os parâmetros materiais da ação de linguagem (agente-produtor, interlocutor eventual e sua situação no espaço-tempo), tem-se uma relação de *implicação*. Já quando essa relação não é explicitada, mantendo as instâncias de agentividade do texto uma relação de interdependência ou indiferença em relação aos parâmetros da ação de linguagem em curso, a relação é de *autonomia*.

Conforme Bronckart (2003, p. 155), no “cruzamento dessas duas distinções permite definir quatro mundos discursivos: a) Mundo do EXPOR implicado; b) Mundo do EXPOR autônomo; c) Mundo do NARRAR implicado; d) Mundo do NARRAR autônomo”. Para Baltar (2007, p.151), dessa intersecção, derivam os quatro tipos de discurso **narração** (disjunto e autônomo); **relato interativo** (disjunto e implicado); **teórico** (conjunto e autônomo) e **interativo** (conjunto e implicado) próprios do mundo do narrar (disjunção) e expor (conjunção).

No que se refere à terceira subcategoria da infraestrutura textual, tratam-se das **Sequências Textuais e outras formas de planificação**. Para tratar desse nível de análise, primeiramente apresentamos a teorização da organização do texto baseado na noção fundamental de sequências textuais, segundo Adam (1990, 1991a, 1991b, 1992, apud BRONCKART, 2003, p. 218). Sobre isso Adam (1992) postula cinco tipos de sequências: *narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva e injuntiva*. Roulet e seus colaboradores (1981, 1991, 1995) corroboram os tipos de sequência de Adam e ampliam-nas incluindo a dialogal. Já Bronckart (2003), por entender que as sequências de Adam são “pouco contestável” (p. 218), incorpora-as no ISD porque considera essas sequências como formas possíveis de planificação dos conteúdos. No entanto, discute seu estatuto modular dando-lhes um estatuto dialógico ao imprimir-lhes o caráter de decisões interativas. Além disso, inclui outras formas de planificação (script e esquematizações) a serem descritas oportunamente.

De acordo com o mentor do ISD (2003, p.235), as sequências e outras formas de planificação são “o produto de uma reestruturação de um conteúdo temático”, organizado por um agente produtor, cuja reorganização acontece pelas representações que o agente tem dos destinatários do seu texto. Bronckart (2003, p. 237-238) apresenta as principais considerações sobre a planificação dos segmentos de texto:

[...] a sequencialização de um determinado conteúdo temático baseia-se em operações que diferem das operações constitutivas dos tipos de discurso e que se **sobrepõem** a essas últimas: operações criadoras de tensão, para a sequência narrativa; operações destinadas a fazer ver, para a sequência descritiva, e a fazer agir; para a sequência injuntiva; operações que visam a resolver um problema ou a convencer, para as sequências explicativa e argumentativa; operações destinadas a regular a interação, para a sequência dialogal. (grifo do autor).

As sequências têm modalidades próprias de planificação do conteúdo temático, baseadas em operações de caráter dialógico. E também contribuem para organização da infraestrutura geral do texto.

O quadro 4 sintetiza todas as sequências textuais supramencionadas e suas respectivas fases de desenvolvimento, bem como os efeitos que cada uma pretende.

Quadro 4: Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases

| SEQUÊNCIAS    | REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS  | FASES  |
|---------------|---|--|
| Descritiva    | Fazer o destinatário ver em pormenor elementos de um objeto de discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor.                                    | Ancoragem<br>Aspectualização<br>Relacionamento<br>Reformulação   |
| Explicativa   | Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.        | Constatação inicial<br>Problematização<br>Resolução<br>Conclusão/Avaliação   |
| Argumentativa | Converter o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário). | Estabelecimento de:<br>- premissas<br>-suporte argumentativo<br>-contra argumentação<br>- conclusão                |
| Narrativa     | Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.                          | Apresentação de:<br>- situação inicial<br>- complicação<br>-ações desencadeadas<br>- resolução<br>- situação final |
| Injuntiva     | Fazer o destinatário agir de certo modo ou em uma determinada direção.  | Enumeração de ações<br>temporalmente<br>subsequentes   |
| Dialogal      | Fazer o destinatário manter-se na interação proposta. Esses segmentos utilizam turnos de fala.  | - Abertura<br>- Operações<br>- Transacionais<br>- Fechamento   |

Fonte: Machado (2005, p. 246-247)

Bronckart (2003, p.219) afirma que é “da diversidade das sequências e da diversidade de suas modalidades de articulação que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos”. Alguns segmentos de texto são organizados de outras formas. Frequentemente, são numerosos os que pertencem à ordem do NARRAR. De acordo com Fayol (1985 apud BRONKCART, 2003, p. 238), podemos observar que os

acontecimentos e/ou ações constitutivas da história são simplesmente dispostos em ordem cronológica, sem que essa organização linear registre qualquer processo de tensão, caracterizando, então, o grau zero da planificação dos segmentos da ordem do NARRAR. Essa forma de organização linear é geralmente chamada de **script**. (grifo do autor)

O script organiza o conteúdo temático em ordem da cronologia efetiva dos acontecimentos narrados, ou seja, em uma ordem sequencial que, condiz as *etapas dos procedimentos de raciocínio da lógica natural* (BRONKCART, 2003, p. 242). Essa forma de planificação pode aparecer com mais frequência nos segmentos de relato, a partir de frases que expressam a progressão cronológica dos acontecimentos.

Já, quando um objeto do discurso não é contestável ou problemático, e apresenta-se neutro ou neutralizado e não se realiza numa sequência convencional, mas em uma das outras formas de **esquematisações** constitutivas da lógica natural, é considerado o grau zero da planificação dos segmentos da ordem do EXPOR (cf. BRONCKART, 2003, p. 239).

Nas palavras de Bronckart (2003, p. 240), “A planificação de qualquer segmento de texto, portanto, pode ser feita de acordo com a forma mínima das esquematizações e dos scripts, ou de acordo com a forma de uma das seis sequências [...]”

A identificação dos tipos de discurso e das sequências textuais nos diferentes segmentos de um texto é feita pelas unidades da língua, as quais constituem suas marcas linguísticas que os elucidam.

A seguir, apresenta-se o segundo folhado textual: os mecanismos de textualização.

### ***2.1.2.2 Mecanismos de textualização***

A segunda camada da arquitetura do texto é a dos mecanismos de textualização, a linearidade textual, os quais são agrupados em três conjuntos: a *conexão*, a *coesão nominal* e a *coesão verbal*, permitem a progressão do conteúdo temático, a conexão e a sua articulação. Conforme Bronckart (2003, p. 259-260), os mecanismos de textualização “organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto”.

O mecanismo da **conexão** articula as partes do conteúdo temático e suas formas de realização são pelos organizadores textuais (plano geral do texto), entre as transições dos tipos de discurso e as frases de uma sequência. No nível mais englobante, fica evidente a articulação com as partes do texto, as estruturas frasais, ao delimitar suas partes e assinalar os diferentes tipos de discurso que corresponde a essas partes. Nesse nível, a articulação tem a função de *segmentação*, cuja articulação é característica entre os tipos de discurso (teórico/narração). No nível inferior, marca os pontos da articulação e os tipos de sequência, tendo a função de *demarcação* ou *balizamento*. Já num nível mais inferior, a articulação tem a função de *empacotamento*, que é a integração das frases sintáticas. E, quando uma frase se articula a outra na mesma frase gráfica, a função é de *encaixamento*.

Os organizadores temporais designam *múltiplas unidades* (BRONCKART, 2003), e são diferenciadas pelo seu valor semântico: com valor temporal, valor lógico e valor espacial. Os



temporais são mais frequentes nos discursos da ordem do NARRAR e os lógicos na ordem do EXPOR. Com menos frequência, podem aparecer nas duas ordens.

Segundo Bronckart (2003, p. 124),

Os mecanismos de **coesão nominal** têm, de um lado, a função de introduzir os temas e/ou personagens novos e, de outro, a de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto. As unidades que realizam esses mecanismos são chamadas de anáforas e podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos e também alguns sintagmas nominais.

Os mecanismos de coesão nominal dão ao texto um efeito de estabilidade e continuidade. Podemos verificar duas funções de coesão nominal, a de *introdução* (marca uma nova unidade de significação, ou seja, a origem de um encadeamento anafórica) e a de *retomada* com a função de reformular a unidade antecedente no texto. A marcação da coesão nominal conforme Bronckart (2003, p. 270) ocorre em duas categorias de anáforas (pronominais e nominais):

- a) A categoria das **anáforas pronominais**, que é composta de pronomes pessoais, relativos, possessivos demonstrativos e reflexivos, na qual se pode incluir a marca  $\emptyset$  [...] que podemos considerar como o produto de uma transformação de apagamento de um pronome [...]
- b) A categoria das **anáforas nominais**, que é composta por sintagmas nominais de diversos tipos. Os sintagmas que asseguram uma retomada podem ser idênticos de seus antecedentes [...], mas, geralmente, diferenciam-se dele. (grifos do autor)

Segundo Bronckart (2003, p. 270), a introdução de um referente textual ocorre por um sintagma nominal indefinido e a retomada por diversas anáforas pronominais. Podem “acontecer que uma unidade-fonte seja introduzida na forma de um nome próprio, de um sintagma nominal definido, até mesmo de um pronome; ocorre também que sintagma nominal indefinidos assumam uma função de retomada.” Os tipos de discursos determinam as escolhas das unidades anafóricas e de conexão: a) na ordem do EXPOR, os discursos interativos ocorrem na presença de pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa, com um valor dêitico; b) os tipos da ordem do NARRAR, pelas anáforas pronominais de terceira pessoa com mais frequência.

“Os mecanismos de **coesão verbal** asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizadas pelos tempos verbais.” (BRONCKART, 2003, p. 127). O valor de temporalidade do

texto é marcado através dos tempos verbais (presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito etc.) e esse valor pode ser analisado pela relação do momento da fala (ou momento da produção) e o momento processo expresso pelo verbo. Sendo assim, as relações encontradas no texto terão valor de simultaneidade entre os dois momentos (marcadas pelos verbos usados no presente); de anterioridade do momento do processo em relação ao momento da produção (marcadas pelos verbos no pretérito perfeito); e posterioridade do processo em relação ao momento de produção (marcadas pelos verbos usados no futuro). Assim, a coesão verbal marca a continuidade e a descontinuidade interna de cada série, cuja função é a de assegurar coerência do conteúdo temático para organização temporal ou hierárquica dos fatos ou ações ditas no texto.

Em suma, os mecanismos de textualização marcam como o agente produtor textualiza seu texto: como realiza as operações de conexão para encaixar uma oração a outra; as operações de coesão nominal para recuperar uma referência textual para dar progressão temática e, finalmente, como realiza as operações de coesão verbal para escolhas dos tempos adequados conforme os tipos de discurso com os quais tem intensa interação.

Passemos, agora, a revisitar sinteticamente o terceiro folhado textual.

### **2.1.2.3 Mecanismos Enunciativos**

Os Mecanismos enunciativos<sup>1</sup> são subdivididos em dois componentes: as vozes e modalizações. No que se refere às posições das vozes, estas têm a função de assumir a responsabilidade do que é enunciado. Em alguns textos, pode haver uma ou várias vozes de entidade. Por isso Bronckart (2003) divide as vozes textuais em três categorias: voz do autor do texto (que comenta ou avalia aspectos do que é dito no texto); voz de personagens (resultam de seres humanos ou de entidades humanizadas implicadas no conteúdo temático do texto) e as vozes instantâneas sociais (as que advêm de personagens, grupos ou instituições sociais que são referidos como instâncias externas de avaliação dos aspectos do conteúdo temático).

Quanto às modalizações, Bronckart (2003, p. 330) afirma que estas “[...] têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático.” Para esse autor,

---

<sup>1</sup> Os mecanismos enunciativos (terceiro folhado textual) não foram explorados como os demais componentes da infraestrutura textual e dos mecanismos de textualização, bem como os das duas categorias da capacidade de ação (contexto de produção e conteúdo temático) porque constituem plano de fundo na análise dos textos empíricos, conjunto do corpus deste trabalho.

essa categoria contribui para manter a coerência pragmática ou interativa para o direcionamento do interlocutor na interpretação do conteúdo temático.

Apresentadas as categorias de análise do texto tanto do plano psicológico quanto linguístico, a seguir, passamos a discorrer sobre o gênero do discurso e sua finalidade didática.

Na sequência, discorreremos sobre as contribuições de Vigotski (2002) e Bakhtin (2003).

## 2.2 As contribuições de Vygotsky: abordagem histórico-cultural de aprendizagem

A aprendizagem, segundo Vygotsky (2002, p.115), “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”. A elaboração própria do seu processo cognitivo ocorre através da relação do indivíduo com o seu meio físico e social, mediada por instrumentos e signos (linguagem).

Conforme Vygotsky (2010, p.148-149), “o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende dos instrumentos de pensamento e da experiência sociocultural da criança”.

A linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são re-produzidos ou re-elaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos (MACHADO & CRISTOVÃO, 2006, p. 549)

Assim, pode-se considerar, segundo Vygotsky (2010, p.149), que “o desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem”. Para o Interacionismo Social, a consciência de si e a construção das funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem (DOLZ & SCHNEUWLY, 2003, p. 46).

De acordo com Bronckart (2003), Vygotsky entende que a psicologia estabelece um papel fundamental no campo das ciências humanas, quando levanta a problemática sobre a dualidade física-psíquica dos fenômenos observáveis no ser humano (um organismo vivo dotado de propriedades biológicas e também um organismo consciente possuidor de capacidades psíquicas). Bronckart denomina o comportamento ativo condicionado pelo potencial genético de **primeira precipitação**, que se relaciona ao comportamento físico em um funcionamento psíquico elementar (sobrevivência). E chama de **segunda precipitação**, o psíquico autônomo, a transformação do psiquismo elementar em psiquismo ativo (pensamento) e auto reflexivo (consciência).

Para dizer da segunda precipitação, do “psiquismo elementar para o psiquismo consciente” (BRONCKART, 2003), referimo-nos a Vygotsky pela retomada que faz da tradição hegeliana e marxista: “o homem adotou capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhe criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio” (BRONCKART, 2003, p.27). Portanto, o trabalho em conjunto que origina as organizações sociais, e o desenvolver de formas verbais de comunicação, essas propriedades instrumentais discursivas [langagières] de um meio, agora sócio histórico, são as condições para as capacidades auto reflexivas ou conscientes que reestrutura o funcionamento psicológico (BRONCKART, 2003, p.27).

A atividade social e a linguagem, pela noção geral de atividade de Leontiev (1979), remete-se no desígnio do comportamento humano e pelo acesso ao meio e pela complexidade de formas de organização e de suas formas de atividade. Na espécie humana, a cooperação dos indivíduos na atividade é, ao contrário, regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e a atividade caracteriza-se pelo agir comunicativo conforme Habermas (1987), por ser constitutivo do social (BRONCKART, 2003).

A “intervenção do instrumento – objeto socialmente elaborado – nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação” (SCHNEUWLY, 2004, p.23). Conforme a psicologia vygotskiana (SCHNEUWLY, 2004, p.23), “a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmite e se alargam as experiências possíveis”.

Vygotsky (1988, p. 64) afirma que “todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica)”. O conceito de zona de desenvolvimento proximal desenvolvido por Vygotsky explicita a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

As situações de aprendizagem vivenciadas pelo indivíduo colaboram para o seu desenvolvimento e são compreendidas em níveis. A Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) mediante Vigotsky, 1988, p.97) é compreendida como a “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes”.

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, caracteriza o que Vygotsky denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal.

"A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário"(VYGOTSKY, 1978: 86-7) [...] a ZDP nos permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado de desenvolvimento dinâmico, mostrando-nos não somente o que já foi alcançado, mas o que está, também, em processo de amadurecimento. (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

O indivíduo percorrerá um caminho para desenvolver suas funções, e ter o domínio psicológico que está em constante transformação, isto é, num dado momento precisa de auxílio para realizar uma tarefa em outro já desempenha sozinho com autonomia, ocorrendo um progresso em seu desenvolvimento a tornar-se funções psicológicas consolidadas.

### 2.3 As contribuições de Bakhtin

Os estudos de Bakhtin influenciaram as principais orientações teóricas sobre as formas de enunciação, a noção de gêneros do discurso, a utilização da língua que se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) e, principalmente, as reflexões sobre o caráter interativo e dialógico. Conforme Bakhtin (2014, p. 128), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico”. A língua vive, então, “na situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação (2014, p. 116).

Desse modo, Bakhtin (2003) concebe a linguagem como um produto da interação verbal (enunciado) realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. O autor ressalva que os domínios da atividade humana, por mais variados que sejam, estão sempre ligados à utilização da linguagem. Segundo ele (2003, p. 262), “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

Outro ponto importante, defendido por Bakhtin (2006, p. 282), refere-se à escolha, ou seleção de um gênero para uma dada situação de comunicação. “Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes, etc.”. E temos a linguagem como mediadora, pois “falamos através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas da construção do todo”. (2006, p. 282). Para Bakhtin (2006, p. 288), “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse campo do objeto e do sentido”, numa dada situação real de comunicação.

Nosso acervo de gêneros de discurso orais e escritos é muito rico, mas estamos sempre em constante aprendizagem de novos textos ou adquirindo outros conhecimentos do já apropriado. Essa variedade de gêneros da “atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se a medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Bakhtin (2004, p. 42) distingue os gêneros em primários e secundários. Os “primários geralmente orais, partem das trocas verbais ordinárias. E os secundários, por sua vez, envolve uma antecipação de conteúdos, da organização e das unidades linguísticas”. O autor (p. 281) distingue os gêneros em *primários*, que se constituem em uma comunicação verbal espontânea, e os *secundários*, que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Portanto, tem-se uma infinidade de gêneros do discurso para se utilizar em comunicação real de linguagem. Na escola, no caso do ensino, os gêneros eleitos são os secundários por serem de maior complexidade, sendo que, para as crianças aprenderem a se comunicar com o outro por meio destes, é necessária a mediação do professor.

#### **2.4 Gêneros do discurso como objeto e instrumento de ensino**

Os gêneros do discurso são postulados por Bakhtin (2003, p. 235) como “formas relativamente estáveis de comunicação nas esferas da atividade humana”. Para esse autor, o gênero discursivo é constituído por três elementos: conteúdo temático (tema da enunciação que organiza o projeto de dizer); estilo (escolhas lexicais, fraseológicas que, dependendo da esfera da atividade em que o gênero se encontra, o estilo poderá ser mais informal ou mais formal) e construção composicional (organização do texto; estrutura formal). Assim, para esse autor (2003, p. 301), gênero discursivo é a “forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo”.

Os gêneros discursivos<sup>2</sup> “estão presentes na esfera escolar, quando o foco central é o ensino-aprendizagem da língua portuguesa” (NASCIMENTO, 2014, p. 97). A escrita, a fala e a compreensão dos diferentes textos orais ou escritos têm um papel fundamental no ensino das línguas.

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, estamos considerando o conceito de “gênero discursivo” como sinônimo de “gênero textual”.

Conforme Bronckart (2003, p. 137, grifos do autor), “texto é toda **unidade comunicativa** de nível superior”. Ao produzir um novo texto, o interlocutor recorre a modelos de gêneros de texto disponíveis na sociedade, no arquitexto, para adaptar a necessidade da situação de comunicação.

Segundo Bronckart (2003, p. 137, grifos do autor),

na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de **gêneros de texto**) e que ficam no *intertexto* como modelos *indexados*.

Seguindo a perspectiva teórica de Bakhtin, Dolz e Schneuwly (2004, p. 52) apresentam pontos importantes a serem considerados sobre a noção de gênero:

- cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de gêneros;
- três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional;
- a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Schneuwly (2004, p. 23) desenvolve a tese de que o *gênero é um instrumento*. Os instrumentos encontram-se entre o objeto que age e transforma. Para o autor (2004, p. 24), o “instrumento torna-se assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização”.

De acordo com Schneuwly (2004, p. 24),

o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito, ele não é eficaz senão a medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de utilização. Esses esquemas de utilização são plurifuncionais: por meio deles, o instrumento faz ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo (o machado e a dureza da madeira, para tomarmos o exemplo leontieviano). Ele define classes de ação possíveis, através das finalidades que se podem atingir graças a ele (cortar árvores); ele guia e controla a ação durante seu próprio desenvolvimento.

Sendo assim, a *gênese instrumental* em um aprendiz dá-se quando ele internaliza as operações de uso do instrumento. Assim, pode-se considerar que a *gênese instrumental* é a apropriação do instrumento pela criança, num processo de instrumentalização que provoca

novos conhecimentos e saberes, e, desta forma, abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações.

De acordo com Schneuwly (2004, p. 26), é “o locutor-enunciador, que age discursivamente (fala/escreve), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que, no caso, é um gênero”. E considera o gênero como, “como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (2004, p. 28).

Desta forma, o gênero pode ser considerado como um *megainstrumento didático* (SCHNEUWLY, 2004) pelo seu uso como instrumento nas atividades de comunicação e aprendizagem. E a escola torna-se o lugar adequado para o ensino-aprendizagem dos textos orais e escritos, pois “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 74). O domínio das práticas de linguagem ocorre pela necessidade da criação de objetos escolares eficientes em situações de fala e escrita, com sentido aos aprendizes, o que evidencia as contribuições das práticas de referência, a fim de dominá-las alcançando o objetivo de autonomia de aprendizagem referente à comunicação em situações educativas reais.

Schneuwly (2004, p. 30) ressalta que os gêneros primários são o nível real que a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem e a instrumentalizam para agir em novas situações (“o instrumento se torna instrumento de ação”). Já os secundários se complexificam e são instrumentos de novas construções. O processo de produção de linguagem do gênero secundário precede um certo controle, o que “pressupõe a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na “imediatez”, conforme Bakhtin (2003), comunicação verbal espontânea” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.31).

A mediação do instrumento gênero em níveis de decisões para a aprendizagem pelas operações discursivas planejadas pelo professor é fundamental para transposição didática do gênero. De acordo com Chevallard (1991 apud NASCIMENTO, 2014), para a *transposição didática*, o professor necessita de recursos materiais e simbólicos para o agir profissional nas mediações formativas que empreende e, assim, poder *interpretar e reelaborar os saberes* distintos, principalmente, os saberes científicos dos textos de referência. Precisa-se, portanto, organizar a transposição didática do gênero para o ensino eficiente, a partir de critérios que atendam aos agrupamentos por suas tipologias para que a progressão atenda as expectativas de aprendizagem.



O gênero como instrumento de comunicação é também um objeto didático de ensino. Desta forma, “o gênero se constitui como o núcleo de uma aprendizagem integrada de recursos linguageiros; aprender escrever e a falar implica a mobilização desses recursos” (DOLZ, GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 31).

Em idade escolar, o desenvolvimento do sujeito ocorre pelo ensino intencional e sistematizado. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), as intervenções intencionais devem ser diferentes das experiências cotidianas do aluno, o professor precisa dar continuidade a aprendizagem e realizar ajustes para construção de instrumentos destinados aos componentes que integram o processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, discorreremos sobre os dispositivos didáticos que organizam o ensino num plano intencional, sistematizado e formal.

#### *2.4.1 Progressão e agrupamento de gêneros*

No Ensino Fundamental ainda se acomete a difícil tarefa de seleção dos gêneros para o ensino. Dolz e Schneuwly (2004, p.120), afirmam que “cada gênero de texto necessita um ensino adaptado, pois apresenta características distintas.” Portanto, a partir de diversas regularidades linguísticas e transferências possíveis propõem agrupamentos de conjuntos de gêneros suscetíveis. E apontam três critérios essenciais para construção da progressão:

- 1) correspondam as grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
- 2) retomem, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;
- 3) sejam relativamente homogêneos quanto as capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.120).

Os agrupamentos propostos organizaram-se conforme os critérios apresentados e, para cada grupo de textos, são apontados os aspectos tipológicos, os seus domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem dominantes dos textos: narrar, relatar, argumentar, expor, descrever ações e a dialogal. Dolz e Schneuwly (2004, p. 61) dizem que “esses agrupamentos parecem ser suficientemente diferentes uns dos outros para que seja possível definir, para cada um deles, algumas capacidades globais que se devem construir ao longo da escolaridade.” O agrupamento proposto favorece encaminhamentos para sua seleção em consideração a diversidade e a complexidade dos gêneros. É possível elaborar uma progressão para cada um dos cinco agrupamentos de gêneros, “levando-se em conta os objetivos de

aprendizagem nos domínios das situações de comunicação, da organização global do texto e do emprego das unidades linguísticas.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.123).

Ao longo da escolaridade é necessário a progressão temporal para o ensino dos diferentes gêneros, para que seja adequado a cada faixa etária e atinja seus objetivos educacionais. Por isso, o trabalho com o gênero em sala de aula precisa de aprofundamento em relação às capacidades de linguagem a serem desenvolvidas para aprendizagem dos textos orais ou escritos.

Os gêneros são nomeados, identificados e categorizados pelos seus usos [...] Ele orienta não só as atividades e as estratégias de leitura e de escrita do aprendiz, mas também permite o desenvolvimento de estratégias de intervenção organizadas, em função dos conhecimentos existentes sobre as estratégias utilizadas pelos leitores e pelos escritores iniciantes (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010, p. 47).

A progressão do gênero através dos ciclos conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) deve levar em conta pesquisas em didática e pelos estudos neste viés apontam direcionamentos para as situações escolares que precisam ser verificadas:

- a avaliação das capacidades iniciais dos alunos;
- a escolha de objetivos que merecem uma prioridade para assegurar novas aquisições e que estão ligeiramente acima das possibilidades dos alunos, a fim de criar um desafio intelectual desestabilizador,
- as etapas decisivas a serem vencidas, os obstáculos e os conflitos que intervêm na aprendizagem;
- as ajudas didáticas, os dispositivos de apoio e as condições que favorecem o trabalho em sala de aula, permitindo evidenciar os desafios de aprendizagem;
- as formas de redução de ajuda externa, para permitir aos alunos realizar análogas de maneira autônoma. (p. 122-123)

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, 123-125) indicam os princípios da progressão:

1. Uma progressão organizada em torno dos agrupamentos de gêneros.
2. Uma progressão “em espiral”: melhor domínio do mesmo gênero em diferentes níveis.
3. Os gêneros tratados de acordo com os ciclos/séries.
4. Aprendizagem precoce para assegurar o domínio ao longo do tempo.
5. Evitar a repetição, propondo-se diferentes níveis de complexidade.

No primeiro item os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 123) ressaltam a importância da organização da progressão entre os agrupamentos sugeridos por eles através de suas pesquisas (narrar, relatar, expor, argumentar e descrever ações) e consideram que

“levando-se em conta os objetivos de aprendizagem nos domínios das situações de comunicação, da organização global do texto e do emprego das unidades linguísticas, é possível elaborar uma progressão em cada um dos cinco agrupamentos de gêneros”. E consideram que num mesmo agrupamento pode ocorrer alternância dos gêneros orais e escritos, pois os objetivos de ensino mudam para cada série.

O segundo item, conforme os mesmos autores, retrata uma *abordagem linear*, numa concepção de progressão das aprendizagens “em espiral”. Um movimento de ensino pensado nos diferentes gêneros e níveis de aprendizagem. “O que varia de um nível para o outro os objetivos limitados a serem atingidos em relação a cada gênero: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 123-124).

Conforme os autores acima citados (2004, p. 124), o item 3 da citação acima, o gênero trabalhado entre os ciclos revela uma condição de que o “desenvolvimento da expressão oral e escrita é ativado pelo ensino aprendizagem de diferentes gêneros, iniciando precocemente, graduado no tempo de acordo com objetivos limitados e realizado em momentos propícios”. Promovidos pelo trabalho do professor e a interação com outros alunos em sala de aula.

O quarto item diz da aprendizagem precoce para assegurar o domínio ao longo do tempo que segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 125), “produzir textos é um processo complexo. A aprendizagem de tal conhecimento é lenta e longa. Para assegurar o domínio dos principais gêneros no final do ensino fundamental, propõe-se uma iniciação precoce, com objetivos adaptados às primeiras etapas”. Sendo importante a “retomada dos mesmos gêneros, em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino a longo prazo e para assegurar uma construção contínua. Os comportamentos complexos exigem tempo” (2003, p. 125).

No último item, o quinto, deve-se evitar a repetição do gênero e propor diferentes níveis de complexidade. Mediante Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 125) “a repetição dos mesmos gêneros a cada ano não se justifica. Entretanto, a retomada de objetivos já trabalhados, após um certo espaço de tempo e numa nova perspectiva, parece indispensável para que a aprendizagem seja assegurada”.

Para Dolz e Schneuwly (2011, p. 22), a progressão compreende a sistematização temporal de ensino “[...] de construir, com os alunos, em todos os graus de escolaridade, instrumentos, visando ao desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados”. Outros autores corroboram a afirmação dos genebrinos, de conceber a progressão do conteúdo em espiral, como Delmanto & Carvalho (2012). Para esses autores, está “sendo previsto

trabalho em cada ano com gêneros de diferentes agrupamentos evoluindo em complexidade, tanto no que se refere aos agrupamentos de gêneros selecionados, como no que diz respeito às habilidades” (DELMANTO; CARVALHO, 2012, p. 15). E Mendonça & Leal (2005, p. 64) propõe “que a cada momento, outra abordagem fosse feita, cada vez mais complexa ao longo dos anos”.

Abaixo, apresentamos as ferramentas didáticas para desenvolvimento do ensino do gênero em âmbito escolar.

## **2.5 Ferramentas didáticas do ISD para organizar o ensino**

A engenharia didática do ISD destaca duas ferramentas que organizam o ensino da linguagem oral e escrita: a modelização didática de gênero (MDG) e a Sequência didática de gênero (SDG).

### ***2.5.1 Modelização Didática de Gêneros***

O modelo didático dos gêneros (de PIETRO; DOLZ, 1997; DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2004) é uma formalização dos componentes ensináveis dos gêneros orais e escritos, visando a seu ensino. Dolz, Gagnon e Decândio (2011, p. 48) o retratam como um modelo didático das principais características de um gênero textual com o objetivo de ensiná-las. Segundo esses autores (2011, p. 48), o modelo didático:

É uma construção em engenharia didática que explicita as seguintes dimensões:

- os saberes de referência a serem mobilizados para trabalhar com os gêneros;
- a descrição dos diferentes componentes textuais específicos;
- as capacidades de linguagem do aluno.

Conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 82), o modelo didático tem duas formas para se apresentar. A primeira “constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar a intervenções dos professores”. A segunda “evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências podem ser concebidas. ”

A construção do modelo didático do gênero consiste em: a) conhecer estudos sobre o gênero, suas características linguísticas e textuais; b) as capacidades e as dificuldades dos

alunos em se trabalhar com textos do gênero selecionado e, c) as experiências de ensino e aprendizagem de documentos oficiais (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998/2004).

De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 47), o modelo didático “envolve a identificação das dimensões ensináveis do gênero que podem gerar atividades e sequências de ensino. A definição rigorosa dessas dimensões facilita as possibilidades do seu ensino” a um determinado grupo pelas aprendizagens iniciais dos agentes de produção. Segundo Carvalho (2011, p. 18), “o modelo didático do gênero a ser trabalhado nos permite conhecer melhor o funcionamento do gênero e suas características para selecionar as características necessárias ao ensino de um gênero [...] mediante as capacidades dos alunos.”

O modelo didático nomeado por Dolz e Schneuwly (2004) trata de explicitar o conhecimento implícito do gênero, e a multiplicidade de saberes de referência. Dessa forma, verifica-se um processo didático teórico que compreenda três princípios do trabalho didático:

- Princípio de *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- Princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e os objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- Princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados) (DOLZ, GAGNON & DECANDIO, 2010, p. 82).

Os autores advertem que a ligação estabelecida entre os três princípios demonstra que nenhum é independente ao outro e, sim, na imbricação destes que se constitui as dimensões do objeto escolar e sua modelização didática. Machado e Cristóvão (2009, p. 138) ressaltam que o modelo didático do gênero auxilia “a definir o tipo de intervenção didática a ser desenvolvida e a construir o modelo, com a definição dos objetivos de ensino do gênero adaptados ao nível dos alunos” e as categorias da SDG.

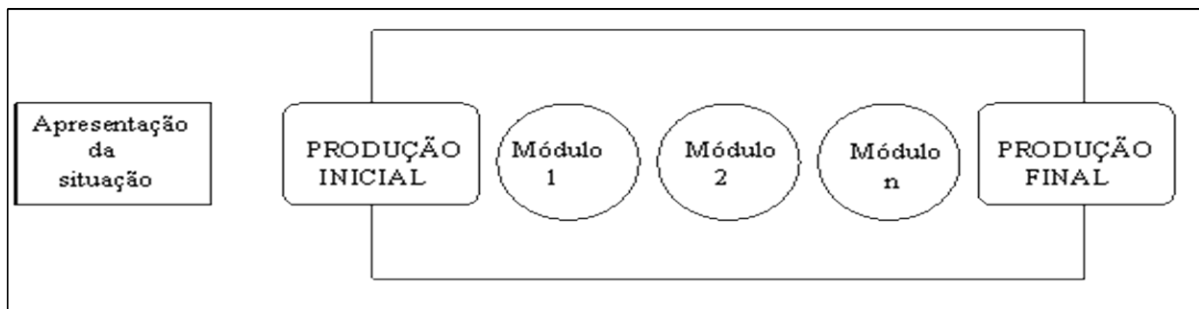
Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 49) apresentam um esquema síntese, sem especificar as unidades linguísticas. Para esses autores, “as principais categorias dos componentes do modelo didático do gênero textual são: situação de comunicação; conteúdo temático; organização: plano textual; textualização: unidades linguísticas; meios paralinguísticos e paginação de texto”. Tais autores (2010, p. 50) consideram, que “o modelo didático de gênero deve apresentar o conjunto dos recursos que poderão ser transformados em conteúdos potenciais de ensino a serem mobilizados nas atividades escolares” e auxiliem na elaboração de sequências didáticas, cujo procedimento está apresentado a seguir.

### 2.5.2 Sequência Didática de Gêneros - SDG

Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004, p. 97) definem o procedimento da sequência didática como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Segundo os mesmos autores (2004, p. 97), “a SD tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Os alunos são colocados a confrontar práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, e reconstruí-las para se apropriarem, num exercício que se realiza pela interação de três fatores: 1) as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem; 2) as capacidades de linguagem dos aprendizes; e 3) as estratégias de ensino pela SDG (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Os autores supracitados (2004) apresentam uma estrutura de base de SDG (Figura 1), em etapas, que podem auxiliar o professor a definir os melhores encaminhamentos para o processo de aprendizagem dos gêneros orais e escritos.

Figura 1: Estrutura de base de SDG proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)



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

Os elementos da SDG apresentados acima são fundamentais para o trabalho didático com o gênero em sala de aula quando concretizado em suas etapas de forma sistematizada. A **apresentação da situação** trata-se da explanação do projeto didático a ser executado, duas dimensões principais podem ser seguidas: 1) apresentar um problema de comunicação que auxilie a seleção do gênero, a quem se dirige a produção; a forma que assumirá a produção e quem irá participar da produção. 2) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. Para tanto, é preciso que seja realizada a exploração inicial de todas as informações necessárias para que os alunos conheçam o *projeto de classe* a ser desenvolvido.

A segunda etapa é a da **produção inicial**, que é essencial para o planejamento da SDG, pois é o ponto de partida de todo o trabalho de intervenções didáticas. Para o professor, essas primeiras produções - que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que “permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma, colocando em prática um processo de avaliação formativa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.102)”.

Os **módulos**, a terceira etapa da SDG, seguem como uma organização pontual dos problemas dos alunos nos diferentes aspectos apresentados do texto escrito na produção inicial, e determinam estratégias individuais ou coletivas mais aprofundadas sobre o gênero em estudo e o processo de revisão. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.112), “o aluno deve aprender que escrever é também (reescrever)”.

Pode-se trabalhar problemas de níveis diferentes, pois produzir textos é um processo complexo, o aluno apresenta dificuldades de cada gênero e, após todo trabalho didático, deve ser capaz de saná-las. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.104), “a fim de prepará-los para isso, trabalhamos em cada sequência, problemas relativos a vários níveis de funcionamento”. Os autores distinguem quatro níveis principais na produção de textos:

- 1) **Representação da situação de comunicação.** O aluno precisa fazer uma imagem do destinatário do texto (pais, colegas), da finalidade visada (informar, divertir), da sua posição como autor ou locutor (fala ou escreve/ individual) e do gênero visado.
- 2) **Elaboração dos conteúdos.** O aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos. Para cada gênero técnicas diferentes: busca sistemática de informações, debates, tomada de notas.
- 3) **Planejamento do texto.** O aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou o destinatário visado; cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional.
- 4) **Realização do texto.** O aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY; 2004, p.104).

Na etapa de **produção final**, o aluno demonstra o que aprendeu, adquiriu e aperfeiçoou do gênero em estudo. O professor pode utilizar uma lista ou grade de constatações construída durante a sequência, permitindo uma checagem de pontos que não podem faltar e os não presentes no texto, a autorregulação da aprendizagem pelo aluno. A revisão do texto escrito é fundamental, principalmente porque a estruturação da SDG ocorre na produção inicial quando são verificadas as dificuldades dos alunos e trabalhadas nos módulos. Além disso, na produção final é o momento de rever questões de gramática e sintaxe, ortografia, o gênero e suas características e propor a reorganização até se chegar ao texto definitivo.

As sequências didáticas de gênero apresentam uma variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos e os objetivos propostos para o trabalho com o gênero, permitindo a aprendizagem de escrita de textos.

### 2.5.3 O procedimento Sequência Didática de Gêneros

Para elucidar as especificidades do procedimento de SDG, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 108) apresentam alguns pontos importantes a considerar durante o desenvolvimento da SDG:

1. Os princípios teóricos subjacentes ao procedimento.
2. O caráter modular do procedimento e suas possibilidades de diferenciação.
3. As diferenças entre trabalhos com oralidade e com escrita.
4. A articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de língua.

Brevemente, comentamos sobre esses quatro pontos. O primeiro, *os princípios teóricos*, os autores (2004, p.108-110) fazem menção a outros aspectos para melhor explicar este: a) *escolhas pedagógicas* (a possibilidade de avaliação formativa o que promove a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem; projeto motivador para escrita e oral e a diversidade de exercícios para apropriação pelo aluno respondendo a diferenciação do ensino); b) *escolhas psicológicas* (maior representação da situação de comunicação; o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação dos textos; consciência mais ampla do seu comportamento de linguagem em todos os níveis e esta transformação ocorre porque diferentes instrumentos de linguagem são propostos aos alunos); *escolhas linguísticas* (atividades de linguagem diversificadas através de gêneros que caracterizam as formas do que é dizível através de estruturas textuais e com os meios linguísticos. Esses pontos constituem o objeto do procedimento e as suas *finalidades gerais* giram em torno de preparar o aluno a dominar sua língua, oferecendo-lhe instrumentos para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno a relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem; construir representações da atividade de escrita e de fala em situações complexas.

O segundo aspecto trata da modularidade e a diferenciação, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para esses autores (2004, p. 110), “a modularidade é um princípio geral no uso das sequências didáticas [...] que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas



e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes”. Afirmam os autores (2004, p. 111) que a modularidade deve ser associada à *diferenciação* pedagógica e as adaptações das SDG, às necessidades dos alunos que exige do professor:

- Analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero;
- Escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência;
- Prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas.

No terceiro aspecto referem-se às diferenças do trabalho com a escrita e com o oral, o procedimento é aplicável ao oral e o escrito, pelo *gênero* assumir toda comunicação. A produção do texto escrito exige revisão para a elaboração do texto definitivo e, no oral, a fala é corrigida previamente antes do uso. Outro ponto a considerar é a observação do próprio comportamento de linguagem. No texto escrito, é possível refletir a maneira de fazer e escrever; já no oral ocorre um processo de exteriorização e desaparece após a fala. A única forma de análise posterior é se for gravada a exposição oral. E também, a observação de textos de referência no escrito permite a análise aprofundada, comparação e a crítica; no oral, através da escuta de gravações permite verificação das hipóteses levantadas.

Em relação ao quarto item, o trabalho com as sequências didáticas e atividades de estruturação da língua, mediante Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 114), os autores afirmam que “as sequências visam o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas. [...] Implica levar em conta os diferentes níveis do processo de elaboração de textos”. Portanto, segundo os autores (2004, p. 115), os “textos produzidos durante as sequências permitem levantar os pontos problemáticos” e desenvolver nos alunos capacidades de análise para as questões de sintaxe, ortografia e gramática para aplicá-las em seus textos.

Na seção seguinte, apresentamos a modelização do gênero autobiografia objeto de estudo desta pesquisa.

### 3 O PROCESSO DE MODELIZAÇÃO DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

Nesta seção, discutimos sobre a problemática da definição de autobiografia segundo os principais estudiosos do gênero: Bakhtin (2014); Lejeune (1975, 1998, 2008); Bruner e Weisser (1997), Klüger (2009), Gullestad (2011), Pace (2012) e Dias (2013). Com esse saber dos especialistas, foi construído um modelo teórico para esse gênero para, a partir de suas características, construir o modelo didático conforme os objetivos de ensino e aprendizagem, numa perspectiva longitudinal, que embasou a construção das SDG<sup>3</sup>, apresentadas na seção metodologia deste trabalho.

A seguir apresentamos a pesquisa bibliográfica sobre a autobiografia ancorada nos autores especialistas para depreender as características recorrentes do gênero-objeto, discorrer sobre, quem o escreve, e onde este circula. Essa pesquisa demonstrou uma escassez de estudos sobre a autobiografia. Já a pesquisa de campo para a construção do *corpus* de referência resultou na dificuldade de encontrar textos autobiográficos adequados para os aprendizes do 3º ano do ensino fundamental, tanto no que diz respeito a extensão, ao conteúdo temático e à linguagem complexa.

#### 3.1 Saberes legitimados sobre autobiografia

A modelização teórica foi feita sem levar em conta o contexto de ensino e as capacidades dos alunos em relação à escrita do gênero autobiografia (Barros, 2012), com o objetivo de levantar as suas características contextuais enunciativas, discursivas e linguísticas predominantes, para que este embase a construção do modelo didático que, por sua vez, ancorou a construção das SDG. A modelização teórica do gênero autobiografia foi feita a partir dos saberes de referência desse gênero os quais foram levantados por meio de uma pesquisa bibliográfica sobre o gênero em questão, conforme estudiosos do gênero, acima citados; da leitura do *corpus* de referência do qual foram retirados os temas dizíveis nesse gênero-objeto e da análise de um dos textos autobiográficos constituintes desse *corpus* (apêndice A) a partir da qual identificamos os elementos contextuais discursivos, linguístico-discursivos que caracterizam esse gênero. Tais elementos caracterizadores da autobiografia foram depreendidos e organizados tendo como base o roteiro para elaboração do modelo teórico do

---

<sup>3</sup> Nesta pesquisa, para o conceito Sequência Didática, cunhado pelos pesquisadores de Genebra, assumimos a incorporação da locução adjeta “de gêneros”, proposta por Correa e Barros (2017) para fins de marcar o escopo teórico do ISD.

gênero proposto por Barros (2012, p. 19), sob a forma do instrumento semiótico perguntas-chave, que orienta o processo de modelização por capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva), conforme as categorias de análise textual do ISD.

Os primeiros estudos sobre o gênero autobiografia a que tivemos acesso foram a partir de uma abordagem histórica, nos quais é apresentado um panorama geral sobre a história da autobiografia na Antiguidade. Trata-se dos estudos de Bakhtin (2010) sobre as autobiografias gregas e romanas. As gregas, o autor denomina-as como *retóricas*, “que não eram obras de caráter livresco, desligadas do acontecimento, eram atos verbais cívico - político, de glorificação ou de auto justificação públicas”, e o seu “cronotopo real é a praça pública” (BAKHTIN, 2010, p.251). Já “as autobiografias e as memórias romanas se elaboraram de acordo com outro cronotopo real. Foi a *família* romana que lhes deu o fundamento de vida. A autobiografia aqui é um documento da consciência familiar e ancestral.” (BAKHTIN, 2010, p.256). Nessa perspectiva, os manuscritos servem para lembrança da linhagem e da ascendência. Assim, para Bakhtin (2010, p. 256), “a autobiografia é escrita com o objetivo de transmitir as tradições familiares-patriarcais de descendente a descendente e é colocada em arquivos. Isso faz da consciência autobiográfica um fato público-histórico e nacional” (grifo do autor).

Segundo, Bakhtin (2010, p. 262),

O que caracteriza todas as obras [...] (autobiográficas) é o surgimento de uma nova forma de relação consigo mesmo. [...] Outra singularidade [...] é o aumento da importância dos acontecimentos da vida íntima e pessoal, que têm um peso enorme sobre a vida pessoal do indivíduo, mas que têm significado ínfimo para os outros e absolutamente quase nenhum sentido político-social [...]. Mas também nos acontecimentos da vida pública o lado pessoal começa a se acentuar.

Conforme Bakhtin (2010, p.255), a primeira autobiografia foi a do grego Isócrates, “sob a forma de discurso de defesa [...] (que) exerceu enorme influência em toda a literatura mundial”. O conteúdo temático dizível nesse gênero autobiográfico, na antiguidade, continha “os princípios para a construção da imagem pessoal” (p. 255). De acordo com o mesmo autor, na base dessa imagem estão elementos puramente privados, estritamente profissionais, sociais, nacionais e ideias filosóficas os quais se entrelaçam intimamente, formando “uma imagem do homem como única, integral e plástica” (p. 255). Na visão de Bakhtin, esses elementos formam a consciência do homem sobre os aspectos de sua personalidade e de sua vida dados a conhecer também pelos outros. Nesta perspectiva, tem-se “o caráter específico, normativo e pedagógico dessa primeira autobiografia. No final surge nitidamente um ideal educativo e formador. Mas

esse esclarecimento normativo-pedagógico é dado também para todo material da autobiografia” (BAKHTIN, 2010, p. 255-256).

Já para Lejeune (1975); Alberti (1991), a data de nascimento do gênero autobiografia, na Europa, deu-se com a publicação da obra de Rousseau, intitulada “As confissões de Rousseau”, escrita no período entre 1764 e 1770, quando diz sobre si, sua vida e intimidade.

Dos estudos sobre autobiografia de Lejeune resultaram duas publicações. Em 1971, publicou o livro *L’Autobiographie en France* (Autobiografia na França) e a reedição, em 1998 e em 1975, *Le Pacte autobiographique* (Pacto autobiográfico). Lejeune (2008, p. 14) define autobiografia como “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade.” Segundo o autor, nessa definição, estabelecem-se quatro categorias diferentes:

1. *Forma da linguagem:*
    - a) narrativa;
    - b) em prosa.
  2. *Assunto tratado:* vida individual, história de uma personalidade.
  3. *Situação do autor:* identidade do autor (cujo nome remete a uma pessoa real) e do narrador.
  4. *Posição do narrador:*
    - a) identidade do narrador e do personagem principal;
    - b) perspectiva retrospectiva da narrativa
- É uma autobiografia toda obra que preenche ao mesmo tempo as condições indicadas em cada uma dessas categorias.

A obra *L’Autobiographie en France (1998)* demonstra equívocos sobre a produção autobiográfica francesa, na configuração da palavra autobiografia, “quando a consideraram como modalidade de leitura e escrita isolada, sendo que faz parte de um conjunto de outras práticas de expressão pessoal” (PACE, 2012, p. 45). Lejeune (2008, p. 54) afirma que

Empreguei de fato a palavra autobiografia para designar, no sentido amplo, qualquer texto regido por um pacto autobiográfico, em que o autor propõe ao leitor um discurso sobre si, mas também [...] uma realização particular desse discurso, na qual a resposta à pergunta “quem sou eu?” consiste em uma *narrativa* que diz “como me tornei assim” (Grifos do autor).

Sobre esse excerto, convém discutir dois conceitos: os textos que se assemelham à autobiografia (gênero) e o pacto autobiográfico. Com relação ao primeiro, a autobiografia como gênero encontra-se, com outras produções, em aspectos comuns: autorretratos, memórias,

biografias, confissões, ensaios, diários poemas e romances autobiográficos. Do ponto de vista desse conceito, a autobiografia “se define tanto por oposição como por aproximação a esses textos de natureza diversa – pessoais, documentais ou que ficcionalizam a expressão de um eu” (PACE, 2012, p. 51). Na esteira desses autores, o termo *autobiografia* encontra-se de diferentes formas para construção da identidade pessoal: “narrativas de vida”, “espaço autobiográfico”, “auto/biografia”, “escrita do eu”, “escrita de si”, são os que correspondem à autobiografia (PACE, 2012). As diferentes terminologias fazem relação com o “eu” implicado no contexto de produção.

Segundo Bruner e Weisser (1997, p. 147), definem a autobiografia como um “hábil ato de transferir uma amostragem de memórias episódicas para uma densa matriz de memória semântica organizada e culturalmente esquematizada”. Assim, o que verificamos no texto autobiográfico, não é toda a trajetória de vida da pessoa, e sim fragmentos, considerando os mais significativos para o escritor e os que fazem mais sentido para ele.

Conforme Dias (2013, p. 49) “o ato de falar sobre si mesmo, ou seja, uma narrativa autobiográfica, está intimamente relacionada com questões referentes à identidade. Uma das formas pelas quais o sujeito reivindica as suas identidades é por meio dos seus processos históricos vividos.”

Sobre as diversas formas para semiotizar a identidade pessoal, Lejeune (1998, p. 49) afirma que

[...] a autobiografia interroga a si mesma; ela inventa a sua problemática e a propõe ao leitor. Esse “comportamento” manifesto, essa interrogação sobre o que se faz, não cessam uma vez o **pacto autobiográfico** terminado: ao longo da obra, a presença explícita (por vezes mesmo indiscreta) do narrador permanece. É aqui que se distingue a narração autobiográfica das outras formas de narração em primeira pessoa: uma relação constante é estabelecida entre o passado e o presente, e a escritura é colocada em cena (LEJEUNE, 1998, p. 49).

A partir dessa citação, abre-se para a discussão do segundo conceito. O termo conceitual *pacto autobiográfico*, elaborado por Lejeune (2008, p. 15), marca a “relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem”. Segundo Pace (2012, p. 59), é “a partir do funcionamento desse pacto entre o autobiográfico e seu leitor, entre o texto e o que o rodeia, que se pode considerar a autobiografia”.

Ainda nas palavras de Lejeune (1998, p. 49),

Interrogar-se sobre o sentido, os meios e o alcance de seu gesto, eis o primeiro ato da autobiografia: frequentemente o texto começa, não pelo ato de nascimento do autor (nasci no dia....) mas por um tipo de ato de nascimento do discurso, o “pacto autobiográfico.” (grifo do autor).

O **pacto** do relato verossímil estabelecido pelo escritor com o leitor tem o objetivo de produzir no leitor a distinção do texto autobiográfico, de narrativa ficcional e do relato de vida real. Na perspectiva do pacto autobiográfico, compreende-se que o agente da autobiografia tem o compromisso de escrever a verdade, ao recuperar lembranças do passado e rememorar na escrita no presente, assumindo sua presença, tendo explícito o seu “eu” e a função do leitor é acreditar nela. Dessa forma, “o que define a autobiografia para aquele que a lê é antes de tudo um contrato de identidade que é selado pelo nome próprio. E isso é também verdadeiro para quem escreve o texto” (LEJEUNE, 2008, p. 33). Assim, notamos a veracidade do relato, ou seja, a caracterização da autobiografia a partir do *pacto autobiográfico* num contrato implícito entre autor e leitor.

Lejeune (2008, p. 15) aponta características para a elaboração de uma autobiografia, a partir do pacto autobiográfico: o texto deve ser principalmente uma narrativa, mas sabe-se da importância do discurso da narração autobiográfica; a perspectiva, principalmente retrospectiva, assunto deve ser principalmente a vida individual; relação de identidade entre o autor, o narrador e o personagem e a relação de identidade do autor enquanto pessoa real. O autor (2008, p.15) define a primeira pessoa em dois níveis:

- 1) *referência*: os pronomes pessoais (eu/tu) só possuem referência atual dentro do discurso, no próprio ato da enunciação.
- 2) *enunciado*: os pronomes pessoais de primeira pessoa marcam a identidade do sujeito único e do sujeito no enunciado.

Na autobiografia, esses níveis geram o efeito de subjetividade na produção. Lejeune (2008) diz que, para conhecer uma pessoa por inteiro e saber se seu relato é seguro, pode-se verificar se a infância foi rememorada e escrita. Dessa forma, a infância está carregada de sentido, pois, no delineamento de seu texto autobiográfico, pode reconstruir sua trajetória de vida e descrever os principais grupos sociais dos quais faz parte e as histórias mais significativas passadas junto de pessoas especiais e lugares inesquecíveis, representando a intimidade do escritor numa relação com o mundo e com as histórias que constrói nas diferentes passagens de sua vida histórica e social. De acordo com Lejeune (1975, p. 174 apud CARVALHO, 2011, p.71), “não se pode expor a própria vida sem, de certa maneira, estabelecer-lhe o sentido; nem abrangê-la sem fazer uma síntese; explicar o que se é”.

Conforme esse autor (2008, p. 55), “a maior parte dos textos autobiográficos (regidos por um pacto autobiográfico) comporta em, proporções e hierarquizações diferentes, uma parte de autobiografia (narrativa) e uma parte de autorretrato (organização temática)”.

Segundo Gusdorf (1991 apud CARVALHO, 2016, p. 111), “afirma que a autobiografia apresenta o alto mais íntimo da vida de um indivíduo e as memórias privilegiam a relação do sujeito com o mundo e com a história, tendo em vista seu papel social.”

Outro especialista que se dedicou a investigar o gênero autobiografia é Gullestad (2011, p.13). Em sua ótica,

os processos cognitivos e linguísticos culturalmente moldados que guiam o dizer de si das narrativas adquirem o poder de estruturar a experiência perceptual, organizar a memória, segmentar e construir sob medidas os numerosos “acontecimentos” de uma vida. No fim, tornamo-nos as narrativas autobiográficas pelas quais “contamos” nossas vidas. (Grifos do autor)

A contribuição desse autor para caracterização da autobiografia consiste na menção dos processos mentais, culturais e linguísticos que entram em jogo na produção desse gênero bem como o *modus operandi* de cada um desses processos. Conforme Carvalho (2016, p. 110), afirma “que a memória é responsável pelas nossas lembranças, portanto, e o alicerce das autobiografias”. E a autora aponta que “o autor traz para o seu texto inúmeras vozes de pessoas que participaram de sua trajetória de vida: os lugares que frequentou (escola, igreja, clubes, etc.), os ensinamentos passados por seus pais, avós, parentes, professores” (2016, p. 110).

Diferentemente de Lejeune (2008), os pesquisadores do ISD (DOLZ; NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004), quanto ao aspecto tipológico da autobiografia, enquadram-na no agrupamento de gêneros textuais pertencentes à ordem do relatar, cujo domínio social de comunicação está relacionado à memorização de ações humanas. Segundo esses autores (2004), as capacidades de linguagem dominantes do gênero são “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo” (p. 121).

A partir dos saberes dos especialistas, podemos depreender as características contextuais, enunciativas, discursivas e linguísticas do gênero autobiografia. Em relação à esfera de produção e circulação não conseguimos encontrar uma classificação precisa nos especialistas pesquisados. Tanto Bakhtin, quanto Lejeune apresentam uma classificação do gênero autobiografia que circula no campo discursivo da família, da escola. Com relação ao contexto de produção, Pace (2012, p. 46) afirma que “a autobiografia tem uma variedade de casos particulares e de contextos em que circula”. Já para Carvalho (2016, p. 118), a instância

de produção da autobiografia é a esfera autobiográfica. Ancorados nesse autores, esta pesquisa entende que a autobiografia é gênero da atividade familiar e escolar e assumimos, portanto, que o lugar físico de produção desse gênero pode ser em diferentes espaços públicos (escola, escritório, livraria, faculdade) e privados (casa, escritório) e qualquer pessoa que queria escrever sobre sua história de vida é emissor e o receptor qualquer pessoa que se interessa em autobiografias, estudiosos e pesquisadores, por exemplo.

De acordo com Carvalho (2016, p.118), o conteúdo da autobiografia é a vida do autor. Um dos itens do conteúdo temático desse gênero é o lugar das vivências que estão sendo relatadas. Pino (2009, p. 293) afirma que “o lugar pode ser definido como uma fotografia: um registro espontâneo de um espaço que é criado e recriado todos os dias”. O lugar da vivência é uma característica importante descrita na autobiografia em conjunto com as recordações sendo um resgate na memória de um ambiente significativo.

Para Lejeune (1975), a autobiografia marca a retrospectiva da própria vida, cuja história é individual. Sobre o conteúdo temático, Lejeune (2008, p. 89) afirma que as autobiografias “[...] começam pelo nascimento do autor, exploram todas as etapas de sua formação, a história de sua personalidade, inscrevem essa história em um contexto preciso, com nomes, datas etc. [...]”. Assim, para esse autor (2008, p. 39), a identidade é o ponto de partida real da autobiografia. Por essa razão, uma autobiografia não pode ser anônima, pela condição do autor e sua identidade ter relevância, requerendo, dessa forma, a assinatura do agente produtor. Então, no que se refere ao plano geral do texto tem-se a estrutura: título, apresentação, relato dos episódios de vida e assinatura.

Quanto ao tipo de discurso o relato interativo da ordem do narrar é o mais recorrente no texto autobiográfico, cujo tempo verbal é a predominância do pretérito perfeito e imperfeito, disjuncto temporalmente em relação ao momento da produção e implicado no contexto de produção. Segundo Carvalho (2011, p. 67), a autobiografia “é construída a partir de um sujeito que procura resgatar acontecimentos passados, presentes na memória, recuperando-os por meio da escrita”. Assim, para essa pesquisadora (2011, p. 74), “o tempo na autobiografia permite uma reflexão do indivíduo com o seu passado, testemunhando um tempo que não existe mais”.

No que se refere à planificação, o conteúdo temático da autobiografia é planificado sob a forma de script, que o organiza em uma ordem cronológica dos fatos de vida, com encaixamento de fragmentos da sequência descritiva.

Quanto às características linguísticas do gênero autobiografia, no que diz respeito aos mecanismos de textualização, Barreiros e Carneiro e (2017, p. 492-493) afirmam que:



[...] unidades linguísticas a serem exploradas: a) Uso de operadores temporais para demarcar passagem de tempo (conexão);

b) Presença predominante de verbos no pretérito (coesão verbal); c) Uso frequente de pronomes pessoais e possessivos de primeira pessoa, podendo ocorrer anáforas pronominais, por apagamento, repetição (coesão nominal).

Segundo os autores (20017, p. 500-501), “o relato tem caráter retrospectivo, sendo assim, é marcado com verbos no passado, advérbios e locuções adverbiais temporais”. Na perspectiva desses autores, tais unidades linguísticas situam o leitor em relação aos fatos acontecidos e estabelecem a conexão entre as orações e parágrafos. Ainda segundo esses estudiosos (2017, p. 500-501), “os organizadores temporais ajudam a tecer a coesão verbal necessária para promover a sequencialização de diferentes porções do texto. [...] É visível também o uso constante de pronomes na primeira pessoa, que indica uma marca de enunciação, é a voz enunciadora.

Quanto às características enunciativas, Carvalho (2016, p. 110-111),

[...] ao produzir uma autobiografia, o autor traz para seu texto inúmeras vozes de pessoas que participaram de sua trajetória de vida: os lugares que frequentou (escola, igreja, clubes etc), os ensinamentos passados por seus pais, avós, parentes, professores etc., os discursos permitidos e os não permitidos [...]. Assim, escrever uma autobiografia impõe a tarefa de lidar com informações e conteúdos que pertencem a cada um e que serão organizados no texto a partir de escolhas do autor.

Sobre as vozes da autobiografia, Carvalho (2016) afirma que a do enunciador predomina nesse gênero ao relatar sua própria história. Mas esse relatar se constrói com o entrecruzamento de vozes das pessoas que fizeram parte de sua vida. Assim, para a autora (p. 147), há “inúmeras inserções de vozes de personagens, durante o percurso temático [...]”.

Com relação à modalização, Carvalho (2016) afirma que as lógicas e as apreciativas são predominantes no gênero autobiografia. As lógicas aparecem porque a história de vida é relatada “sob o ponto de vista de suas condições de verdade” (p. 147). E as apreciativas porque “consistem em uma avaliação subjetiva de alguns aspectos do conteúdo temático, assumida pela voz do autor [...]” (p.148).

A seguir, apresentamos os saberes dos especialistas que produzem esse gênero.

### ***3.1.1 Saberes dos especialistas que escrevem autobiografia: apreensão do conteúdo temático***

Nesta subseção, explicitamos o conhecimento implícito do gênero autobiografia formulado pelos profissionais especialistas que produzem esse gênero. Desse saber múltiplo, chegamos ao conteúdo temático dizível na autobiografia.

Conforme Costa-Hübes & Simioni (2014 p.29), “recorrer a textos já produzidos para, a partir deles, ter parâmetros mais consistentes para uma situação de produção oral ou escrita, é algo que pode contribuir com a apropriação do conhecimento dos alunos”. Assim, tendo por base as investigações de tais especialistas, nosso estudo aprofundou as questões sobre os universos semânticos potenciais da autobiografia, realizando um levantamento desses universos nos textos de referência, os quais chamamos de *unidades de significado*.

A seleção dos textos de referência escritos por escritores consagrados da literatura ou influentes socialmente foi o ponto de partida para elaborarmos as categorias de unidades representativas de significado que constituem o conteúdo temático do gênero autobiografia.

Para a análise do conteúdo temático, os textos autobiográficos de referência: Rubem Alves, Felipe S. Quintero, Ana Maria Machado, Cristina Porto, Ricardo Dantas e Tatiana Belink. Após a análise dos textos de referência, constatamos os principais temas e verificamos a frequência da ocorrência dos temas no texto e atribuída a porcentagem e foram categorizadas em US. O quadro abaixo demonstra tais informações:

Quadro 5: US depreendidas dos textos de referência

| Autores dos textos autobiográficos | Unidades de significado encontradas nos textos de referência |                |             |            |                 |            |            |                       |
|------------------------------------|--|----------------|-------------|------------|-----------------|------------|------------|-----------------------|
|                                    | Identificação  | Rotina pessoal | Escola      | Família    | Idiossincrasias | Amigos     | Trabalho   | Perspectiva de futuro |
| 1) Rubem Alves                     | Identificação  | Rotina pessoal | Escola      | Família    | Idiossincrasias | Amigos     | Trabalho   | Perspectiva de futuro |
| 2) Felipe S. Quintero              | Identificação  |                | Escola      |            | Idiossincrasias | Amigos     |            | Perspectiva de futuro |
| 3) Ana Maria Machado               | Identificação  | Rotina pessoal | Escola      |            | Idiossincrasias |            |            |                       |
| 4) Cristina Porto                  | Identificação  | Rotina pessoal | Escola      | Família    | Idiossincrasias | Amigos     | Trabalho   |                       |
| 5) Ricardo Dantas                  | Identificação  |                | Escola      | Família    | Idiossincrasias |            | Trabalho   |                       |
| 6) Tatiana Belink                  | Identificação  | Rotina pessoal | Escola      | Família    | Idiossincrasias |            | Trabalho   | Perspectiva de futuro |
| % das US                           | <b>100%</b>  | <b>67%</b>     | <b>100%</b> | <b>67%</b> | <b>100%</b>     | <b>50%</b> | <b>67%</b> | <b>50%</b>            |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após análise do conteúdo temático dos seis textos de referência, percebemos que o conteúdo é constituído por universos semânticos comuns e destes chegamos a oito categorias de US: a) **identificação**; b) **rotina pessoal**; c) **família**; d) **amigos**; e) **escola**; f) **idiossincrasias**; g) **perspectiva de futuro** e h) **trabalho**, verificadas na tabela acima. As US **identificação**, **escola** e **idiossincrasias** são 100% frequente neste *corpus* de análise o que indica que estes itens

não podem deixar de ser evidenciados em textos empíricos autobiográficos. A unidade **rotina pessoal** e **trabalho** representaram 67%. A primeira evidencia os hábitos pessoais, e a unidade de **trabalho** encontrada nas autobiografia dos autores pesquisados por serem sujeitos todos adultos. As US **amigos** e **perspectiva de futuro** constituem 50% dos apontamentos o que ressalta que, em textos autobiográficos, a seleção do dizer é prevalente, principalmente nessas unidades.

Na próxima subseção, apresentamos a síntese do modelo teórico do gênero autobiografia.

### 3.2 A construção do Modelo Teórico do gênero autobiografia

Do domínio da pesquisa científica sobre o gênero autobiografia e da produção desse gênero por autores consagrados, depreendemos as características contextuais, discursivas e linguísticas desse gênero e construímos o seu modelo teórico que sustentará a elaboração do modelo didático (BARROS, 2012).

Barros (2012), apoiando-se nos estudos de Chevallard (1989), afirma que “o processo de transição entre o conhecimento científico do objeto de ensino e o conhecimento didatizado” foi denominado *transposição didática*. Esse processo, que passa por uma série de transformações do conhecimento (do científico ao ensinado), foi explicitado por Machado e Cristovão (2006). Segundo as autoras (2006, p. 552), “o conhecimento teórico sofre um primeiro processo de transformação para construir o conhecimento a ser ensinado (saberes disciplinares)”. As autoras propõem três níveis básicos de transformação no processo de transposição didática: 1) transformação do conhecimento científico em conhecimento a ser ensinado; 2) transformação do conhecimento a ser ensinado em conhecimento efetivamente ensinado e, por fim, 3) transformação do conhecimento efetivamente ensinado em conhecimento efetivamente aprendido.

O modelo teórico do gênero autobiografia, descrito na subseção acima, é um recorte do conhecimento científico e dos saberes dos produtores desse gênero. Segundo DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI (2009, apud BARROS, 2012, p. 13), esse processo é denominado *transposição didática externa* e constitui o primeiro nível de transposição descrito por Machado e Cristovão (2006). Essa primeira transformação, que corresponde à apreensão das características contextuais, discursivas e linguísticas do gênero-objeto foi sintetizada no quadro abaixo.

Quadro 6: Modelo teórico do gênero autobiografia

| Capacidades de linguagem          | Características gênero autobiografia  |
|-----------------------------------|---|
| Capacidade de ação                | <p>- Prática social (esfera autobiográfica): a produção e a circulação são variáveis (familiar, escolar etc).</p> <p>- A autobiografia é um gênero escrito do mundo discursivo do narrar, podendo ser veiculado publicamente em livros ou em <i>sites</i> na internet.</p> <p><b>O contexto de produção</b></p> <p>- A pessoa física que escreve a autobiografia: ocorre a identidade entre autor, narrador e personagem (são a mesma pessoa).</p> <p><b>Conteúdo temático:</b> a vida individual do autor (está relacionado a acontecimentos de vida do produtor do texto (mundo interior; emoções; subjetividade), relatada nas seguintes unidades de significado: identificação; família; amigos; escola; rotina pessoal; idiossincrasias e perspectiva de futuro. Podendo aparecer o universo semântico da religião. Os episódios de cada unidade de significado são selecionados pelo autor do texto.</p> <p>- Finalidade: contar a sua própria história de vida, relatando os fatos selecionados da realidade vivida e de suas experiências, em ordem cronológica dos fatos, com o compromisso de dizer a verdade.</p> <p>- Destinatário: público diferenciado da mídia.</p>  |
| Capacidade discursiva             | <p>- O plano textual geral apresenta-se da seguinte forma: 1) identificação do autor com descrições (nome completo, data de nascimento, filiação, cidade de origem); 2) vivências com familiares e amigos, trajetória profissional (depende da idade, do tipo de atividade realizada), fotos ou ilustrações, viagens e a narração de sua história de vida, seguindo uma ordem cronológica dos fatos (parte dos acontecimentos mais distantes de infância para os mais recentes) e o que mais o autor desejar escrever de pertinente; 3) nome próprio.</p> <p>- O texto, quando veiculado em livro, apresenta capa, quarta capa; a divisão em capítulos e subtítulos apresentados também no sumário. Quando veiculado na internet, só o texto autobiográfico.</p> <p>- Gênero da ordem do narrar, revelando marcas do mundo ordinário, cujo discurso predominante é o relato interativo, de caráter disjunto-implicado (relato de acontecimentos vividos em diferentes momentos de vida, demonstrando o tempo e o espaço da produção).</p> <p>- Escrito em 1ª pessoa do singular, com formas verbais do sistema dos tempos pretérito perfeito – imperfeito (predominantemente).</p> <p>- Marcados por dêiticos pessoais, espaciais e temporais;</p> <p>- O gênero autobiografia é organizado em scripts, cujos acontecimentos são relatados numa ordem cronológica, sem marcar tensão ou conflito entre os fatos. Nessa planificação, há a tendência de se encaixar fragmentos da sequência descritiva, a qual leva o leitor a visualizar lugares, pessoas e coisas presentes no texto e da narrativa (quando, por escolha do autor, quer marcar o conflito do fato relatado).</p> |
| Capacidade linguística discursiva | <p><b>Mecanismos de Textualização</b></p> <p>- A linguagem utilizada é formal e respeita a norma culta da língua.</p> <p>1) <b>Conexão:</b> os organizadores temporais têm a função de marcar a temporalidade no relato, marcadas por diferentes conjuntos de unidades linguísticas:</p> <p>a) Advérbios ou locução adverbiais: geralmente aparecem na junção das estruturas de frases (mas integradas a elas), a maioria não é regida pela microssintaxe.</p> <p>- Tipo de conexão (função): segmentação e balizamento e, às vezes, empacotamento.</p> <p>b) Sintagmas Nominiais Preposicionais: geralmente, aparecem no ponto de junção das estruturas frasais e também integradas a elas. E são regidas por microssintaxe e macrossintaxe.</p> <p>- tipo de conexão (encaixamento de uma frase em um grupo proposicional).</p> <p>c) Conjunções de coordenação:</p> <p>- forma mais simples (e)</p> <p>- forma mais complexa (quer dizer), encaixam frases sintáticas à estrutura de uma frase da ST, ou outra forma de planificação.</p> <p>d) Conjunções de subordinação: necessariamente, têm a função de encaixamento (porque, antes de, mas): encaixam frases sintáticas em uma frase gráfica complexa.</p> <p>2) <b>Coesão nominal</b></p>   |

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>Modalização</b> | <p>- As retomadas dos referentes textuais ocorrem com presença dominante por anáforas pronominais de 1ª pessoa, às vezes, anáforas nominais, na forma particular de repetição fiel do sintagma antecedente e por apagamento do pronome (também predominante na autobiografia).</p> <p><b>3) Coesão verbal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- As relações lógico-semânticas de temporalidade ocorrem por marcar os diferentes momentos de vida.</li> <li>- Os tempos verbais predominantes que marcam a temporalidade no relato são verbos no pretérito perfeito e imperfeito (coloca o conteúdo distantes temporalmente do momento de produção, numa relação de disjunção), com ocorrências, às vezes, no presente (formas de 1ª pessoa implicando a presença do enunciador no texto);</li> </ul> <p><b>Mecanismos Enunciativos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A voz do autor é predominante no texto autobiográfico;</li> <li>- Há o entrecruzamento das diferentes vozes sociais selecionadas pelo autor.</li> <li>- As modalizações predominantes: lógicas e apreciativas, da ordem das condições de verdade, e por tratarem das avaliações do autor, marcadas pelos adjetivos (como sinal de subjetividade).</li> </ul> |
|--------------------|---|

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

### 3.3 A construção do Modelo Didático do gênero autobiografia

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.81), “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência [...]”, a qual é chamada pelos autores de *modelo didático*, que compreende três princípios em “forte interação e em perpétuo movimento” (p. 81): *legitimidade*, *pertinência* e *solidarização* (já discutidos na seção que apresenta o escopo teórico desta pesquisa).

Segundo esses autores (2004, 82), o modelo didático:

1. [...] constitui uma síntese com objetivo prático, destinado a orientar as intervenções dos professores;
2. [...] evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas.

Do domínio científico (modelo teórico) faz-se a transposição para o domínio ensinável (modelo didático). Dessa forma, o modelo didático de um gênero proporciona o conhecimento das dimensões do texto: contexto de produção, conteúdo temático; o plano global do texto; a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os enunciativos. Essas dimensões possibilitam o desenvolvimento das diferentes capacidades de linguagem de ação e dos folhados textuais: capacidades discursivas e linguístico-discursivas. As dimensões constitutivas do gênero e a distinção das ensináveis que formam o todo do modelo didático são as ensinadas no desenvolvimento da SDG.

A partir da elaboração do modelo didático do gênero autobiografia, definimos suas dimensões ensináveis inerentes às três capacidades de linguagem, com foco no conteúdo temático, para alunos do 3º ano do ensino fundamental (2017) em continuidade no 4º ano

(2018). Abaixo, apresentamos o modelo didático do gênero autobiografia que sustentou a elaboração das duas SDG: a de 2017 e a de 2018. A opção por ter construído um único modelo didático para duas SDG foi para caracterizar o ensino longitudinal.

Quadro 7: Modelo didático do gênero autobiografia (estudo longitudinal – SDG 2017-2018)

| <b>Capacidades de ação (contexto de situação)</b>              |   |
|--|---|
| <b>Contexto de produção e de recepção</b>                      | <p><b>Mundo físico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Lugar físico de produção:</b> sala de aula</li> <li>- <b>Momento de produção:</b> durante o desenvolvimento da SD</li> <li>- <b>Emissor:</b> alunos do 3º e 4º ano de uma escola pública municipal</li> <li>- <b>Receptor:</b> público diferenciado da mídia da mídia</li> </ul>  |
|  | <p><b>Mundo sociossubjetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Lugar social:</b> esfera escolar</li> <li>- <b>Agente-Produtor:</b> estudantes do 3º e 4º ano do ensino fundamental que escreveram sua história de vida em textos autobiográficos.</li> <li>- <b>Destinatários:</b> estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, professores, pais de alunos e funcionários da escola.</li> <li>- <b>Finalidade da interação:</b> relatar, em ordem cronológica, fatos selecionados de sua própria vida.</li> </ul>   |
| <b>Conteúdo temático</b>                                       | <p><b>Conteúdo temático:</b> vida individual do autor (de caráter real)</p> <p><b>Organização do conteúdo temático:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento das representações da vida pessoal nos alunos: levantamento de informações em textos de referência; sensibilização quanto ao tipo de conteúdo dizível na autobiografia;</li> <li>- Definição dos principais temas de vida dos alunos por participação em grupos sociais;</li> <li>- Categorização dos temas encontrados em unidades de significado: <b>identificação, rotina pessoal, família, amigos, escola, idiossincrasia, perspectiva de futuro;</b></li> <li>- Seleção das informações disponíveis sobre acontecimentos mais importantes da sua vida, em função do objetivo do texto;</li> <li>- Hierarquização das informações disponíveis em ordem cronológica dos fatos, por unidades de significados;</li> <li>- Planejamento do texto - Organizar o conteúdo temático por:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) unidade de significado seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos;</li> <li>b) nova seleção dos assuntos mais importantes por subcategorias de informações e também de modo cronológico;</li> <li>c) ampliação do conteúdo temático: das unidades de significado; das subcategorias das unidades de significado e dos itens constantes das subcategorias de informações.</li> </ol> </li> </ul> |
| <b>Capacidades Discursivas (Infraestrutura geral do texto)</b> |   |
| <b>Plano geral do texto</b>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecimento das partes do conteúdo temático: título e corpo de texto que se apresenta da seguinte forma: 1) apresentação inicial da pessoa com descrições (nome completo, data de nascimento, filiação, cidade de origem); 2) seleção dos principais fatos de sua trajetória de vida pessoal por unidades de significado seguindo uma ordem cronológica dos acontecimentos; 3) nome próprio.</li> <li>- elaboração do conteúdo temático individualmente por US, por parágrafo.</li> </ul>   |
| <b>Tipo de discurso</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- recordação da trajetória de vida dos alunos, marcando o tempo passado em relação ao momento da produção da autobiografia (discurso relato interativo, da ordem do narrar não-ficcional, de caráter disjuncto-implicado em relação ao mundo discursivo)</li> <li>- Compreensão das unidades linguísticas que traduzem o mundo discursivo no relato interativo:</li> <li>- Uso da 1ª pessoa do singular;</li> <li>- Predomínio do par pretérito perfeito-imperfeito como tempos de base e, às vezes uso do presente do indicativo;</li> <li>- Marcados por dêiticos pessoais, espaciais e temporais;</li> <li>- Presença de nomes próprios, verbos, pronomes pessoais e possessivos de 1ª pessoa do singular;</li> <li>- Presença de anáforas pronominais por oposição às anáforas nominais.</li> </ul>  |
| <b>Sequência textual</b>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- tomada de consciência do fator ordem cronológica como ponto de partida para o relato dos fatos vividos: predominantemente por scripts (cujos fatos se sucedem cronologicamente, sem marcas</li> </ul>  |

|  |   |
|--|---|
|  | de conflito), com encaixamento de fragmentos de sequência descritiva e narrativa (quando que selecionar conflitos dos fatos).   |
| <b>Capacidade linguística discursiva (ocorrências)</b> |   |
| <b>Conexão</b>   | - Estudo dos organizadores textuais temporais, lógicos e espaciais para marcarem as diversas articulações da progressão temática (predominantemente os de valor temporal).  |
| <b>Coesão nominal</b>                                  | - Estudos das diversas formas de retomadas dos referentes textuais para dar progressão ao conteúdo temático:<br>- anáforas pronominais de 1ª pessoa.<br>- anáforas nominais<br>- retomada por apagamento do pronome<br>- anáforas nominais de repetição fiel do sintagma antecedente. |
| <b>Coesão Verbal</b>                                   | - Estudo do sistema de verbos do pretérito perfeito e imperfeito e do presente ( compreensão de que a temporalidade é marcada pelos tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito (predominantes).   |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os mecanismos enunciativos não constituem o modelo didático pelo fato de estes não fazerem parte dos critérios de análise neste trabalho.

#### 4 ABORDAGEM METODOLÓGICA: PERCURSO DA PESQUISA

Nesta seção descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa, os de geração e coleta de dados, os critérios da seleção do gênero, o contexto de estudo, os encaminhamentos didático-metodológicos da sequência didática e a apresentação da grade de análise dos textos dos alunos.

No que se refere aos seus objetivos, a pesquisa é de caráter qualitativa e foi realizada num período de tempo de dois anos com os mesmos participantes, por meio da pesquisa-ação, em cujo processo envolve a participação de todos os membros do grupo, os alunos e o professor-pesquisador. Conforme Leon e Montero (2002 apud SAMPIERI, 2013, p.434), a pesquisa-ação é um estudo de um contexto social no qual realiza-se um processo de pesquisa com passos “em espiral”, em que o pesquisador, ao mesmo tempo, pesquisa e intervém.

De acordo com Thiollent (2008/2011, p.17), “na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados no acompanhamento e nas avaliações desencadeadas em função dos problemas”. Desta forma, a pesquisa-ação, pelo teor investigativo, exige técnicas de conhecimento da realidade, participação ativa dos agentes envolvidos no projeto como forma de sensibilização, mobilização numa ação de intercâmbio dos conhecimentos teóricos e metodológicos da pesquisa. Para Thiollent (2011, p. 8), “a pesquisa-ação pode ser concebida como método” [...] “não se trata de simples levantamento de dados [...] haja vista que na pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. ” (THIOLLENT, 2009, p.18). Os objetivos de ação vinculam-se aos de conhecimento.

Thiollent (2011, p. 79) ressalta que “a pesquisa-ação deve se concretizar em alguma forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação”. Desta forma, o autor (2011) destaca fases para o desenvolvimento da pesquisa-ação, dentre as citadas: *exploração e identificação do problema*; *pesquisa preliminar* sobre o aporte teórico que fundamenta o estudo do problema diagnosticado; *plano de ação* para resolver o problema; a *implementação do plano de ação* e a *avaliação do plano de ação*. Abaixo, descrevemos cada uma dessas fases apresentando, ao mesmo tempo, as ações de pesquisa realizadas.

No que se refere à primeira fase, o autor (2011, p. 56) afirma que esta pretende “esclarecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações”. Nessa etapa da pesquisa, foi realizada uma produção de texto escrito do gênero autobiografia, no dia 22/06/2017, para fins de demarcação da zona de



desenvolvimento real sobre essa prática de linguagem. Essa produção textual genuína, doravante AD, forneceu-nos informações tanto sobre o real estado do desenvolvimento da escrita do aluno como seu desconhecimento total do gênero autobiografia. Esse diagnóstico prévio à investigação desta pesquisa foi crucial para a decisão do planejamento e encaminhamento das próximas fases da pesquisa-ação. Contudo, como o objetivo desta pesquisa é o de acompanhar o desempenho de textualização do gênero autobiografia por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, ao longo de dois anos (3º e 4º anos), com vista à formação, ampliação e reestruturação do conteúdo temático, essa fase de exploração e identificação do problema de escrita foi reiterada em outras etapas da pesquisa, a AD de 2018. Considerando que a proposta de SDG da Escola de Genebra entende a segunda etapa desse procedimento (PI) como avaliação formativa/diagnóstica por permitir avaliar as capacidades de linguagem adquiridas e as que ainda os aprendizes precisam dominar, a PI, também neste trabalho, é entendida como momento de avaliação diagnóstica. Dessa forma, são considerados momentos de avaliação diagnóstica: a AD de 2017 e a AD de 2018, bem como a PI da SDG desenvolvida em 2017 e a PI desenvolvida em 2018.

Assim, além desses quatro momentos de avaliação diagnóstica, foi também realizada uma produção intermediária entre a PI e a produção final (PF) da SDG de 2017, com o objetivo de verificar se os aprendizes já haviam dominado o sistema de escrita alfabético, já que se tratava de alunos matriculados, então, no terceiro ano do ensino fundamental, cujo ano escolar integra o ciclo de alfabetização. A partir dessa produção, constatamos que 60% dos alunos ainda estavam em processo de apropriação do sistema de escrita, apresentando erros decorrentes do conhecimento ainda inseguro na correspondência fonema-grafema, e na falta de percepção auditiva entre fonemas surdos e sonoros, numa escrita muito próxima da transcrição fonética da fala e erros de correspondência sons e letras de natureza mais complexa como o caso da mesma letra no mesmo contexto da palavra ter sons diferentes (letra **S** com som [s], [z]: “sapo” e “casa”, respectivamente; letra **X** com som [s], [z] e [ʃ]: “próximo”, “exame” e “xícara”, respectivamente). O mesmo se deu com o seu inverso, caso do mesmo som ser representado por letras diferentes condicionadas ao contexto ([i] pode ser representado pela letra **E**, em posição átona [leit*i*] para “leite” e, e pela letra **I**, em posição tônica [aki] para “aqui”. A dificuldade também foi diagnosticada na leitura, que não era feita de modo fluente, mas de modo silabado, por vezes pronunciando cada letra escandindo-a. Essa situação de escrita e de leitura fez-nos intensificar o desenvolvimento de atividades de linguagem para superar esse problema.

Dentre essas atividades, intercalamos o trabalho didático com o gênero *fábula*, previsto no Plano de Ensino para o ano escolar da turma pesquisada. Foram adquiridos, pela professora-pesquisadora, dez kits de livros de fábula, sendo que cada kit continha 8 livros, cada um com uma fábula, totalizando oitenta livros, os quais foram distribuídos aos alunos para serem lidos em sala de aula, individualmente. Após a leitura, havia a troca do livro entre os alunos, de modo que todos leram as oito fábulas. Dessas fábulas lidas, a turma escolheu cinco e estas foram reescritas coletivamente, com registro na lousa, tendo a professora-pesquisadora como escriba. Na sequência, os alunos levaram os livros para casa para realizarem a leitura em voz alta para a família e, posteriormente, liam para a turma, em sala de aula. Outras atividades ainda foram desenvolvidas como interpretação das fábulas lidas; ditado de fragmentos das fábulas com o objetivo de verificar se houve progresso na correlação fonema-grafema e fluência na leitura. Esse trabalho culminou na produção de um catálogo individual constituído de indicação de leitura de fábulas, a reescrita da fábula de que mais gostaram, ilustrada com formas geométricas na capa do catálogo e, na última página, continha um pequeno texto produzido pelo aluno contando o processo de trabalho e o que mais gostou de fazer nesse processo. Esses catálogos foram apresentados numa exposição literária “Escritores de literatura infantil” desenvolvida pela escola.

Na segunda fase da pesquisa-ação, realizamos o levantamento e o estudo das referências bibliográficas que constituíram o aporte teórico-metodológico desta pesquisa, dentre as quais integram os pressupostos teóricos de Vygotsky (1984, 1988, 1994, 2002, 2003, 2007, 2010); o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), postulado por Bronckart (2003); a Didática das Línguas, de Dolz e Schneuwly (2004); a incursão pela teoria dos gêneros discursivos, de Bakhtin (2003) e sobre seus estudos acerca da autobiografia (2014); o delineamento da pesquisa-ação, de Thiollent (2009; 2011). Buscamos também saberes de referência sobre esse gênero elaborados por estudiosos, dentre os quais destacamos Lejeune, Bakhtin, Galle e Gullestad.

Da caracterização do gênero autobiografia feita por Benveniste (1974), Lejeune (1975, 1998, 2008), Baslez (1993), Galle (2009), Klüger (2009), Ginzburg (2009), Gullestad (2011) Carvalho (2011), Pace (2012), Bakhtin (2014), Nogueira (2015) e Villar (2016) foi construído o modelo teórico, conforme postulado por Barros (2011) e deste, juntamente com o resultado do diagnóstico do desempenho textual da turma pesquisada foi construído o modelo didático, o qual define as dimensões desse gênero ensinadas nas duas SDG.

A apropriação do referencial teórico-metodológico foi de suma importância para fundamentar cientificamente este trabalho e organizar suas etapas e as ações didáticas para sanar os problemas levantados no decorrer da pesquisa.

Na terceira fase, foi elaborado um *plano de ação* para sanar os problemas diagnosticados na primeira fase. A estruturação desse plano teve como base o gênero textual como instrumento de ensino-aprendizagem que, nesse plano, foi utilizado a autobiografia. A justificativa da escolha desse gênero deu-se em função de que, em consulta ao documento oficial Plano de Ensino da Unidade Escolar, verificou-se que o gênero autobiografia estava previsto para o 3º bimestre do 3º ano como indicação de leitura, e, no 4º ano, também no 3º bimestre, apontado como gênero para a produção de texto escrito. Portanto, a escolha do gênero autobiografia deu-se porque estava previsto tanto para o 3º quanto para o 4º ano escolar, período no qual foi realizada a pesquisa.

Como a pesquisa é de cunho longitudinal, o plano de ação foi estruturado para ser executado em dois anos, fato que nos permitiu organizar o ensino em duas SDG, em torno de um mesmo gênero que foi trabalhado “com objetivos cada vez mais complexos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 123-124). Desta forma, de modo amplo, para o 3º ano, estabelecemos como objetivo a ampliação do conteúdo temático e, para o 4º ano, a complexificação dessa ampliação somada ao trabalho com a textualização desse conteúdo temático. A opção por uma temporalidade escolar de dois anos para desenvolver o plano de ação da pesquisa é fundamentada nos pesquisadores de Genebra (2004, p. 124) para quem a duração de dois anos para uma investigação científica parece ser “a mais pertinente para os seis primeiros anos escolares”. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p.30), “os gêneros se complexificam e tornam-se instrumentos de construções novas, mais complexas”.

Para garantir essa complexificação de objetivos de ensino entre esses dois anos escolares, um plano de ação, repleto de atividades de linguagem, foi organizado em duas SD: uma desenvolvida em 2017 e outra, em 2018. As duas SDG foram elaboradas seguindo a estrutura de base de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83): apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. A construção dessas SDG, com seus respectivos dispositivos didáticos, ocorreu em dois momentos. O primeiro aconteceu após a avaliação formativa da PI de 2017, quando a professora-pesquisadora teve conhecimento da ZDR quanto à representação de mundo em função das experiências e do nível de desenvolvimento dos alunos, bem como quanto ao domínio da escrita dos alunos no que se refere à textualização dessas representações. O segundo momento da elaboração dos dispositivos didáticos ocorreu após a avaliação da PI de 2018, também com foco na ampliação das representações de mundo

e na sua semiotização. Assim, foram elaborados módulos com atividades de linguagem visando a sanar as dificuldades de escrita apresentadas nesses dois momentos.

Para avaliar a PI de 2017 e a de 2018 foi elaborada uma grade de análise com categorias analíticas do texto postuladas por Bronckart (2003), cuja análise fundamentou-nos para elaborarmos os dispositivos didáticos acima mencionados.

Ressaltamos que as atividades elaboradas para o primeiro momento (SDG 2017) priorizaram objetivos de ensino referentes à elaboração mental do conteúdo temático, sem deixar de incluir atividades sobre a língua. Já os dispositivos elaborados para a SDG 2018 equilibraram o trabalho de ampliação do conteúdo temático e com a sua textualização. Assim, tanto o plano psicológico quanto o linguístico foram considerados na elaboração desses dispositivos didáticos.

A sinopse dessas SDG encontra-se no final desta seção, e os seus dispositivos didáticos elaborados encontram-se no apêndice 1.

Na quarta fase da pesquisa-ação, *implementação do plano de ação*, as atividades desta pesquisa consistiram no desenvolvimento das duas SDG, em momentos diferentes: uma em 2017, quando a turma pesquisada estava no 3º ano, e outra em 2018, com a turma já no 4º ano. No ano de 2017 as atividades de linguagem elaboradas e desenvolvidas dizem a respeito da formação de representações psicológicas das US que constituem o conteúdo temático da autobiografia, bem como atividades para a sensibilização do gênero e reconhecimento de suas características. Na SDG de 2018 foram exploradas todas as capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas) visando a uma progressiva complexificação dos objetivos de ensino. Assim, os dispositivos didáticos dessa SDG foram elaborados para reforçar e ampliar as representações das US que sintetizam a trajetória de vida dos sujeitos e para semiotizar tais representações em superestruturas textuais no plano da língua.

Na quinta fase da pesquisa-ação, a *avaliação do plano de ação*, foi realizada a avaliação da PF 2017 e da 2018 a partir da mesma grade de análise da PI das duas SDG. Os resultados foram confrontados com aqueles obtidos na análise dos textos produzidos na PI 2017 e 2018 para a verificação das capacidades de linguagem desenvolvidas pelos alunos (ou não) durante o trabalho, ao longo do período de dois anos de escolaridade acompanhados. A análise do conjunto de textos do *corpus* construído (PI 2017/2018 e PF 2017/2018) fundamentou-nos elaborar inferências e generalizações.

#### **4.1 Contexto da pesquisa: aspectos geográfico, físico e pedagógico**

Nesta subseção, descrevemos os aspectos físico, geográfico e pedagógico que envolvem a instituição de ensino onde foi realizada a pesquisa.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal do estado de São Paulo (Bauru), localizada numa fronteira entre a periferia e o centro da cidade. Esta pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação, pela gestão (direção e coordenação pedagógica) da unidade escolar. Essa escola recebe alunos oriundos dos bairros da sua adjacência provenientes de um desfavelamento e um bairro afastado da escola, com problemas de infraestrutura urbana. Os alunos dos bairros necessitam de transporte até a escola. Estes são atendidos em dois períodos: manhã e tarde, distribuídos em 20 turmas de acordo com a faixa etária, totalizando 560 alunos.

No que se refere aos aspectos físicos, a escola foi inaugurada em 08 de fevereiro de 2002. Em 2011, o prédio escolar foi novamente reformado e ampliado e, em março de 2013, a escola foi reinaugurada, contemplada com novos ambientes: refeitório fechado; biblioteca ampliada; salas e banheiros adaptados para os alunos público-alvo da Educação Especial; salas para o 1º ano; almoxarifados para a organização escolar; sala de informática; duas salas de reforço; sala de artes e reforma dos demais ambientes.

Quanto aos aspectos pedagógicos, a instituição cumpre e segue o currículo comum do Sistema de Ensino Municipal em que pertence nas diferentes áreas de ensino.

#### **4.2 Participantes da pesquisa**

Os participantes da pesquisa são alunos de uma turma de 28 alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental I, do período matutino. A turma de 2017 era constituída, em sua maioria, por alunos que estavam no processo de consolidação da alfabetização. Havia, também, três crianças retidas no 3º ano por não estarem alfabetizadas e outras três que integravam o público-alvo da Educação Especial: uma autista (que necessitava de um cuidador exclusivo para o acompanhamento de suas atividades físicas, pessoais e escolares); outras duas com Deficiência Intelectual.

Na reunião bimestral de pais (2º bimestre de 2017), foi apresentado o projeto de pesquisa, com a presença de 18 pais, que, por unanimidade, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo), autorizando a participação de seus filhos (as) nesta

pesquisa. Aos pais ausentes foi encaminhado comunicado para comparecerem à escola para formalizar a autorização. Recebemos autorização dos pais dos 28 alunos, sendo que todos participaram no ano de 2017. Ao final do ano, e dois alunos foram transferidos para o período vespertino e a aluna autista solicitou transferência para outra escola, concluímos o ano escolar com 26 alunos.

A professora-pesquisadora, que também é participante desta pesquisa, atuou como professora da turma no 3º e 4º anos letivos do ensino fundamental, especialmente para desenvolver esta pesquisa. A trajetória profissional da professora está relatada na apresentação deste trabalho.

A turma de 2018 era constituída por 33 alunos. Destes 26 eram rematriculados do ano de 2017 e sete eram alunos novos que participaram da pesquisa somente em 2018. Dos 33 alunos, dois são público-alvo da Educação Especial com deficiência Intelectual e há quatro crianças consolidando o processo de alfabetização.

### **4.3 Construção do *corpus* da pesquisa**

Esta pesquisa possui dois tipos de *corpus* constituídos por exemplares de textos: os textos produzidos por adultos experientes que, aqui, são os autores já consagrados, e os textos produzidos por crianças em situação de aprendizagem, que são os participantes desta pesquisa. Os textos do primeiro caso constituem o *corpus* dos textos de referência para a modelização teórica do gênero autobiografia e para o ensino de atividades de linguagem realizadas nas SDG; os do segundo, formam o *corpus* dos textos empíricos de análise.

### **4.4 Formação do corpus de textos de referência e definição das unidades de significação constituintes do conteúdo temático**

Para atender a um dos passos da sequência didática do modelo da Escola de Genebra, no que diz respeito à apresentação de textos de referência para a sensibilização ao gênero, realizamos a busca de textos autobiográficos de autores adultos, publicados ora em livros ora em páginas de *sites* na internet. Essa busca levou-nos a dois trabalhos publicados *online*, sendo de naturezas diferentes: uma produção Didático-Pedagógica (BACCIN, 2008), constituída na forma de Unidade Didática, em nível de Secretaria de Educação de Estado, orientado por Terezinha da Conceição Costa-Hübes (UNIOESTE – Cascavel/PR) e um em nível de

doutoramento, intitulado *O ensino-aprendizagem da autobiografia: uma possibilidade para o desenvolvimento da linguagem escrita* (Carvalho, 2011), orientada por Ana Rachel Machado. Por meio desses dois trabalhos tivemos acesso a muitos textos autobiográficos, dos quais selecionamos alguns para serem utilizados como textos de referência para a modelização e como base para o ensino na elaboração de dispositivos didáticos na SDG. Do trabalho de Baccin (2008) foram utilizados dois textos de referência: a autobiografia de Rubem Alves (2008) e a de Felipe Simões Quartero (2010). Este último também foi usado na tese de doutoramento de Carvalho (2011). Outros textos autobiográficos constantes nesses dois trabalhos também foram usados como textos-base para a elaboração de dispositivos didáticos nas etapas das duas SD apresentadas neste trabalho.

Além dos textos autobiográficos encontrados nos trabalhos mencionados, foi realizada busca na biblioteca da escola na qual a professora-pesquisadora leciona. Nesta foi encontrada o livro *Quem conta um conto?* (2001), publicado pela FTD, contendo uma coletânea de cinco contos de diversos autores de literatura infanto-juvenil (Ana Maria Machado, Cristina Porto, Flávio de Souza Dantas, Ruth Rocha e Sylvia Orthof). Ao final de cada conto, havia ora a autobiografia ora a biografia do autor do conto e do ilustrador do livro. Somente no caso das autoras Ana Maria Machado e Cristina Porto e do ilustrador Ricardo Dantas o gênero era autobiografia. Assim, esses três textos autobiográficos foram retirados desse livro. Esclarecemos que, neste trabalho, são usadas duas versões da autobiografia de Ana Maria Machado: uma na versão resumida (2001), a encontrada nesse livro de contos, e outra na versão expandida, com 74 páginas, cujo acesso foi mediado pela tese de doutoramento de Carvalho (2011).

Outra autobiografia usada como texto de referência foi a de Tatiane Belink, retirada da obra *O que eu quero* (2009), da esfera da literatura infantil, contendo, na quarta capa, sua autobiografia. Foram encontrados, ainda, outros exemplares de autobiografia. Ao todo encontramos vinte exemplares, utilizados em diversos momentos desta pesquisa, ora como textos de referência (objetos sociais de referência para a modelização) ora como textos-base (textos autobiográficos de autores consagrados) usados para a elaboração de dispositivos didáticos nas SDG, os quais encontram-se referenciados nesses dispositivos e dispostos nas referências. Desses vinte textos autobiográficos, selecionamos os seis supracitados como textos de referência, que foram xerocopiados e entregues aos alunos para que observassem as características mais visíveis do gênero autobiografia.

Os textos de referência serviram tanto para a sensibilização dos alunos às características mais imediatas do gênero quanto para a categorização de suas *unidades de significado*,

*doravante US* constituintes do conteúdo temático. Dessa forma, a partir da totalidade dos textos de referência, apreendemos um conjunto de regularidades semânticas que constituem o seu conteúdo temático de cujo conjunto distinguimos oito categorias de *US*: **identificação; rotina pessoal; família; amigos; escola; idiossincrasias; perspectiva de futuro e trabalho**. Tais unidades semânticas, então, foram, neste trabalho, as esperadas que os sujeitos da pesquisa, a partir destas, construíssem representações psicológicas para serem semiotizadas em texto autobiográfico na PI e na PF das duas SDG: a de 2017 e a de 2018.

Após a análise da PI da SDG de 2017, foram estabelecidas as subcategorias das *US*, as quais constituem unidades de análise para verificar se houve ou não ampliação do conteúdo temático ao longo do trabalho desenvolvido por meio das duas SDG. Assim, a cada PI e PF analisadas o quadro de categorias e subcategorias de *US* era reelaborado consoante a ampliação obtida nos textos empíricos produzidos em relação à produção anterior.

Como um dos objetivos principais desta pesquisa é a formação de representação e reestruturação do conteúdo temático em textos autobiográficos produzidos, inicialmente, por alunos do 3º ano do ensino fundamental, consideramos a necessidade de subcategorizar cada uma das unidades semânticas representativas em subconjunto de informações. Desta forma, no interior de cada *US* foram estabelecidas suas respectivas *subcategorias* que se ampliam a cada nova produção. Nas produções também foram observadas um outro subconjunto de informações que desdobrava essas subcategorias responsáveis por acrescentar informações a esse subconjunto intermediário (*subcategorias*). A esse novo subconjunto denominamos *itens das subcategorias*.

#### **4.5 Formação do *corpus* de análise: seleção dos textos empíricos por amostragem categorizados por níveis de desempenho textual**

Os textos empíricos analisados formam três *corpora* de análise. Dois gerados em 2017, sendo um proveniente da AD, com 28 textos, e outro com as produções iniciais e finais (56 textos), totalizando 84 textos, dado que, neste ano escolar, havia 28 alunos matriculados. Outro *corpus* gerado em 2018, com as produções da AD, PI e PF, totalizam 99 textos produzidos por 33 alunos. As produções dos alunos nos dois anos perfazem um montante de 183 textos.

A inviabilização da análise de todos os textos produzidos em 2017 e 2018, em função do exíguo tempo destinado a uma pesquisa de mestrado, da extensão do relatório analítico e da repetição de análise (dado que há textos produzidos com semelhantes qualidades) levou-nos a decidir pela análise por amostragem, definida tanto em quantidade quanto em qualidade. No



que se refere ao critério da qualidade para definição da amostragem, foi utilizado o critério da qualidade da organização do conteúdo temático, tanto no que tange ao número de US introduzidas no texto quanto à qualidade da semiotização desse conteúdo. Segundo Bronckart (2003, p. 78), “[...] em função do nível de competência e de maestria de seus produtores, os textos empíricos podem apresentar níveis de “qualidade” muito diferentes: podem ser mais ou menos claramente organizados, mais ou menos bem escritos [...]”. Assim, a análise do ponto de vista do critério da qualidade foi feita por amostragem caracterizada pelos níveis de desempenho textual, tendo como base a PI da SDG 2017, conforme categorizados no quadro 11 a seguir.

Do ponto de vista quantitativo, com relação ao número de textos analisados, determinou-se pela quantidade de dois textos, tanto do *corpus* gerado em 2017 quanto do gerado em 2018, por nível categorizado. Assim, a amostragem constitui-se de quarenta e oito textos, dos quais vinte e quatro compõem o *corpus* de 2017, sendo oito gerados na AD; oito na PI e 8 na PF. O *corpus* analisado em 2018 seguiu a mesma forma de construção. A análise dos textos produzidos na AD 2017 não foi feita com base na grade de análise, como a da PI e PF das SDG 2017 e 2018. Esta restringiu-se apenas em um item analítico: o conteúdo temático dizível no gênero autobiografia para fins de análise comparativa da ampliação das US em relação à PI e PF de 2017 e a de 2018, de cada sujeito.

Ressalvamos que os textos selecionados para compor o *corpus* analítico de 2017 e 2018 foram produzidos pelos mesmos participantes para ter coerência no cotejamento entre os resultados de uma SDG e outra. Uma vez definidos os textos analisados, estes foram transcritos mantendo as características originais apresentadas pelo autor empírico, inclusive a extensão das linhas na mancha do papel.

A seleção dos textos produzidos pelos alunos que compuseram o *corpus* de análise, tanto o constituído da geração em 2017 quanto o gerado em 2018, foi feita a partir de uma leitura inicial para selecionar informações sobre a organização do conteúdo temático para classificar os textos em níveis de desempenho textual na produção do texto autobiográfico. Após essa leitura inicial categorizamos quatro níveis de escrita no que se refere a esse desempenho, cuja classificação seguiu o critério ascendente em termos da qualidade da semiotização do conteúdo temático. A leitura inicial permitiu categorizar os níveis de desempenho, além de validar quantitativamente o recorte inicial da pesquisa, cujo foco analítico foi a qualidade da organização do conteúdo temático para o delineamento do estudo. O quadro a seguir descreve as características do plano textual global dos textos empíricos da PI de 2017 correspondentes a cada um dos quatro níveis de desempenho. Como os textos analisados em 2018 são produzidos

pelos mesmos agentes produtores de 2017, não foram determinados os níveis de qualidade dos textos da PI de 2018. Ressaltamos que os produtores dos textos analisados foram denominados por pseudônimos constituídos pelas iniciais de seus nomes.

Quadro 8: Níveis de qualidade dos textos produzidos na PI da SDG 2017

|                                      |                             | Nível 1  | Nível 2   | Nível 3   | Nível 4   |   |
|--------------------------------------|-----------------------------|--|---|---|---|---|
| Plano global do texto autobiográfico | Infraestrutura              | Plano geral do texto                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto não apresenta título;</li> <li>- O conteúdo temático não é organizado por unidades de significado;</li> <li>- Presença de até 2 unidades de significado, mas sem desenvolvimento;</li> <li>- Realiza sua identificação (nome completo, data e ano de nascimento, idade e cidade de origem), não apresenta nenhum ou somente 1 item dessa subcategoria;</li> <li>- <b>Tipo de discurso:</b> rudimentos de relato interativo e/ou descrição de tarefas diárias.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto não apresenta título;</li> <li>- O conteúdo temático é constituído por até 1 unidade de significado, sem exploração das subcategorias, tampouco dos seus respectivos itens;</li> <li>- Realiza sua identificação (nome completo, data e ano de nascimento, idade e cidade de origem), mas apresenta de 1 até 2 itens dessa subcategoria;</li> <li>- <b>Tipo de discurso:</b> escreve com fragmentos do relato interativo (de 2 a 4 períodos) e demais parágrafos são descritivos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto não apresenta título;</li> <li>- O conteúdo temático é constituído por até 2 unidades de significado, com exploração das subcategorias e dos seus respectivos itens, mas em pouca quantidade;</li> <li>- Realiza sua identificação (nome completo, data e ano de nascimento, idade e cidade de origem), mas apresenta de 1 até 2 itens dessa subcategoria;</li> <li>- <b>Tipo de discurso:</b> escreve com fragmentos do relato interativo (de 2 a 4 períodos) e demais parágrafos são descritivos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto apresenta título;</li> <li>- O conteúdo temático é constituído por até 3 unidades de significado, com exploração das subcategorias, e dos seus respectivos itens com quantidade satisfatória;</li> <li>- Realiza sua identificação (nome completo, idade, data e ano de nascimento e cidade de origem), apresenta de 2 até 3 itens dessa subcategoria;</li> <li>- <b>Tipo de discurso:</b> relato interativo predominante, mas com muita descrição.</li> </ul> |
|                                      |                             | Sequência textual                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sequência descritiva sem fragmentos de relato interativo;</li> <li>- Não escreve o texto seguindo uma ordem cronológica dos fatos.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sequência descritiva predominante com até 2 fragmentos de relato interativo;</li> <li>- Os fatos são marcados temporalmente, mas são semiotizados à medida em que são lembrados (não há planejamento do texto).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Script predominante, mas com muitos fragmentos de sequência descritiva;</li> <li>- Os fatos são semiotizados parcialmente seguindo uma ordem cronológica.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Script predominante, mas com muitos fragmentos de sequência descritiva;</li> <li>- Os fatos são semiotizados seguindo uma ordem cronológica.</li> </ul>  |
|                                      | Mecanismos de textualização | Conexão  | - Não apresenta operadores textuais de marcação de temporalidade do relato.   | - Não apresenta ou apresenta somente 1 operador textual com referência temporal vaga (ex. com 3 anos) para fazer as articulações do conteúdo temático   | - Apresenta somente 2 ou 3 operadores textuais de referência temporal para fazer as articulações do conteúdo temático   | - Apresenta operadores textuais de referência temporal absoluta (no dia 4/3/2009); referência temporal relativa no cotexto (quando eu tinha 3 anos... <i>morei 1 ano</i> ); Referência temporal no contexto –situação (Eu conheci a Mari <i>no 2º ano</i> ).  |
|                                      |                             | Coesão nominal                                   | - Emprego de um único recurso (Repetição constante do pronome “eu”) para todas as retomadas de referentes, com fins de assegurar a continuidade do texto.   | - Emprego de dois recursos anafóricos (Repetição constante do pronome “eu” e de apagamentos: de 1 a 2 ocorrências) para assegurar a continuidade do texto.  | - Emprego de três recursos anafóricos (Repetição constante do pronome “eu” e de apagamentos: de 1 a 3 ocorrências) para assegurar a continuidade do texto.  | - Emprego de quatro recursos anafóricos (a repetição do pronome “eu”, com menos frequência; apagamentos, mais de 4 ocorrências e pronominalização, 3 ocorrências) para assegurar a continuidade do texto.   |
| Coesão verbal                        |                             | - Uso do presente do indicativo como tempo base. | - Uso predominante do presente do indicativo, com poucas ocorrências dos verbos do pretérito perfeito e imperfeito.   | - Uso predominante do pretérito perfeito, com ocorrências do presente do indicativo.  | - Uso predominante do pretérito perfeito, com poucas ocorrências do presente do indicativo.   |   |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O *corpus* é formado por uma amostra de um total de quatro textos classificados em níveis de qualidade do desempenho na textualização, sendo um por nível por etapa 2017 (AD, PI e PF) e 2018 (AD, PI e PF). Constituem o nível 1 o texto do participante MY; o nível 2 é constituído pelo texto do participante SN; o nível 3 abrange o texto produzido pelo participante L e, finalmente, o nível 4, texto do agente T.

Cada texto empírico constituinte do *corpus* (com exceção da AD) foi analisado segundo a grade de análise, a seguir, construída a partir do modelo didático do gênero autobiografia, incidindo em análises quanti e qualitativas, dos aspectos localizados no texto do aluno.

#### 4.6 Critérios de análise

Considerando os objetivos desta pesquisa, definimos como critérios de análise dos textos produzidos na PI e PF das duas SDG as categorias de análise textual definidas por Bronckart (2003), tanto no plano psicológico quanto no linguístico. Do plano psicológico analisamos na íntegra somente a categoria **conteúdo temático** (para verificar se houve formação e ampliação de US, de suas subcategorias e dos itens de informação correspondentes a essas subcategorias). A articulação do conteúdo temático ao contexto de produção foi feita ao longo de todo o processo tanto de ensino quanto de pesquisa. A primeira articulação pode ser conferida pelas atividades desenvolvidas nas oficinas, descritas nas SDG. Já a segunda articulação foi feita considerando as capacidades de linguagem que os participantes da pesquisa como agentes produtores conseguem desenvolver em função de sua experiência de vida e do seu nível de desenvolvimento. Além disso, foi feita uma análise do contexto de produção de modo amplo, antes da apresentação das análises dos níveis de desempenho.

Pelo modelo teórico construído, percebemos que o que define o conteúdo temático do gênero autobiografia são as escolhas das informações desdobradas das US feitas pelo autor, mediadas pela memória. Essas escolhas são feitas segundo o critério de importância dada a cada autor, de acordo com o impacto que estas têm em sua vida. Quanto às escritas de memórias, segundo Rego (2014, p.794),

[...] a construção identitária não se manifesta apenas no conteúdo dos enunciados, mas nas escolhas ligadas à própria narrativa e aos trabalhos da memória. Essa pode ser uma boa síntese das relações dialéticas estabelecidas entre memória, identidade e narrativa: elas se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam umas nas outras para produzir versões de trajetórias de vida [...] de fatos e feitos e até versões de si mesmas.

No nível de desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos desta pesquisa, a memória recente é a mais utilizada e estes, geralmente, evocam fatos posteriores aos 4 anos de idade, numa ordem aleatória, à medida que vem à memória. Daí a necessidade de elaboração de dispositivos didáticos para desenvolver o conteúdo temático e auxiliar na seleção do que dizer nos textos autobiográficos, ou seja, organizar as memórias. Para tanto, necessitaram de uma memória extensiva, membros da família, para rememorar as vivências, organizar o plano das ideias e, a partir daí, selecionar os fatos mais marcantes. E ao rememorar a sua trajetória de vida, ocorre a ampliação do conteúdo temático. Segundo Candau (2011, p. 71), “o narrador parece colocar em ordem e tornar coerente os acontecimentos de sua vida que julga significativos no momento mesmo da narrativa: restituições, ajustes, invenções, modificações, simplificações, [...] esquematizações, esquecimentos” [...].

Já do plano linguístico, somente os constituintes dos dois folhados textuais mais abrangentes: o da *infraestrutura textual* (plano global textual, tipo de discurso e sequência textual) e o dos *mecanismos de textualização* (conexão, coesão nominal e coesão verbal). Assim, deixamos de analisar duas categorias importantes na produção de um texto, mas que não foram objetos nesta pesquisa: o contexto de produção do nível das representações, e os mecanismos enunciativos, no plano linguístico.

Esses critérios, tanto no plano psicológico (conteúdo temático) quanto no linguístico (arquitetura textual) foram sintetizados na grade de análise usada nas duas SDG (2017 e 2018), conforme quadro a seguir.

Quadro 9: Grade de análise das Produções Iniciais e Finais das duas SDG: 2017 e 2018

| Descrição dos componentes textuais avaliados   | Capacidades de linguagem adquiridas PI/2017 e PI/2018   | Capacidades de linguagem adquiridas PF/2017 e PF/2018  |
|--|---|--|
| <b>1) Planejamento do texto:</b> foi planejado para atender a estrutura convencional do gênero autobiografia?  | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> parcialmente   | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> parcialmente  |
| <b>2) Organização do Conteúdo temático (CT):</b><br>a) Das US definidas para constituir o CT, quais foram semiotizados no texto?   | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não<br><input type="checkbox"/> identificação <input type="checkbox"/> rotina pessoal <input type="checkbox"/> família <input type="checkbox"/> escola <input type="checkbox"/> amigos <input type="checkbox"/> idiossincrasias <input type="checkbox"/> perspectivas para o futuro   | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não<br><input type="checkbox"/> identificação <input type="checkbox"/> rotina pessoal <input type="checkbox"/> família <input type="checkbox"/> escola <input type="checkbox"/> amigos <input type="checkbox"/> idiossincrasias <input type="checkbox"/> perspectivas para o futuro  |
| <b>3) O CT foi organizado por US?</b><br>a) Seguiu a ordem cronológica?<br>b) Ampliou o conteúdo temático?<br>c) Em quais US?<br>d) Quantas subcategorias das US foram ampliadas?<br>e) Quantos itens constantes das subcategorias de informações foram ampliados? | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> parcialmente<br><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> parcialmente<br><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> parcialmente<br><input type="checkbox"/> identificação: ( ) Subcategorias ( ) itens<br><input type="checkbox"/> rotina pessoal: ( ) Subcategorias ( ) itens<br><input type="checkbox"/> família: ( ) Subcategorias ( ) itens<br><input type="checkbox"/> escola: ( ) Subcategorias ( ) itens<br><input type="checkbox"/> amigos: ( ) Subcategorias ( ) itens<br><input type="checkbox"/> idiossincrasias: ( ) Subcategorias ( ) itens<br><input type="checkbox"/> perspectiva de futuro: ( ) Subcategorias ( ) itens | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> parcialmente<br><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> parcialmente<br><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> parcialmente<br><input type="checkbox"/> identificação: ( ) Subcategorias ( ) itens<br><input type="checkbox"/> rotina pessoal: ( ) Subcategorias ( ) itens<br><input type="checkbox"/> família: ( ) Subcategorias ( ) itens<br><input type="checkbox"/> escola: ( ) Subcategorias ( ) itens<br><input type="checkbox"/> amigos: ( ) Subcategorias ( ) itens<br><input type="checkbox"/> idiossincrasias: ( ) Subcategorias ( ) itens<br><input type="checkbox"/> perspectivas para o futuro: ( ) Subcategorias ( ) itens |
| <b>4) Qual a forma linguística (tipo de discurso) que traduziu o CT em mundo discursivo?</b>   | <input type="checkbox"/> relato interativo <input type="checkbox"/> interativo <input type="checkbox"/> narração <input type="checkbox"/> teórico<br><input type="checkbox"/> não conseguiu criar nenhum mundo discursivo   | <input type="checkbox"/> relato interativo <input type="checkbox"/> interativo <input type="checkbox"/> narração <input type="checkbox"/> teórico<br><input type="checkbox"/> não conseguiu criar nenhum mundo discursivo  |
| <b>5) Os domínios sociais de comunicação são de que mundo do narrar?</b>   | <input type="checkbox"/> narrar real <input type="checkbox"/> narrar ficcional  | <input type="checkbox"/> narrar real <input type="checkbox"/> narrar ficcional   |
| <b>6) Qual(is) a(s) forma(s) de planificação (sequências textuais) que o CT foi organizado?</b><br>a) Qual foi a predominante?   | <input type="checkbox"/> script <input type="checkbox"/> narrativa <input type="checkbox"/> descritiva <input type="checkbox"/> dialogal<br><input type="checkbox"/> argumentativa <input type="checkbox"/> explicativa <input type="checkbox"/> injuntiva<br><input type="checkbox"/> não conseguiu planificar em nenhuma forma específica acima.<br>Predominante: _____   | <input type="checkbox"/> script <input type="checkbox"/> narrativa <input type="checkbox"/> descritiva <input type="checkbox"/> dialogal<br><input type="checkbox"/> argumentativa <input type="checkbox"/> explicativa <input type="checkbox"/> injuntiva<br><input type="checkbox"/> não conseguiu planificar em nenhuma forma específica acima.<br>Predominante: _____  |
| <b>7) Plano geral do texto</b><br>a) Separa as 7 US por parágrafos?<br>b) Desenvolve as ideias apresentadas nas US?<br>c) Possui título?   | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> parcialmente<br>Quantidade de parágrafos: _____<br><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não   | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> parcialmente<br>Quantidade de parágrafos: _____<br><input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não  |
| <b>8) As partes do texto são articuladas por organizadores textuais temporais, espaciais e lógicos?</b>  | <input type="checkbox"/> só lógicos <input type="checkbox"/> só espaciais <input type="checkbox"/> só temporais <input type="checkbox"/> os três<br><input type="checkbox"/> nenhum dos três <input type="checkbox"/> outros: _____   | <input type="checkbox"/> só lógicos <input type="checkbox"/> só espaciais <input type="checkbox"/> só temporais <input type="checkbox"/> os três<br><input type="checkbox"/> nenhum dos três <input type="checkbox"/> outros: _____  |
| <b>9) Os referentes introduzidos no texto são retomados?</b><br>a) Por meio de que recurso linguístico?  | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> parcialmente<br><input type="checkbox"/> anáforas pronominais: n° _____<br><input type="checkbox"/> anáforas nominiais: n° _____<br><input type="checkbox"/> anáforas nominiais por repetição lexical: n° ____ <input type="checkbox"/> apagamento: n° _   | <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> parcialmente<br><input type="checkbox"/> anáforas pronominais: n° _____<br><input type="checkbox"/> anáforas nominiais: n° _____<br><input type="checkbox"/> anáforas nominiais por repetição lexical: n° _ <input type="checkbox"/> apagamento: n° _   |
| <b>10) Quanto à Coesão verbal:</b><br>Itens analisados: tempos verbais   | Presença dos tempos verbais no pretérito perfeito ( )<br>imperfeito ( ) = ocorrências<br>Presença dos tempos verbais no presente ( ) = ocorrências  | Presença dos tempos verbais no pretérito perfeito ( )<br>imperfeito ( ) = ocorrências<br>Presença dos tempos verbais no presente ( ) = ocorrências   |

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Quanto ao tratamento do conteúdo temático, além dessa categoria ser submetida à análise conforme grade acima, para verificação de sua ampliação, foi também construído um quadro para apresentar as US introduzidas no texto de cada tipo de produção (AD, PI e PF de cada SDG). Para mensurar essa ampliação progressiva das US e de seus desdobramentos de informações, visando a uma melhor visualização.

#### 4.7 Sinopse das SDG para o desenvolvimento de capacidades de linguagem do gênero autobiografia

Esta seção apresenta as duas SDG desenvolvidas durante a pesquisa: 2017 e 2018. Visando a um melhor acompanhamento do leitor, primeiramente, são apresentadas as sinopses, das SDG, com informações sobre as capacidades de linguagem trabalhadas, os objetivos, as atividades e seu respectivo tempo de duração em cada uma de suas etapas. Abaixo destas encontra-se a descrição analítica das atividades desenvolvidas.

#### 4.8 SDG 2017

Quadro 10: Sinopse da SDG 2017 – 3º ano

| Etapas da SDG  | Capacidades/Oficinas  | Objetivos de ensino  | Atividades realizadas  | Duração |
|--|---|--|--|---------|
| 1ª Etapa da sequência didática: apresentação da situação | <p><b>Capacidade de ação</b></p> <p><b>Oficina 1</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivo da produção</li> <li>- Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar o projeto de comunicação: produção de um livro de autobiografias da turma e a apresentação numa noite de autógrafos para a família.</li> <li>- Realizar o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero autobiografia.</li> </ul>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>1) Apresentação do projeto de comunicação: escrita de um livro de autobiografias produzidas pela turma.</li> <li>2) Apresentação do gênero autobiografia;</li> <li>3) Produção coletiva dos levantamentos prévios sobre autobiografia, em tópicos na lousa, tendo o professor como escriba, para realizar a atividade intitulada “<b>O que sabem sobre autobiografia</b>”.</li> </ul>   | 3 horas |
|  | <p><b>Oficina 2</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento e sensibilização do gênero autobiografia</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilizar os alunos quanto às características da autobiografia: distinguir autobiografia entre os gêneros biografia e fábula;</li> <li>- Identificar o gênero autobiografia e sua finalidade;</li> <li>- Identificar o conteúdo temático dizível no gênero;</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>1) Leitura da autobiografia de Rubem Alves, em voz alta, feita pelo professor.</li> <li>2) Identificação do gênero autobiografia entre outros gêneros (fábula e biografia); Comparação de características precisas das diferenças entre os gêneros autobiografia e biografia, de modo coletivo, listando-as na lousa, tendo a professora como escriba;</li> <li>3) Leitura individual de cinco textos de referência autobiográficos;</li> </ul> | 8 horas |

|  |   |  |   |          |
|--|---|--|---|----------|
|  |   | - Verificar o suporte de circulação do gênero autobiografia.   | 4) Identificação da finalidade e dos temas abordados nas seis autobiografias lidas.<br>5) Apresentação dos portadores do gênero: nas modalidades impresso e <i>online</i> .<br>6) Reconhecimento das características principais da autobiografia. Leitura em voz alta do livro “Quem conta um conto”, realizada pelo professor-pesquisador, ressaltando as características do texto autobiográfico em lista coletiva.   |          |
| <b>2ª Etapa da sequência didática:</b><br>Produção inicial | Produção inicial  | - Escrever um texto autobiográfico para demarcar a ZDR dos problemas de escrita.   | 1) Escrita da autobiografia, a partir da consiga: “Escreva sua autobiografia”.  | 3 horas  |
| <b>3ª Etapa da sequência didática:</b><br>Módulos          | <b>Oficina 3: (Capacidade de ação)</b><br>Reforço do conteúdo temático<br><br>- Identificação do conteúdo temático.<br><br>- Levantamento dos grupos sociais e os conteúdos do texto.<br><br>- Levantamento de temas das unidades de significados (oralmente) (plano das representações psicológicas).<br><br>- Unidades de significado<br><br>- Identificação do objetivo do gênero autobiografia. | - Ler o livro “Esta força estranha – trajetória de uma escritora”, autobiografia de Machado (2006);<br><br>- Verificar o conteúdo temático dizível e definir as unidades de significado no texto de referência.<br><br>- Localizar informações na autobiografia de Rubem Alves relacionadas às unidades de significado e subcategorizá-las;<br><br>- Identificar os grupos sociais que fazem parte do convívio social dos alunos;<br><br>- Relatar oralmente aos amigos a rotina pessoal e as idiossincrasias;<br><br>- Identificar o objetivo de escrita do texto autobiográfico.<br><br>- Conscientizar os alunos para a necessidade de relatar os fatos em ordem cronológica. | 1) Leitura em voz alta do livro “Esta força estranha – trajetória de uma escritora”, da escritora Ana Maria Machado (2006);<br>2) Discussão coletiva sobre o conteúdo temático do gênero autobiografia, pontuando os temas presentes nos capítulos lidos para levantamento das unidades de significado;<br>3) Colagem da autobiografia de Rubem Alves, com letras ampliadas, em uma cartolina, sob a forma de cartaz, e realização coletiva das informações para subcategorizá-las em suas respectivas unidades de significado, com registro na lousa;<br>4) Escolha de duas unidades ( <b>escola e família</b> ) pelos alunos para escreverem sobre sua vida e socializar oralmente a produção escrita com um amigo da turma;<br>5) Nova seleção de unidades de significado das apreendidas na autobiografia de Rubem Alves para ampliação em itens de modo a desdobrar os fatos relatados nessas unidades de significado;<br>6) Relato oral da rotina pessoal e das idiossincrasias pelos alunos, em roda de conversa, formada por quatro alunos;<br>7) Leitura da autobiografia de Ana Maria Machado na versão resumida para abstrair a finalidade do gênero autobiografia;<br>8) Preenchimento, junto com os pais, de uma linha do tempo (de 0 a 7 anos) com fatos mais | 25 horas |



|  |  |   |  |         |
|--|--|---|--|---------|
|  |  |   | importantes da unidade de significado <b>escola</b> para a hierarquização dos fatos em ordem cronológica.<br>9) Identificação dos assuntos presentes na autobiografia de Cristina Porto, bem como a ordem cronológica dos fatos relatados.   |         |
|  | <b>Oficina 4:<br/>(Capacidades discursivas)</b><br><br>Plano global do texto   | - Organizar o conteúdo temático por US e cada US em um parágrafo.             | 1) Leitura da autobiografia de Tatiana Belinky para abstrair as quatro US presentes nesta: <b>escola, amigos, rotina pessoal e família</b> (coletivamente), registrando-as na lousa, coletivamente;<br>2) Produção de um parágrafo para cada US com as informações pessoais (individualmente).   | 6 horas |
|  | <b>Oficina 5:<br/>(Capacidades linguístico-discursivas)</b><br><br>Reconhecimento de unidades da língua: coesão nominal (pronomes) e verbal (verbos) | - Reconhecer as unidades da língua responsáveis pela coesão nominal e verbal. | 1) Reconhecimento das classes de verbo e pronomes para localização dessas unidades na autobiografia de Cristina Porto (coletiva);<br>2) Retomada de referentes textuais por processos anafóricos de pronominalização e apagamentos para evitar repetições; (coletiva)<br>3) Explicitação dos tempos verbais de base da autobiografia (pretérito perfeito e imperfeito) e localização desses tempos no texto de Ricardo Dantas. | 8 horas |
| <b>4ª Etapa da sequência didática:</b><br>Produção final | <b>Todas as capacidades</b><br>Produção final da autobiografia   | - Pôr em prática os conhecimentos adquiridos separadamente nos módulos.       | 1) Produção textual final do gênero autobiografia.   | 3 horas |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A SDG 2017 foi constituída por sete oficinas e vinte e três dispositivos didáticos, na qual foi privilegiado o conteúdo temático, tendo em vista a AD com fins de avaliação formativa, realizada em 22 de junho de 2017, antes do início desta pesquisa. Assim, na SDG de 2017, na 1ª etapa, **apresentação da situação**, foram desenvolvidas duas atividades, cuja demanda foi notada na referida AD, além da apresentação do projeto de comunicação. Provavelmente a falta de contato com o gênero devesse à tenra idade escolar dos sujeitos que, até então, cursavam o fim do primeiro semestre letivo do 3º ano.

Assim, nessa primeira etapa foi apresentado o projeto de comunicação: a organização de um livro com autobiografias produzidas pela turma. Nessa mesma etapa foram desenvolvidas 2 oficinas: uma com o objetivo de apresentar o gênero autobiografia aos alunos

e outra para realizar o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre autobiografia. Iniciamos com a exposição oral do gênero autobiografia a ser produzido no projeto de dizer, seguida dos apontamentos dos alunos, sobre os seus conhecimentos prévios acerca desse gênero, os quais foram registrados na lousa pelo professor-pesquisador. Para essa atividade, utilizamos a consigna: **“O que vocês sabem sobre o gênero autobiografia”**, cujas respostas dos 28 alunos participantes foram assim sintetizadas: 18 alunos verbalizaram que nunca tiveram contato com textos autobiográficos e não poderiam colaborar; os que tiveram algum contato verbalizaram que: a) a autobiografia fala sobre a vida de alguém; b) nesse gênero escreve-se o que a pessoa mais gosta de fazer e c) a família aparece no texto. O notório desconhecimento de textos autobiográficos requereu uma intervenção mais intensa com o conteúdo temático feita na oficina 2, cujo objetivo foi o de sensibilização e reconhecimento do gênero.

Na oficina 2 foram desenvolvidas 6 atividades: leitura da autobiografia de Rubem Alves como referência da atividade de sensibilização ao gênero; identificação do gênero entre outros dois (fábula e biografia) para comparação de características entre eles e internalização das específicas da autobiografia; leitura individual de seis textos autobiográficos de referência, com rodízio das versões, e dialogada com o professor (Tatiana Belink, Machado (versão resumida), Cristina Porto e do ilustrador Ricardo Dantas, Felipe Quartero Simões), marcando, a cada momento de leitura, suas características próprias para a construção coletiva dos conhecimentos sobre as características fundamentais do gênero e, assim, consolidar a distinção entre autobiografia e biografia; identificação da finalidade e dos temas da autobiografia, a partir da leitura em voz do livro *Quem conta um conto*, de Tatiana Belink, e apresentação dos portadores da autobiografia (impressos e *online*).

Posteriormente, realizamos uma atividade de reconhecimento do gênero. Os alunos formaram cinco grupos, para os quais foram entregues três textos diferentes, cuja tarefa foi a de identificar o gênero e nomeá-lo. Todos os cinco grupos conseguiram nomear os três gêneros, mas apresentaram dificuldades em distinguir a biografia da autobiografia.

Na segunda etapa da SDG 2017, **produção inicial**, foi realizada a produção do texto autobiográfico pelos alunos.

A terceira etapa da SDG foi destinada à elaboração e o desenvolvimento de **módulos de atividades de linguagem** que objetivavam a formação de representações psicológicas sobre as unidades de significado constituintes do conteúdo temático. Embora nessa etapa tenha sido desenvolvida apenas uma oficina, esta foi constituída por 9 atividades sequenciadas de modo interdependentes. A primeira foi a leitura do livro “Esta força estranha – Trajetória de uma autora”, de Ana Maria Machado (2006), por meio da qual os alunos perceberam os inúmeros

temas que um escritor de autobiografia pode abordar em seu texto. A leitura foi realizada em voz alta pela professora-pesquisadora, durante o período de um mês, todas as terças e quintas-feiras, totalizando 20 dias de leitura. A opção por esse formato foi devido à quantidade de páginas do livro (74 páginas), cuja estratégia adotada foi para não tornar a leitura cansativa aos ouvintes. Embora o texto fosse longo, a expectativa e o entusiasmo pelo dia da leitura contagiaram o grupo. No início das aulas, os alunos aguardavam ansiosos para o momento e sempre recordavam fatos importantes relatados no capítulo anterior. Ao final da leitura do livro, os alunos tiveram o desejo de conhecer as histórias escritas pela escritora, para constatar se o seu o objetivo da escrita autobiográfica foi alcançado, pois, em seus escritos, sempre relatava que a leitura a tornou uma escritora famosa. As histórias de Machado lidas para o grupo foram *Beijos Mágicos*; *Bisa Bia, Bisa Bel*; *O sapato da centopeia* e *Fome danada*. As crianças encantaram-se com as histórias e avaliaram Machado como uma ótima escritora, e que suas passagens de vida relatadas em sua autobiografia foram sensacionais.

A segunda atividade foi realizada paralelamente com a primeira. A cada dia, ao término da leitura, a professora-pesquisadora realizava um levantamento das unidades de significados presentes no excerto lido, juntamente com os alunos, para apresentar as possibilidades de desdobramentos de subcategorias do conteúdo temático para fins de ampliá-lo tanto em representações de mundos quanto em estruturas sintáticas.

A terceira atividade foi a realização coletiva, com registro na lousa, do levantamento das unidades de significado presentes no texto autobiográfico de Rubens Alves, *Brinquedoteca*. Do rol de unidades apreendidas, as crianças tinham, na quarta atividade, que escolher duas para escreverem sobre sua vida. Elas escolheram as unidades **família** e **escola**. Ao final da produção, os alunos reuniram-se em duplas para relatarem oralmente o que escreveram a um amigo. Para tanto, foram orientados a guardarem o texto escrito e, logo após o relato oral, realizaram a leitura do próprio texto para que o outro verificasse se este (escrito) apresentava as mesmas informações relatadas no texto oral, isto é, se no texto escrito continham os episódios contados oralmente.

A atividade, por um lado, mostrou-nos o quanto perdemos de informações no registro escrito em relação à linguagem oral. Por outro demonstrou o quanto é importante usar a fala com função de planejamento das informações sobre as quais se pretende escrever, de modo a melhor organizá-las e a melhor formulá-las. De quebra, a atividade propiciou aos alunos concluírem que a troca de experiências é de suma importância para recordar os momentos vivenciados nos diferentes grupos sociais e que podem ser explorados na escrita do texto autobiográfico.

Na quinta atividade, os alunos fizeram uma nova seleção coletiva de US que poderiam abordar em sua autobiografia para relatar oralmente as vivências com os diferentes grupos sociais com os quais convivem, quais sejam: a) **Família** (viagens, passeios e parentes queridos); b) **Escola** (amigos e festas) e c) **Amigos**. Para realizar essa tarefa, os alunos foram organizados em grupo de quatro integrantes cada; leram a escolha do grupo social e justificaram o porquê destes, fazendo comentários das vivências que poderiam ser escritas.

Já o sexto dispositivo didático também foi realizado de forma oral e foi organizado em torno de uma roda de conversa. Nesta os alunos relataram fatos referentes a duas US: **idiosincrasia** e **rotina pessoal**. Essa atividade teve como objetivo verificar as diferenças entre os fatos vivenciados singularmente por pessoas diferentes e que por isso os textos contam histórias também diferentes. A sétima atividade, por sua vez, constituiu na leitura da autobiografia de Ana Maria Machado, na versão resumida, para abstrair a finalidade do gênero autobiografia.

A oitava atividade constituiu na construção de uma linha do tempo (de 0 a 7 anos) com fatos mais importantes da US **escola** para a hierarquização dos fatos vividos em ordem cronológica. Essa atividade foi realizada junto com os pais, os quais foram os mediadores do ato de rememorar tais fatos para o preenchimento dessa linha do tempo. Por fim, a nona atividade foi a identificação dos assuntos presentes na autobiografia de Cristina Porto, bem como a ordem cronológica dos fatos relatados.

A oficina quatro foi dedicada ao trabalho com o plano global do texto e foi composta por duas atividades: a primeira consistiu na leitura da autobiografia da Tatiana Belink para abstrair as US nela presentes e posterior registro coletivo na lousa, bem como para reforçar a identificação das características do gênero; a segunda consistiu na produção de um parágrafo de cada US relatando informações pessoais correspondentes a estas.

A oficina cinco foi elaborada para desenvolver capacidades linguístico-discursivas de duas categorias de análise textual: a coesão nominal e a verbal. Para isso foram elaborados três dispositivos. O primeiro ocupou-se de distinguir unidades da língua que desempenham a função de coesão nominal e verbal coletivamente. Para cumprir essa tarefa os alunos reconheceram os pronomes pessoais e os verbos no passado utilizados no texto de Cristina Porto, destacando cada subconjunto de unidades com lápis de cores diferentes. Na segunda atividade, os alunos realizaram a substituição do pronome *eu* num fragmento de texto autobiográfico para evitar repetições. E, na terceira, ocorreu a explicitação dos tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito seguida da localização desses tempos no texto de Ricardo Dantas, com o auxílio do

professor-pesquisador, que destacou a diferença entre esses dois tempos. Posteriormente, os alunos copiaram os verbos num quadro mediante a correspondência do tempo.

A **produção final** foi realizada em dezembro de 2017. Essa produção, em função de calendário escolar, não foi revisada nesse ano, somente no início do ano letivo de 2018, quando, então, a turma estava cursando o 4º ano escolar.

O quadro a seguir sintetiza o número de oficinas e suas respectivas atividades desenvolvidas por etapas da SDG, bem como a duração de horas de cada atividade.

Quadro 11: Síntese das oficinas/atividades desenvolvidas por etapas da SDG 2017

| <b>Etapas da SDG</b>   | <b>Nº da oficina</b> | <b>Quantidade de atividades de linguagem realizadas na oficina</b> | <b>Carga horária (aproximadamente)</b> |
|--|----------------------|--|--|
| Apresentação da situação   | 1                    | 3  | 3 horas                                |
|  | 2                    | 6  | 8 horas                                |
| Produção inicial   |                      |  | 3 horas                                |
| Módulos de capacidades de linguagem para o domínio do Gênero autobiografia | 3                    | 9  | 25 horas                               |
|  | 4                    | 2  | 6 horas                                |
|  | 5                    | 3  | 8 horas                                |
| Produção final   |                      |  | 3 horas                                |
| <b>Total</b>   | <b>5</b>             | <b>23</b>  | <b>56 horas</b>                        |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O quadro demonstra que, no decorrer das quatro etapas da SDG, foram desenvolvidas 5 oficinas e 22 dispositivos didáticos, num total de 50 horas. Para a etapa da apresentação da situação foram realizadas 2 oficinas com 9 atividades, num tempo de 11 horas; na etapa da produção inicial, foi realizada uma produção para avaliação formativa, em 3 horas; na etapa dos módulos, foram realizadas 3 oficinas com 12 atividades, num tempo de 35 horas; e a última etapa, a produção final, foi realizada num tempo de 3 horas.

#### 4.9 SDG 2018

A SDG 2018, embora seja uma continuidade da desenvolvida em 2017, foi elaborada com a 1ª etapa (apresentação da situação) em função de seis alunos terem sido matriculados na turma pesquisada, como forma de pô-los a par do projeto de comunicação que estava sendo desenvolvido nas SDG.

Quadro 12: Sinopse da SDG 2018 desenvolvida no 4º ano

| Etapas da SDG  | Oficinas  | Objetivos de ensino  | Atividades realizadas  | Duração  |
|--|---|--|--|----------|
| 1ª etapa da sequência didática: apresentação da situação | <b>Oficina 1:</b><br>Revisitar o gênero                                   | - Rememorar as características do gênero <i>autobiografia</i> estudadas na SDG 2017.   | 1) Leitura em voz alta das autobiografias de Jean Piaget, Helena Kolody, Rodrigo Savazoni, Patativa do Assaré e Claudio Naranjo<br>2) Leitura individual das autobiografias de Felipe Simões Quartero e da Tatiana Belink<br>3) Levantamento das características do gênero <i>autobiografia</i> , com registro coletivo na lousa.<br>4) Identificação da finalidade dos temas abordados nas autobiografias lidas.  | 12 horas |
|  | <b>Oficina 2:</b><br>representação do contexto físico de produção         | - Redefinir o contexto físico e sociossubjetivo de produção.   | 1) Elaboração dos parâmetros da situação discursiva.   | 2 horas  |
|  | <b>Oficina 3:</b><br>Finalidade do gênero e Conteúdo Temático             | - Identificar a finalidade do gênero autobiográfico.<br>- Identificar o conteúdo temático no gênero autobiografia.<br>- Levantar as unidades de significado (conteúdo temático) das autobiografias lidas, com registro coletivo na lousa, classificando-as em grupos sociais e características pessoais. | 1) Explicitação do objetivo de um texto autobiográfico.<br>2) Listagem das unidades de significado localizada no texto de referência da Ana Maria Machado (versão resumida).<br>3) Registro dos principais episódios de vida nos diferentes grupos sociais.  | 8 horas  |
| 2ª etapa da sequência didática: produção inicial         | Produção inicial  | - Escrever um texto autobiográfico para demarcar a ZDR dos problemas de escrita.   | 1) Escrita da autobiografia, a partir da consigna: “Escreva sua autobiografia, relatando os principais episódios de sua vida, em ordem cronológica”.   | 3 horas  |
| 3ª etapa da sequência didática: módulos                  | <b>Oficina 4</b><br><b>(Capacidades de ação)</b><br><br>Conteúdo Temático | - Desenvolver no aluno as capacidades para realizar operações de organização do conteúdo temático por US.  | <p style="text-align: center;"><b>Atividade 1</b></p> <p><b>A) identificação</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Elaboração do autorretrato;</li> <li>2) Preenchimento de uma ficha de identificação;</li> <li>3) Exposição no mural da sala e diálogo sobre as características físicas.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Atividade 2</b></p> <p><b>B) Rotina pessoal</b></p> <p>Leitura do texto <i>Circuito Fechado</i>, de Ricardo Azevedo sobre a rotina de um dia de trabalho.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2) Leitura do livro <i>Serafina não trabalha</i>, de Cristina Porto. Distribuição das atividades da rotina pessoal semanal, cuja temporalidade por atividade foi demarcadamente representada em número de horas/dia em dois relógios (um marcando das 1h às 12 horas e outro das 13h às 24 horas) desenhados por cada sujeito.</li> <li>3) Descrição das ações da rotina pessoal semanal em folha avulsa, indicando o dia e o lugar de sua ocorrência.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Atividade 3</b></p> <p><b>C) Família</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Elaboração de um porta-retratos com o desenho dos familiares selecionados pelos alunos para</li> </ol> | 40 horas |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  |  |  | <p>escreverem passagens importantes de vida que, com estes, partilharam. Identificação no desenho do nome e o grau de parentesco da pessoa desenhada;</p> <p>2) Escrita do fato que vivenciou com cada ente do porta-retratos, identificando o nome e o grau de parentesco.</p> <p style="text-align: center;"><b>Atividade 4</b></p> <p><b>D) Escola</b></p> <p>1) Numa folha avulsa foi organizada uma linha do tempo escolar organizada por idade de 0 a 10 anos para registro das informações de suas vivências nos ambientes educacionais.</p> <p style="text-align: center;"><b>Atividade 5</b></p> <p><b>E) Amigo</b></p> <p>1) Elaboração coletiva dos diferentes ambientes que temos amigos, com registro na lousa;</p> <p>2) Seleção dos ambientes dos amigos com mais afinidade e escrita de suas passagens com eles.</p> <p style="text-align: center;"><b>Atividade 6</b></p> <p><b>F) Idiossincrasia</b></p> <p>1) Elaboração coletiva das regras da brincadeira “Amigo oculto”;</p> <p>2) Levantamento de itens de preferências dos alunos que os singularizem as quais induzem o amigo a descobri-los;</p> <p>3) Organização das preferências levantadas em uma Ficha e preenchimento desta;</p> <p>4) Trocas das fichas entre os sujeitos e leitura silenciosa e individual para tentar identificar o amigo pelas singularidades;</p> <p>5) Leitura em voz alta da ficha do amigo oculto e o apontamento de seu nome.</p> <p style="text-align: center;"><b>Atividade 7</b></p> <p><b>G) Idiossincrasia e identificação</b></p> <p>1) Preenchimento do curriculum constituído com itens previamente selecionados pela professora-pesquisadora;</p> <p>2) Discussão do objetivo do preenchimento do curriculum em relação à consigna.</p> <p style="text-align: center;"><b>Atividade 8</b></p> <p><b>H) Perspectiva de futuro</b></p> <p>1) Audição da música “Herdeiros do futuro”, de Toquinho, e conversa sobre o que desejamos para o futuro e os projetos pessoais.</p> <p>2) Em papel colorido cada aluno escreveu seus projetos pessoais para serem guardados na caixinha dos sonhos.</p> <p style="text-align: center;"><b>Atividade 9</b></p> <p>1) Organização individual de todo o material produzido em um portfólio intitulado: <i>Das saudades que eu tenho....</i></p> <p>2) Produção intermediária do texto autobiográfico com consulta ao material reunido no portfólio e quadro de US.</p> |  |
|--|--|--|---|--|

|  |   |  |  |          |
|--|---|--|--|----------|
|  | <p><b>Oficina 5</b><br/><b>(capacidades discursivas)</b></p> <p>Infraestrutura textual:<br/>Plano Global do Texto; tipo de discurso e planificação</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar o conteúdo temático por US e cada uma em um parágrafo;</li> <li>- Reconhecer no plano do texto da autobiografia o tipo de discurso relato interativo;</li> <li>- Demonstrar que no discurso relato interativo encontram-se formas de planificação do script combinadas com a sequência descritiva;</li> <li>- Identificar os mecanismos de subordinação usados na combinação das formas de planificação.</li> </ul> | <p><b>Atividade 1</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leitura do texto autobiográfico de Cristina Porto e Ricardo Dantas;</li> <li>2) Identificação das US nos dois textos;</li> <li>3) Registro dos assuntos que foram abordados nos dois textos autobiográficos lidos.</li> <li>4) Localização de duas semelhanças e duas diferenças em relação aos assuntos tratados, no texto de Cristina Porto e de Ricardo Dantas.</li> </ol> <p><b>Atividade 2</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leitura da autobiografia de Felipe Simões Quartero;</li> <li>2) Ordenação do conteúdo temático em fatos e tempo ocorrido numa tabela.</li> </ol> <p><b>Atividade 3</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leitura do texto autobiográfico de um autor desconhecido para rever a sequência da apresentação dos universos semânticos;</li> <li>2) Distribuição de um texto autobiográfico com o conteúdo em desordem cronologicamente para os alunos recortarem-no na marcação indicada e tentarem ordená-lo na sequência dos fatos ocorridos;</li> <li>3) Leitura do texto com as partes recortadas organizadas e verificação se estas foram dispostas na ordem;</li> <li>4) Correção coletiva pela professora-pesquisadora e colagem do texto na ordem correta;</li> <li>5) Verificação de características específicas do texto autobiográfico (título, se o autor se identifica, se o texto está em ordem cronológica, se tem assinatura).</li> </ol> <p><b>Atividade 4</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leitura do quadro que consta as US, as subcategorias das US e os itens das subcategorias elaborados em leitura fluente dos textos de referência e os empíricos dos alunos.</li> <li>2) Ordenação das US num quadro, estabelecendo uma ordem que considera pertinente para a escrita de sua autobiografia.</li> <li>3) Em consulta ao quadro observar temas que o ajude rememorar vivências e a escrita em outro quadro num campo os fatos da US e no outro, o tempo ocorrido.</li> </ol> | 15 horas |
|  | <p><b>Oficina 6</b><br/><b>(capacidades linguístico-discursivas)</b></p> <p><b>Conexão</b></p> <p><b>Coesão nominal</b></p> <p><b>Coesão verbal</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver no aluno capacidades para realizar operações de linguagem de conexão, coesão nominal e coesão verbal.</li> <li>- Apropriar-se de regras gerais sobre o funcionamento da língua do gênero autobiografia.</li> </ul>  | <p><b>Atividade 1</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leitura de um texto autobiográfico de autor anônimo;</li> <li>2) Com base numa lista de organizadores textuais exposta num quadro disponibilizado abaixo do texto autobiográfico, localização neste dos organizadores textuais utilizados pelo autor;</li> </ol> <p><b>Atividade 2</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leitura de um quadro de organizadores temporais relacionados em seus respectivos tempos verbais (presente e passado);</li> <li>2) Preenchimento de lacunas, num fragmento de texto autobiográfico, com organizadores textuais temporais adequados ao tempo verbal para a frase ter sentido, com base num quadro contendo tais unidades.</li> </ol> <p><b>Atividade 3</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leitura de um fragmento de texto escrito com repetições de unidades linguísticas para reconhecimento dessa fragilidade;</li> <li>2) Reescrita das palavras em negrito evitando repetições dos pronomes pessoais.</li> </ol> <p><b>Atividade 4</b></p>  | 25 horas |



|  |   |  |   |                 |
|--|---|--|---|-----------------|
|  |   |  | <p>1) Leitura de quatro fragmentos da autobiografia de Felipe Quatero com referentes textuais destacados para os alunos reconhecerem, nas alternativas de múltiplas escolhas, as unidades linguísticas que os retomam.</p> <p><b>Atividade 5</b></p> <p>1) Reescrita de frases substituindo os pronomes em negrito por unidades da língua com função de anáfora, conforme os exemplos dados na atividade.</p> <p><b>Atividade 6</b></p> <p>1) Reescrita do fragmento da fábula “A raposa e as uvas” substituindo as expressões em negrito por pronomes e palavras evitando repetições.</p> <p><b>Atividade 7</b></p> <p>1) Leitura do fragmento de texto de Cristina Porto e identificação dos verbos;</p> <p>2) Cópia dos verbos num quadro para reconhecimento desse subconjunto de unidades.</p> <p><b>Atividade 8</b></p> <p>1) Explicação do conceito de pretérito perfeito e imperfeito com ênfase na aspectualidade;</p> <p>2) Classificação dos verbos dispostos num quadro em pretérito perfeito e imperfeito;</p> <p>3) Leitura de um fragmento de texto de autor anônimo para circular os verbos empregados nos tempos perfeito e imperfeito.</p>  |                 |
| <p><b>4ª etapa da sequência didática:</b><br/>produção final</p> | <p><b>Todas as capacidades</b></p> <p>Produção final da autobiografia</p> | <p>- Pôr em prática os conhecimentos adquiridos separadamente nos módulos.</p> <p>- Realizar a avaliação somativa, circunscrevendo as capacidades de linguagem que os alunos adquiriram no desenvolvimento da SD.</p>  | <p>1) Produção textual do gênero autobiografia.</p>   | <p>3 horas</p>  |
| <p><b>5ª etapa da sequência didática:</b><br/>Revisão</p>        | <p><b>Oficina 7</b></p> <p>(capacidades linguístico-discursivas)</p>      | <p>1) Revisar o texto por US para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- separar a US por parágrafo;</li> <li>- unir as US contíguas em um parágrafo;</li> <li>- ampliar a US com itens das subcategorias;</li> <li>- verificar a ordem cronológica do texto;</li> <li>- revisitar as atividades realizadas nos módulos e arquivadas no portfólio “Das saudades que eu tenho”, para verificar se as informações semiotizadas individualmente nas atividades de linguagem foram presentificadas na ação de linguagem;</li> </ul> | <p><b>Atividade 1</b></p> <p>Leitura da PF e, a partir de uma ficha de autoavaliação, identificação das características principais do gênero autobiografia e verificação se estas foram contempladas ou não, tanto no nível das US que constituem o conteúdo temático quanto no nível do plano linguístico. Para tanto, os alunos realizaram as operações abaixo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Recepção e leitura da produção final;</li> <li>2) Revisitação ao portfólio para recuperação de informações semiotizadas nas atividades de linguagem isoladamente para constituir a produção definitiva.</li> <li>3) Confrontação das informações semiotizadas por US nos instrumentos de linguagem com as semiotizadas na PF;</li> <li>4) Reescrita da US confrontada acrescentando as informações semiotizadas nos instrumentos de linguagem e não rememoradas na PF;</li> <li>5) Reescrita do parágrafo que relata a US autocorrigida num papel recortado pela professora-pesquisadora;</li> <li>6) Reunião dos parágrafos escritos isoladamente nos papéis recortados no texto definitivo, tendo como critério para a hierarquização desses parágrafos a ordem cronológica dos fatos relatados;</li> </ol> | <p>30 horas</p> |

|                             |                  |   |   |          |
|-----------------------------|------------------|---|---|----------|
|                             |                  | <p>- reescrever o texto autobiográfico, atendendo aos itens acima dispostos, segundo a necessidade formativa de cada aluno.</p> <p>2) Reescrever o texto definitivo, observando as normas da língua</p> | <p>7) Articulação dos parágrafos e suas respectivas US utilizando-se das unidades linguísticas com essa função.</p> <p><b>Atividade 2</b></p> <p>Processo de revisão da superfície textual da PF da SDG de 2018 na cópia digitada pela professora-pesquisadora, em quatro versões, para constituir o livro de autobiografias.</p> <p>(autocorreção do conteúdo temático, da grafia e do emprego das normas da língua)</p> |          |
| <b>Circulação do Gênero</b> | <b>Oficina 8</b> | <p>- Apresentar o gênero como prática social de linguagem</p>   | <p><b>Atividade 1</b></p> <p>1) Produção coletiva da sala da capa do livro de autobiografias.</p> <p><b>Atividade 2</b></p> <p>2) Produção do autorretrato individual a ser colocado na página da autobiografia do aluno;</p> <p><b>Atividade 3</b></p> <p>3) Lançamento do livro de autobiografias à comunidade escolar e aos familiares dos agentes produtores na noite de autógrafos, ocorrida no dia 19/02/2019.</p>  | 10 horas |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Antes do desenvolvimento da SDG 2018 foi feita a revisão da PF da SDG 2017 pelos alunos mediada pela professora-pesquisadora, na modalidade oral. Por meio dessa atividade de revisão da escrita da PF da SDG 2017 os alunos tomaram consciência da sua dificuldade no plano linguístico. Percebida essa dificuldade, a professora-pesquisadora propôs a produção de uma AD para oportunizar os alunos a reescreverem o texto autobiográfico, de forma a também rememorarem a organização do conteúdo temático e verificar o conhecimento inicial sobre o gênero dos seis novos alunos integrantes da turma nesse ano de 2018. A AD serviu, então, como avaliação somativa da SDG 2017 e avaliação formativa para a SDG do ano letivo de 2018, juntamente com a PI da SDG 2018.

A SDG 2018 foi constituída por 8 oficinas e 34 dispositivos didáticos, na qual foi mantido o destaque para o tratamento do conteúdo temático, desta vez, em equilíbrio com o tratamento da sua textualização. Assim, na SDG de 2018, na 1ª etapa, **apresentação da situação**, foram realizadas três oficinas para desenvolver capacidades de ação, além da reapresentação do projeto de comunicação em função do ingresso dos seis integrantes na turma. A primeira oficina foi dedicada para a revisitação ao gênero. Esta constituiu-se de quatro atividades. Na primeira foi feita uma revisitação ao gênero, destacando suas características. Para tanto, foram selecionados seis novos textos autobiográficos para leitura. Um deles no suporte livro *O mito da criança feliz*, realizada leitura em voz alta pelo professor-pesquisador, intitulado *...das saudades que eu não tenho*, de Bartolomeu Campos Queiroz (1983). As outras cinco autobiografias como textos de referência foram: Autobiografia (JEAN PIAGET, 1976);

Auto-biografia (HELENA KOLODY, 1987); Autobiografia (RODRIGO SAVAZONI, 2012); Autobiografia (PATATIVA DO ASSARÉ, 1980); Autobiografia (CLAUDIO NARANJO, 2007). Esses textos foram xerocopiados e realizada a leitura compartilhada pelos alunos. A segunda atividade foi a vez da leitura individual das autobiografias de Felipe Simões Quartero e da Tatiana Belink. A terceira atividade foi realizada coletivamente, tendo a professora-pesquisadora como escriba, que solicitou aos alunos que rememorassem os conhecimentos adquiridos em 2017, no que se refere às características do gênero autobiografia, as quais foram registradas na lousa como forma de socializar as informações. Na quarta identificaram a finalidade dos temas abordados nas autobiografias lidas.

A oficina 2 foi dedicada para a representação do contexto físico de produção e foi constituída por uma única atividade: a construção dos parâmetros da situação de produção do texto. Nessa oficina, além desses parâmetros foram construídas as condições para as representações psicológicas do conteúdo temático e das capacidades de ação.

Já a oficina 3 teve o objetivo de trabalhar a finalidade do gênero e o conteúdo temático e foi composta por três atividades. Na primeira foi explicitado o objetivo de um texto autobiográfico; na segunda, a listagem das US localizadas no texto de referência de Ana Maria Machado (versão resumida), seguida de cópia do texto pelos alunos e a leitura para responder a alguns questionamentos relativos ao contexto de produção (protagonista, lugar e o momento da produção, emissor e receptor), e na terceira foi feito o registro dos principais episódios de vida nos diferentes grupos sociais indicados (US) que correspondem ao conteúdo temático em um quadro elaborado pela pesquisadora.

Na segunda etapa da SDG foi realizada a **Produção Inicial** com o propósito de demarcar a ZDR do nível de desempenho textual dos aprendizes e proporcionar a professora-pesquisadora a tomada de consciência dos obstáculos ainda enfrentados pelos alunos para produzir o gênero autobiografia.

Na terceira etapa da SDG 2017, exploramos o conteúdo temático dos textos autobiográficos constituído pelas representações das US (**identificação, amigos, escola, família, rotina pessoal, idiossincrasia e perspectiva de futuro**), por meio da oficina 4, constituída por oito atividades, sendo uma para trabalhar cada uma das US. A atividade 1 trabalhou a US **identificação** cada aluno representou seu autorretrato procurando presentificar nele os detalhes físicos que o caracterizavam. Após receberam uma ficha para preencherem com dados sobre a sua própria identificação (nome completo, data de nascimento, cidade de origem, cidade onde mora, idade e como eu sou (características psicológicas)). Esse material foi exposto no mural da sala de aula para que todos tivessem acesso às informações e apreciassem

o autorretrato dos amigos da turma, com trocas verbais verificando se as características físicas autorretratadas ficaram semelhantes à sua imagem real. Curiosamente, na atividade do autorretrato, percebemos a dificuldade de representação das características físicas não aceitas. Citamos o exemplo de MY, sujeito desta amostra, que é negra com cabelo carapinha, representou-se com cabelo liso e pele clara. Outras participantes do sexo feminino se autorretrataram como princesas de histórias infantis.

Já para o trabalho com a US **rotina pessoal**, cada aluno desenhou dois relógios, um para marcar o tempo das 12 horas iniciais do dia e outro para marcar as 12 horas finais. As 24 horas do dia foram reagrupadas em período no qual foi demarcada a rotina pessoal que lhe correspondente a realização das atividades da semana. Em seguida a isso, os alunos descreveram as ações diárias que realizam e indicaram o dia e o lugar de sua ocorrência.

A US **família** foi representada, de início, em desenho num porta-retratos com moldura, cujo objetivo era para os alunos selecionarem os parentes que desejavam escrever as histórias que juntos compartilharam. No desenho identificavam a pessoa pelo grau de parentesco e pelo nome e, em uma folha à parte, escreviam o episódio vivenciado. A atividade foi elaborada como tarefa para a família auxiliar na recordação dos episódios vividos.

Para a US **escola** foi elaborada em folha avulsa uma linha do tempo escolar com espaços que compreendiam as idades de 0 a 10 anos, seguido do preenchimento das principais vivências no âmbito educacional das diferentes idades.

Na US **amigo**, coletivamente, foi elaborada uma lista dos diferentes ambientes e das várias situações nos quais encontramos amigos: rua, escola, igreja, projeto social, atividade física, viagem e internet. Na sequência da tarefa, os alunos deveriam selecionar os amigos desses ambientes e situações com os quais partilharam vivências importantes e que desejavam relatar. Para tanto, receberam uma folha almaço para o registro.

Já para a US **idiosincrasia** foi realizada a brincadeira do “Amigo oculto”. Numa atividade coletiva, levantamos um rol de preferências de diversas naturezas (esporte, cor, comida, música, fruta, filme, viagem, passeio, sonho e lugar) que poderiam servir de pistas para ajudar os sujeitos a descobrirem quem era o seu amigo oculto. Os alunos escreveram suas preferências em cada um dos itens levantados numa folha sem se identificar, entregando-a à professora-pesquisadora. De posse com todas as folhas, a professora as distribuiu aleatoriamente e cada um leu as preferências de um colega constantes na folha que recebera, devendo tentar adivinhar quem era seu amigo oculto, após a leitura. Caso este não conseguisse identificar o amigo oculto, a turma o auxiliava.

A atividade 6 articulou as US **identificação** e **idiosincrasia**, e consistiu na elaboração do currículo do aprendiz, cuja realização requereu a representação de uma situação. O fato ficcionalizado foi a empregabilidade de crianças de 9 anos por uma fábrica de brinquedos para a testagem dos brinquedos a serem lançados no Natal. Para tanto, precisava conhecer muito bem as crianças para verificar se estavam aptas à atividade para a qual estavam sendo contratadas e o meio para esse conhecimento foi pelo currículo que deveria conter basicamente dois tipos de informações. A primeira referia-se aos itens sobre a **identificação**: nome, idade, sexo, data de nascimento e ano, nome da escola que estuda e o ano, se participa de algum projeto social e o nome, apelido, características físicas e psicológicas (seu jeito de ser). O segundo tipo de informação relacionava-se às “preferências”: dias preferidos, filme, viagens e passeios realizados, objeto, comida, matéria escolar, pessoas, novela e desenho infantil.

Para trabalhar a US **perspectiva de futuro** foi realizada a atividade 7 denominada “caixas dos sonhos”. Inicialmente, ouvimos a música Herdeiros do futuro do Toquinho que tematizava os sonhos e o futuro. Para a realização dessa atividade, cada aluno escreveu seus sonhos em uma folha avulsa dobrando-a de tal modo que pudesse ser introduzida na abertura da tampa da caixa a qual deveria ser revisitada a dez anos após.

A atividade 8 consistiu na organização de todo o material produzido no decurso da SDG 2018 que diz respeito ao tratamento do conteúdo temático em um portfólio intitulado *Das saudades que eu tenho....* Na sequência, foi realizada uma produção intermediária de um texto autobiográfico com consulta ao material reunido no portfólio.

Na **oficina 5** foram realizadas quatro atividades para desenvolver a capacidade discursiva do texto autobiográfico. A atividade 1 refere-se à leitura do texto de Cristina Porto para identificação das US e, em quadro específico, fazer o registro dos assuntos percebidos em sua autobiografia. O mesmo exercício foi realizado com o texto de Ricardo Dantas. Após essa identificação, os alunos grifaram no texto duas semelhanças e duas diferenças dos assuntos abordados. A atividade 2 teve por base a leitura do texto de Felipe Quartero e consistiu no preenchimento de um quadro com os fatos ocorridos em seus respectivos tempos, cujo objetivo foi o de os alunos visualizarem a importância da correspondência cronológica nos textos autobiográficos, critério importante para a organização da escrita desse texto.

A atividade 3 foi realizada em dupla e consistiu na leitura de um texto autobiográfico de autor desconhecido com suas partes embaralhadas, visando a sua ordenação cronológica dos fatos apresentados. Ao término da atividade, coletivamente foram feitas a conferência e a colagem das partes do texto recortadas para montar o texto autobiográfico na íntegra. A

atividade foi mediada pelo instrumento semiótico de perguntas quais sejam: a) há título?; b) está em ordem cronológica?; c) o autor se apresenta no texto? e d) texto tem assinatura?

Para realizar a atividade 4, os alunos tiveram acesso ao quadro resumo do conteúdo temático de textos autobiográficos, contendo as US e seu respectivo subconjunto de informações subsumidas por US. Esse quadro foi elaborado a partir da análise dos textos de referência e dos produzidos pelos alunos na AD, PI e PF na SDG 2017 e AD e PI na SDG 2018. A leitura desse material auxiliou-os o rememorar de informações e, por conseguinte, a ampliação do dizer, bem como a compreensão dos principais assuntos que compõem os textos autobiográficos. De posse do quadro selecionaram as US de acordo com a idade e a vivência e, em seguida, ordenaram as US selecionadas que seriam mobilizadas na escrita do seu texto. Após essa tarefa, preencheram um quadro no qual continha um campo para o fato e outro para o seu respectivo tempo ocorrido, cujos campos deveriam ser preenchidos com as escolhas das US feitas do quadro para organizar a ordem das informações que comporiam o texto autobiográfico. Esse material, com função de roteiro estruturado, será retomado no momento da PF.

Na oficina 6, foram desenvolvidas seis atividades relacionadas ao desenvolvimento de linguagem da capacidade linguístico-discursiva. Na atividade 1 foi realizada a identificação dos organizadores textuais de um texto autobiográfico, de autor anônimo. Com o apoio de um quadro contendo alguns organizadores textuais, os alunos grifaram, no referido texto, as unidades linguísticas com função de conexão ou de organizadores textuais. Na atividade 2, foram preenchidas lacunas do fragmento de texto com organizadores textuais temporais. Em consulta a um quadro com organizadores textuais temporais, os alunos selecionaram aqueles que melhor se adequava a uma determinada lacuna em relação ao tempo verbal.

Na atividade 3 os alunos leram um fragmento de texto construído com repetições de pronomes pessoais os quais demarcados em negrito para serem substituídos por outros pronomes para evitar a repetição. Em relação à atividade 4, esta foi constituída por quatro fragmentos selecionados do texto autobiográfico de Felipe Quartero, nos quais foram destacados referentes textuais. Abaixo destes havia alternativas de múltiplas escolhas para os alunos assinalarem aquela que continha a unidade linguística que retomava a o respectivo referente destacado. A atividade 5 consistiu na reescrita de frases apresentadas com pronomes em negrito os quais deveriam ser substituídos por unidades da língua com função de anáfora. Na reescrita as frases deveriam manter o mesmo sentido da versão original. Na atividade 6, a partir do fragmento da fábula “A raposa e as uvas”, os alunos reescreveram-no substituindo referentes em negrito por sintagmas nominais e por pronomes ou outro recurso anafórico para

evitar repetições. Na atividade 7, no fragmento de texto de Cristina Porto, os aprendizes localizaram os verbos e copiaram sob a forma de lista num quadro, com o objetivo de levá-los ao reconhecimento de unidades desse subconjunto. A atividade 8 consistiu no trabalho com o subsistema dos verbos, com ênfase nos tempos perfeito e imperfeito. Após explicações da professora-pesquisadora sobre a diferença aspectual entre esses dois tempos do pretérito, os alunos localizaram os verbos num fragmento de texto autobiográfico e os classificaram em pretérito perfeito e imperfeito.

A **produção final** será realizada no dia 22 de novembro de 2018, como forma de reavaliar a aprendizagem dos alunos e verificação de encaminhamentos para a revisão final do texto.

A **oficina 7**, dedicada à revisão do texto autobiográfico, foi constituída por duas atividades. Em decorrência do conjunto de objetivos estabelecidos para a Atividade 1, optamos por descrever analiticamente as operações realizadas nesta no corpo da SDG 2018 paralelamente aos seus respectivos objetivos por considerarmos ser essa forma a mais adequada para sua compreensão. Assim, passamos, agora, a descrever as atividades 2 e 3 dessa oficina.

Após a produção final da SDG, a professora-pesquisadora digitou todos os textos. A Atividade 2 consistiu no processo da auto avaliação (revisão) da superfície textual da PF, na cópia digitada pela professora pesquisadora para autocorreção para acrescentar partes do conteúdo temático omitidas na PF, da grafia e do emprego das normas da língua. Ao todo foram realizadas quatro revisões e, em cada uma, os alunos acrescentaram informações com o auxílio do portfólio *Das saudades que eu tenho* e do quadro das US. Cada revisão feita pelo participante gerou, então, uma nova versão do texto da PF, cuja parte acrescida foi digitada pela professora-pesquisadora. Esse processo de revisão durou quatro dias tempo em que os alunos usaram para a reescrita e chegar à versão definitiva do texto.

Finalmente, na **oficina 8**, foi reservada para realizar atividades que viabilizam a circulação do gênero produzido no projeto de comunicação apresentado na 1ª etapa da SDG 2017 e reforçado na SDG de 2018. Para tanto, foram realizadas três atividades. Na atividade 1 os alunos produziram coletivamente (alunos e professora-pesquisadora) a capa do livro, que se intitulou *Memória de infância em autobiografias*. A atividade 2 foi feita individualmente e consistiu na produção do autorretrato sob a forma de desenho o qual foi inserido na página da autobiografia do aluno. Já na atividade 3 foi realizada no ano subsequente, exteriormente à sala de aula, em razão do tempo para edição e impressão do livro pela gráfica. Nessa atividade, foi feita a apresentação do livro de autobiografias à comunidade escolar e aos familiares dos actantes dos textos autobiográficos na noite de autógrafos, ocorrida no dia 19/02/2019.

O quadro 13 sintetiza o número de oficinas e suas respectivas atividades realizadas na SDG 2018.

Quadro 13: Síntese das oficinas/atividades desenvolvidas por etapas da SDG 2018

| <b>Etapas da SDG</b>                           | <b>Nº da oficina</b> | <b>Quantidade de atividades de linguagem realizadas na oficina</b> | <b>Carga horária (aproximada)</b> |
|--|----------------------|--|-----------------------------------|
| Apresentação da situação                       | 1                    | 4  | 12 horas                          |
|  | 2                    | 1  | 2 horas                           |
|  | 3                    | 3  | 8 horas                           |
| Produção inicial                               |                      |  | 3 horas                           |
| Módulos de capacidades de ação                 | 4                    | 9  | 40 horas                          |
| Módulos de capacidades discursivas             | 5                    | 4  | 15 horas                          |
| Módulos de capacidades linguístico-discursivas | 6                    | 8  | 25 horas                          |
| Produção final                                 |                      |  | 3 horas                           |
| Módulo de revisão                              | 7                    | 2  | 30 horas                          |
| Circulação do gênero                           | 8                    | 3  | 10 horas                          |
| <b>Total</b>                                   | <b>8</b>             | <b>34</b>  | <b>148 horas</b>                  |

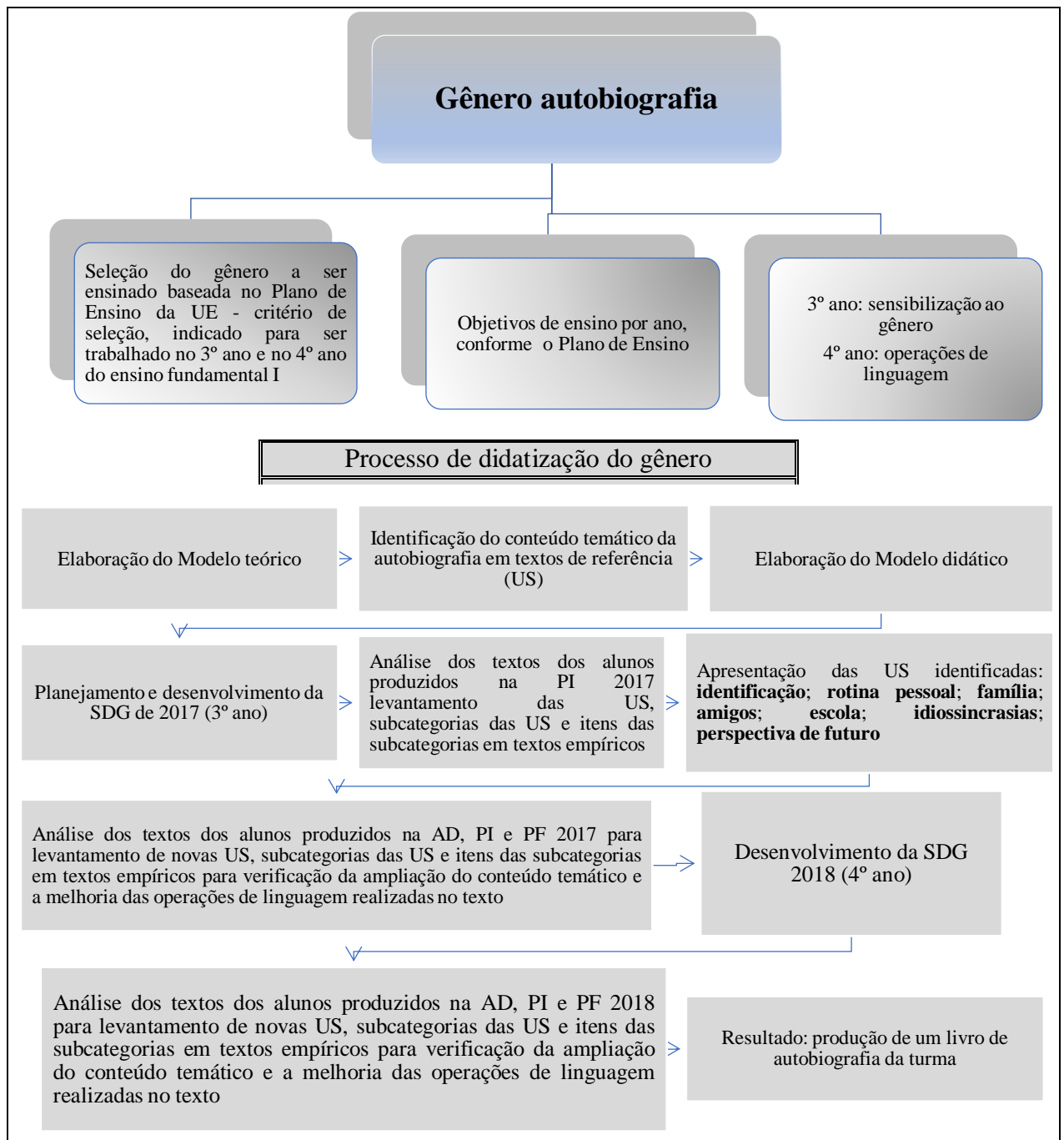
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O quadro acima demonstra que, no decorrer das quatro etapas da SDG, foram desenvolvidas 8 oficinas e 34 dispositivos didáticos, num total de 148 horas. Para a etapa da apresentação da situação foram realizadas 3 oficinas com 8 atividades, num tempo de 22 horas; na etapa da produção inicial, foi realizada uma produção para avaliação formativa, em 3 horas; na etapa dos módulos, foram realizadas 3 oficinas com 21 atividades, num tempo de 80 horas; e a última etapa, a produção final, foi realizada num tempo de 3 horas. O módulo transversal de revisão foi realizado 1 oficina com 2 atividades, num tempo de 20 horas. E o último, também transversal de circulação do gênero, 1 oficina com 3 atividades, num tempo de 10 horas.

A seguir, apresentamos o diagrama 1 que sintetiza o percurso de trabalho desenvolvido com o gênero autobiografia.



Diagrama 1: Síntese do processo de trabalho do gênero autobiografia



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na próxima seção, apresentamos a análise dos textos dos alunos selecionados como amostra da pesquisa.

## 5 PERCURSO LONGITUDINAL DAS REPRESENTAÇÕES E ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO TEMÁTICO DO TEXTO AUTOBIOGRÁFICO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, analisamos e discutimos os textos produzidos na SDG 2017 e na SDG 2018, em três momentos distintos: a produção da AD, a PI e a PF. São apresentados também, os resultados atingidos durante o percurso do desenvolvimento do trabalho, em caráter individual, dos participantes da pesquisa e os dispositivos didáticos que auxiliaram nos avanços, elaborados individualmente (portfólio e produções individuais) e em grupo (quadro de US do conteúdo temático da autobiografia, elaborado a partir da análise da AD, PI e PF das ADG de 2017 e 2018).

As análises foram realizadas a partir das operações de linguagem alcançadas pelos alunos na produção do gênero autobiografia. Trata-se de operações que envolvem a capacidade de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas. A análise da capacidade de ação concentrou-se nas operações que realizam a mobilização de conhecimentos sobre a situação de produção, ampliação e estruturação do conteúdo temático. Nas discursivas, analisamos a infraestrutura geral do texto, o tipo de discurso e as sequências textuais. E nas capacidades linguístico-discursivas analisamos as operações de textualização (conexão, coesão nominal e verbal) e dos mecanismos enunciativos (voz do autor).

A análise da AD, PI e PF consistiu em abranger todos os itens integrantes na grade de análise elaborada para verificar se as US foram ampliadas entre uma produção e outra e a qualidade da semiotização. Ao final da análise, apresentamos o resumo das US, das subcategorias e dos itens das subcategorias das US presentes nos textos.

O quadro abaixo sintetiza o contexto de produção do texto autobiográfico que, por ser comum a todos os alunos participantes da pesquisa, é apresentado uma única vez, geral para a turma.

Quadro 14: Sinopse do contexto de produção e do conteúdo temático do gênero autobiografia

| Capacidade de ação  | Descrição  |
|---|--|
| Contexto de produção<br>Mundo físico<br>Mundo socio subjetivo | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Lugar físico de produção:</b> sala de aula</li> <li>- <b>Momento de produção:</b> durante o desenvolvimento da SD</li> <li>- <b>Emissor:</b> alunos do 3º e 4º ano de uma escola pública municipal</li> <li>- <b>Receptor:</b> professor da turma pesquisada</li> </ul>  |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Lugar social:</b> esfera escolar</li> <li>- <b>Agente-Produtor:</b> estudantes do 3º e 4º ano do ensino fundamental que escreveram sua história de vida em textos autobiográficos.</li> <li>- <b>Destinatários:</b> estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, professores, pais de alunos e funcionários da escola.</li> </ul> |

|                          |  |
|--------------------------|--|
|                          | <b>-Objetivo da interação:</b> relatar, em ordem cronológica, fatos marcantes de sua própria vida.   |
| <b>Conteúdo temático</b> | Os principais assuntos da trajetória de vida.<br>US: <b>identificação, rotina pessoal, família, amigos, escola, idiossincrasias, perspectiva de futuro e igreja.</b> |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O contexto físico de produção da AD, PI e PF e do desenvolvimento das duas SDG 2017 e 2018 do gênero autobiografia foi a sala de aula, como lugar físico. Os emissores são alunos do 3º ano do ensino fundamental, em continuidade no 4º ano, portanto são os mesmos participantes nos dois anos de investigação, de uma escola pública do interior paulista. Os receptores são alunos, professores, funcionários e pais de alunos que trabalham ou frequentam a escola. Já o contexto sociossubjetivo é composto pela esfera escolar como lugar social da produção e tem como agentes-produtores os estudantes. O objetivo da produção do texto autobiográfico é o de o aluno relatar sua trajetória de vida como conteúdo temático. A análise da ampliação desse conteúdo temático foi feita a partir das seguintes categorias: 1) US (tema principal); 2) subcategorias dessas unidades e sua respectiva quantidade; 3) itens do dizível dessas subcategorias e sua respectiva quantidade. Essas três categorias de universos semânticos em nossa análise são apresentadas num quadro específico, no percurso da análise.

As informações coletadas da categoria conteúdo temático dos três tipos de produção (AD, PI e PF) de 2017 e 2018 colaboraram para verificação dos assuntos frequentes do gênero autobiografia em relação às US, às Subcategorias das US e aos itens das subcategorias, que resultaram na elaboração de um resumo das informações não semelhantes, dispostas no quadro de número 25 das páginas 156-157 desta dissertação.

Abaixo, segue a análise das produções dos alunos nas suas três versões: AD, PI e PF de 2017 e 2018.

### **5.1 Análise das capacidades de linguagem dos textos autobiográficos produzidos na AD, PI E PF DA SD 2017 e SDG 2018.**

Considerando os objetivos desta pesquisa (ampliar as representações do conjunto de acontecimentos da vida e a qualidade da semiotização desse conteúdo), optamos por apresentar e analisar os textos por nível, na sequência de sua produção: AD, PI e PF. Assim, entendemos haver mais visibilidade do desenvolvimento progressivo do conteúdo temático e da qualidade de sua semiotização, ao longo das SDG de 2017 e 2018. Dessa forma, para melhor visualização do processo de trabalho as análises da AD, PI e PF, são apresentadas em sequência dos anos

que foram constituídas (2017 e 2018), para evidenciar o estudo longitudinal. Ressaltamos que a ordem das análises segue a dos níveis de qualidade dos textos produzidos na PI da SDG 2017, quais sejam: textos classificados em nível 1, 2, 3 e 4.

### ***5.1.1 Desenvolvimento longitudinal (2017 e 2018) da produção do texto autobiográfico de MY (nível 1)***

MY tem 9 anos, é tímido, foi retido no 2º ano do Ensino Fundamental e está na unidade escolar desde o 2º ano. Reside num bairro na adjacência da escola numa área de desfavelamento e precisa de transporte escolar para frequentar as aulas. No 3º ano, apresentou dificuldades de aprendizagem, por, na época, ainda estar em processo de alfabetização, estágio de desenvolvimento que requer intervenções pontuais em relação às operações relacionadas ao processo de aquisição da escrita, principalmente, operações referentes à produção de texto escrito. É um aluno que demonstra muito esforço em aprender.

Abaixo, segue a análise do seu texto autobiográfico na AD, escrito em 22 de junho de 2017.

1 bolo; 2 escola; 3 fime; 4 nae; 5 balia; 6 frozen

O texto de MY produzido na AD é constituído por seis palavras, cujo contexto de produção permite nos inferir que estas sintetizam um dos temas do gênero autobiografia, escrito na primeira infância: a US **idiosincrasia**. Porém, o texto condensado à forma de palavras impossibilitou a análise das capacidades discursiva e linguística-discursiva. Passamos, então, à análise do seu texto autobiográfico da PI, escrito em 13 de novembro de 2017.

1 A mia m~ea e pai tava veli e ichata geu nossa  
 2 vaomilho itavarana, Burua Xahaofa para  
 3 naxacarrmarão 6 anos vami votãono  
 4 para são palo você.  
 5 A mia m~ea e tava quita chono cani atia e  
 6 choanha da m~ea e me pai qui itaba  
 7 ceaõsa muelna pecho, miaiaa  
 8 O pai voe a o mecadoe aniatia dava  
 9 tite meta que itava noseto vece Kauany e Byanca.  
 10 Tava você não ita agno que tasilesiasa  
 11 sim leBa que a quiaõsa.  
 13 O pai tava tabano e a m~ea, taBava vada da  
 14 capas.  
 15 O tio taBala mercado scholax tab e tucionona passra  
 16 Paulo e lega

As intervenções feitas em quatro meses letivos (agosto a novembro) influenciaram na qualidade do texto de MY: de palavras sintetizadoras de uma US para a produção de frases. Porém, encontramos dificuldades em decodificar palavras e conseqüentemente, em atribuir sentido ao arranjo sintático das frases em função dos erros de grafia em uma quantidade excessiva de palavras ou que lhes faltam segmentos de sílabas, problemas próprios de agentes que estão em processo de alfabetização (trecho das linhas 5 a 7; linhas 9 a 11). Para Soares (2011, p. 61), os erros são “preciosos indicadores do processo de construção do sistema de escrita que a criança vivência [...]”. Tais erros são, ainda, de natureza morfológica, de nível da construção da palavra, como, por exemplo: faz omissões de algumas letras no interior das sílabas (tabano = trabalhando, linha 13); não usa adequadamente o acento diacrítico (palavra m~ae=mãe, linhas 1, 5, 6 e 13); troca de letra (qeu=que, linha 1); aglutina palavras (aniatia=a minha tia, linha 8) e acrescenta indevidamente letras em determinadas sílabas, motivadas, talvez, pela elisão própria do fluxo da fala (mecadoe = mercado e, linha 8); trocas de fonemas surdos por sonoros (voe=foi).

O que conseguimos compreender em determinados trechos e determinadas palavras nos levou à identificação de US que resume o conteúdo temático. Seguindo a orientação do critério campo semântico identificamos a US **família** justificada pela presença de palavras como: “m~ea e pai” (linha 1); “pai” (linha 8); “tio” (linha 14). Percebemos que, em seu registro, contém palavras do campo semântico família, mas não foi possível apreender e compreender o sentido pelo fato de apresentar problemas no nível morfossintático. MY não conseguiu semiotizar as representações psicológicas sobre si mesma.

A seguir, o texto da PF de MY, escrito em 7 de dezembro de 2017.

|    |   |
|----|---|
| 1  | Eu myeln nasi 15 de mainto              |
| 2  | Eu cote de Bica de Baneca e fade e      |
| 3  | na pesina e na escachala minas          |
| 4  | Camiha e ana, larra, govota, maria      |
| 5  | cara mariaitoada, amina voto Eu casa    |
| 6  | Oegas Un ani vasara de nove             |
| 7  | ans a você tava migamona amina          |
| 8  | vata um qua mio Pofessra Paula e a mina |
| 9  | a mihar um tia que eu tava canedo       |
| 10 | de axiti um vâmi de tero uma            |
| 11 | Ea i meã e o pai e sãos Kaiany,         |
| 12 | - Byanca, Myelna que sasus Eu           |
| 13 | E o mighe aos cinema axiti              |
| 14 | A moena de matini, e a mins             |
| 15 | memima e pais dego menina               |
| 16 | Para opasio no rua a voltha             |
| 17 | pima, pai e mãe, richão a qua volto     |
| 18 | valo para texa a que melcha marua       |
| 19 | A mãe sim e pai sim vãomo               |
| 20 | que myelna na escola eea lava vasa      |
| 21 | na uma e lesão                          |

Verificamos que a PF, apesar de ser escrita um mês depois da PI, está melhor organizada com avanços no plano da ortografia, pois palavras que não conseguia escrever na PI, como mãe (m~ae), escola (scholax) etc, conseguiu na PF. Porém, há ainda problemas dessa ordem e sintáticos. Usando novamente o critério campo semântico, podemos dizer que as palavras sintetizam, fatos ligados à sua história de vida com a família, mesmo o conteúdo temático não ter sido linearmente semiotizado. Conforme Oliveira (1997, p.71), “[...] o próximo passo envolve a assimilação dos mecanismos de escrita simbólica culturalmente disponíveis, isto é, o aprendizado da linguagem escrita propriamente dita. ”

### 5.1.2 Capacidades de linguagem desenvolvidas em comparação da AD, PI e PF de 2017.

Em relação ao plano geral do texto, não há título em nenhuma das produções de 2017. Na AD, MY descreve sua autobiografia apenas em palavras e nas outras duas produções, com enunciados obscuros no plano sintático que oferece dificuldade para compreensão.

Na AD, a US mobilizada foi a **idiosincrasia**; na PI, foi a **família** e, na PF, foram **identificação, família, amigos, escola e idiosincrasia**. Houve, portanto, ampliação no sistema de representações psicológicas.

O quadro abaixo sintetiza o conteúdo temático reconhecido nos textos de MY da AD, PI e PF de 2017 e classificado por US (tema principal), subcategorias de US (temas secundários do principal) e os itens da US (informações acrescidas aos temas secundários da US e das subcategorias de US).

Quadro 15 Síntese do conteúdo temático da AD, PI e PF de 2017

|         | US                   | Subcategorias          | Itens das Subcategorias                                   | Quant. |
|---------|----------------------|------------------------|---|--------|
| AD 2017 | <b>Idiosincrasia</b> | Preferências           | “bolo, escola, filme, mãe, bala e Frozen (linha 1)        | 6      |
| PI 2017 | <b>Família</b>       | <i>Núcleo familiar</i> | “m~ea e pai” (linha 1); “pai” (linha 8); “tio” (linha 14) | 3      |
| PF 2017 | <b>Identificação</b> | <i>Dados pessoais</i>  | Nome, dia do nascimento (linha 1)                         | 2      |
|         | <b>Família</b>       | <i>Núcleo familiar</i> | Tia (linha 9), mãe e pai (linha 11 e 19)                  | 3      |
|         | <b>Amigos</b>        | <i>Procedência</i>     | Da escola (linhas 3 a 5)                                  | 1      |
|         | <b>Escola</b>        | <i>Professor</i>       | Nome (linha 8)  | 1      |
|         | <b>Idiosincrasia</b> | <i>Preferências</i>    | gosta de brincar de boneca, piscina (linhas 2 e 3)        | 2      |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O conteúdo temático foi ampliado da AD para a PF de 1 US (**idiossincrasia**) para 5 US (**identificação, família, amigos, escola, idiossincrasia**) e manteve-se a mesma quantidade de US da AD para a PI: apenas 1 US.

Em relação às subcategorias de US, houve uma ampliação de 4 subcategorias de US na PF em relação a AD e PI. E dos itens das subcategorias ocorreu a diminuição de 4 ocorrências da AD e PI para a PF. Do ponto de vista do conteúdo temático, destacamos a evolução no processo de escrita da aluna, visto pela ampliação da AD em relação à PF.

Com relação às capacidades discursiva e linguística-discursiva, a AD não foi analisada por ser produzida apenas por palavras, sem nenhuma articulação sintática. Já quanto à PI e PF, as marcas linguísticas verbais que permitiram categorizar o predomínio de fragmentos do discurso relato interativo é o uso de verbos no pretérito perfeito (AD 0, PI 1 e na PF 3) e a presença de pretérito imperfeito (AD 0, PI 5 e na PF 2) e no presente (AD 0, PI 3 e na PF 4). Essas unidades verbais foram as que conseguimos identificar o tempo verbal. É possível que, nos trechos ilegíveis, haja outras unidades mobilizadas no texto. Essas duas produções da SDG de 2017 não foram analisadas na categoria sequência textual porque os esquemas cognitivos (representações psicológicas) não foram explicitados linearmente para organizar sintaticamente os enunciados, de tal forma que estes pudessem ser combinados entre si. Do ponto de vista dos mecanismos de textualização, no que diz respeito, à coesão verbal, não há o uso de unidades do sistema verbal perfeito na AD e da PI para a PF ocorreu o acréscimo de 2 ocorrências. Em relação ao tempo imperfeito na AD não houve ocorrências, e da PI para a PF ocorreu a diminuição de 3 ocorrências. E no tempo presente nenhuma ocorrência na AD e o acréscimo de 1 ocorrência da PI para a PF.

Em relação à *conexão*, quanto aos operadores lógicos foram encontrados (AD 0, PI 12 e na PF 17); espaciais (AD 0, PI 2 e na PF 6) e temporais (AD 0, PI 1 e na PF 4). A capacidade linguístico-discursiva, no que se refere à *conexão*, os organizadores textuais lógicos tiveram um acréscimo de 5 ocorrência da PI para a PF. Quanto aos organizadores espaciais ocorreu o acréscimo de 4 ocorrências nas produções PI e PF, já os temporais obtiveram o acréscimo de 3 ocorrências da PI para a PF.

Na categoria *coesão nominal* foram encontrados: anáfora por repetição do pronome (AD 0, PI 0 e na PF 5); por apagamento (AD 0, PI 0 e na PF 0), por SN possessivo (AD 0, PI 3 e na PF 1). Na *coesão nominal*, não houve ocorrência de anáfora por apagamento do pronome “eu”; somente na PF foi percebido 5 anáforas por repetição do pronome “eu”; e a diminuição de 2 anáfora por pronome possessivo da PI para a PF.

O confronto entre as duas produções (PI e PF) mostra que, no plano linguístico, não houve avanços como observado no plano psicológico. Em outras palavras, não houve avanços na reestruturação dessas representações (conteúdo temático) no plano linear da superfície textual tanto na PI quanto na PF.

A seguir, apresentamos a análise das produções de MY feitas durante o ano de 2018. Abaixo, encontra-se o texto da AD, produzido em 9 de fevereiro de 2018.

|  |
|--|
| <p>1 Eu nyelna morav são palo anivesra 15 e<br/> 2 maino 8 asr P 2017 Para Bauru,<br/> 3 E em Pasio no Jopi e depo e vui Para a cara e giqi e<br/> 4 vui dumi par i escolha e coisa miro e voi para e<br/> 5 escalha e des um andar Um Paca e a xiqueu e na casa e<br/> 6 que e fuas nu sãoBale Para mina inmão di vila<br/> 7 Para o Paqina em vui Para na gangorra, Pate e fuão<br/> 8 O sinema Para a sigi moema soveria a mina<br/> 9 comida e Paxi aros e matasi e mina amicha e jovaoana,<br/> 10 nan e Fernanda e na chá de BeBe e nade Juntos<br/> 11 mina e maena 6 anrs e matera que em coto en<br/> 12 matemática e inre, Poticer e torcha feveriro de 2017<br/> 13 foi Um ani fesar lars e max e Pai</p> |
|--|

Verificamos que MY iniciou o ano de 2018, novamente com problemas de escrita, evidenciando que, ainda não está alfabetizada. Apesar dessa fragilidade, o texto da AD apresenta informações sobre seus dados pessoais, conforme linhas 1 e 2. E, por inferência sustentada pelo mesmo critério do campo semântico, compreendemos que o conteúdo temático tratado no restante do texto gira em torno de 4 US: **identificação, família, escola e idiosincrasia**. As necessidades formativas das representações psicológicas e sua reestruturação no plano da língua desse participante foram inúmeras. A leitura de autobiografias de crianças, paralelamente à sua escolarização, foi necessária para que este compreendesse e assimilasse o conteúdo temático desse gênero. Algumas vezes, levou textos autobiográficos digitados em caixa alta para casa, para ler mais vezes. Sempre teve muito esforço para aprender a ler para além da decodificação. Atividades de alfabetização foram planejadas para esse participante e sempre esteve atento, durante o desenvolvimento da SDG, principalmente na apresentação do gênero, que envolveu muitas leituras e diálogos sobre as características da autobiografia.

Abaixo, o texto da PI realizada em 28 de junho de 2018.



|   |   |
|---|---|
| <b>1 Mymy e a feta</b>                                |   |
| <b>2</b> eu aci dia 15/08/2008 de maia nora SÃO PAULO | <b>19</b> mutu se pisa e tepois ves 5 anos vo   |
| <b>3</b> nome Mylena mais do mudi mijina de mymy      | <b>20</b> para pesra e Escola e com 6 anos von  |
| <b>4</b> mais você podi miga mar de my e cotud        | <b>21</b> viagem para Bauru, 24 de 2014 e       |
| <b>5</b> muta Bicadera e codo veis 1 anos Ela em dava | <b>22</b> voige para casa manima vá             |
| <b>6</b> de mata cu amedu maca e a deu rava           | <b>23</b> mura coer Ela e com a mina piama      |
| <b>7</b> Bisqueta e motia na da natu e minha vá a     | <b>24</b> e vo para a igrja 1 vese e SOU        |
| <b>8</b> durava na nabiuu na familia rera muito       | <b>25</b> IFCAGULECA e o minha soni             |
| <b>9</b> leho me minha família e nata na              | <b>26</b> e ser catoru de sepa e cani feraqui   |
| <b>10</b> familia a massa na família fita na familia  | <b>27</b> e sera desarida e sere porfssra de    |
| <b>11</b> Emmunefo na família e depase a gete         | <b>28</b> matemática e porfssra de porde se     |
| <b>12</b> 2 amos e uo para escola e fesa              | <b>29</b> E minha sicala vocard e E.M.F.        |
| <b>13</b> Amigos na rua e cupa amigos e               | <b>30</b> Tarza Tarzia e minha porfssra         |
| <b>14</b> cya de anigos de secala de anigos de        | <b>31</b> Paula. Eu quero que você lea meliva e |
| <b>15</b> igreja e amigos um 3 anos vopa 1 sere       | <b>32</b> vn de a vase e que faãos cani vn.     |
| <b>16</b> cupa de imige de fata a migo de             | <b>33</b> e 9 anos men cota de mucica de posi   |
| <b>17</b> fela gonina e nos 4 anos e veso mutio       | <b>34</b> 10 anos e situ a rea Bijena Para      |
| <b>18</b> a mica na Escola minhas a mihos rera        | <b>35</b> vocês. BEGUS                          |
|   | <b>36</b> esqitura mylena                       |

A PI de MY melhorou em relação à AD, pois conseguimos perceber a ampliação do conteúdo temático já nas primeiras linhas, quando o agente relata a data de nascimento e sua cidade de origem, conteúdo da US **identificação**. No plano do significante dos signs, destacamos diversas palavras escritas corretamente. Contudo, não percebemos que o conteúdo mobilizado foi organizado na estrutura de um texto, de um modo geral. Apenas foi semiotizado em frases soltas, explorando o conteúdo das US **identificação, família, amigos, escola, perspectiva de futuro e religião**. Com relação aos fatos de sua vida, por estes serem apresentados em ordem cronológica: 1 ano (linha 5); 2 anos (linha 12); 3 anos (linha 15); 4 anos (linha 17); 5 anos (linha 19); 6 anos (linha 20), 9 anos (linha 33) e 10 anos (linha 34), demonstra a assimilação da linha temporal a ser seguida para se escrever um texto autobiográfico.

Quanto à arquitetura textual, notamos um avanço no plano geral do texto, marcado pela presença de um título. Na infraestrutura textual, apesar da ilegibilidade de alguns trechos, arriscamos a afirmar que tem predomínio do discurso relato interativo pelo agente estar implicado no texto, por meio de uso de dêitico de 1ª pessoa do singular (linhas 2, 6 e 31), da 2ª pessoa do singular (linhas 4, 31 e 35). Não obstante a isso, há o predomínio do tempo presente. Também nessa produção a categoria sequência textual não foi analisada em função de o nível sintático não ter sido organizado linearmente, interferindo na compreensão do sentido das ideias.

Quanto aos mecanismos de textualização, notamos que operações de coesão nominal foram realizadas por meio de anáforas do tipo SN possessivo (linhas 7, 9, 23, 25, 29 e 30), uma anáfora por repetição do pronome pessoal “eu” (3 ocorrências, linhas 2, 6 e 31) e um

apagamento (na linha 2). Com relação às operações de coesão verbal, percebemos a mobilização de verbos pertencentes ao subsistema de tempos do presente predominantemente (7 ocorrências) contra 1 ocorrência no pretérito perfeito (linha 2) e 1 ocorrência no pretérito imperfeito (linha 2).

Com relação às operações de conexão, notamos presença de 35 organizadores lógicos; 9 espaciais e 10 temporais.

Abaixo, apresentamos o texto da PF, realizada em 23 de novembro de 2018.

| <b>A minha vida</b>                   |  |
|---------------------------------------|--|
| 1 O menha nome é Mylena nasci 15/2008 | 26 Par inecas. No parquinha                |
| 2 de mete in cada de muita de bincar  | 27 e o lyen e cattona mati de ri           |
| 3 e cala de muito de voiser a Parana  | 28 Paras Escala a que e nasci e secrel     |
| 4 cata de muito de voiser a cidade    | 29 e mutto de Vola para a pasen            |
| 5 são Paulo e moro em são Paulo       | 30 a frafato na secal e muito de           |
| 6 e ncate de o ajuda tceeserdo ninha  | 31 minha Para fisara code de ninhr         |
| 7 mea de sou a lipor eu sua.          | 32 tias que fago há cone minha de          |
| 8 mmuito xaita.                       | 33 Escola.                                 |
| 9 Eu nonser ne são Paulo e            | 34 Eu cota muito nas mate a minha          |
| 10 cavia de mate caisa, bincar pitar, | 35 vamen com em vanila e com               |
| 11 música caide de vaisre dezena e    | 36 nati de cles c van tosaa velavos        |
| 12 cates vor conte morsas não         | 37 Pais Ela para com a caneta de rinha     |
| 13 cate de nacagatc que e gaita cote  | 38 vó e bineca do Pinos.                   |
| 14 de vavir pagoe vegra cor a         | 39 Com 3 anos conese um ninha              |
| 15 minha fanila paisa cate irmão      | 40 que sefrna memai o jente voi            |
| 16 para são Pauelo na vira.           | 41 nati a ninha sjete. Vom tinh            |
| 18 O a cardi tasa tira 630 arasc      | 42 dinli tobeta a tasa nos ferenata.       |
| 19 ominio ire para rercala Escola     | 43 Comte. Que res foi mitteoc              |
| 20 com foi Para cosa Conte            | 44 e didesa e para disí que e dabala Baise |
| 21 e foi fori lorrefe, lisa, uados    | 45 can o mins pai e Para galo e            |
| 22 i manin corte 1 ano cala de cade   | 46 Para falera é mais muita conte          |
| 23 a musica de capin e sete tem a     | 47 minha e mine ^^ vena ar ninha           |
| 24 cora.                              | 48 ^Vaninha e comt de ne não               |
| 25 Eu voi Para Escal a                | 49 e Pai Paicei Parac ipasa.               |
|                                       | 50 Mylena myrlena melo da siva.            |

A extensão da PF de MY (50 linhas) em relação à da PI (36 linhas) demonstra que o participante conseguiu ampliar o conteúdo temático, conseguiu organizá-lo em ordem cronológica, porém, não conseguiu semiotizá-lo por US. Notamos que, quando confrontada em situação de escrita, MY ocupou-se com a grafia das palavras e com a exploração dos temas das US. Esse trabalho demandou dois dias para MY concluir a escrita de seu texto, cujo tempo marca a dificuldade do participante em semiotizar ideias.

No plano textual, há a presença de um título e, sobre a infraestrutura textual da PF, também arriscamos afirmar que o discurso predominante é o relato interativo pelo fato de o agente estar implicado no texto, cuja implicação é marcada pelo uso da 1ª pessoa do singular. O tempo presente foi o subsistema verbal mais explorado, com 10 ocorrências, o tempo pretérito perfeito com 4 ocorrências e o imperfeito com uma ocorrência. De modo análogo à análise das

versões anteriores, a planificação do conteúdo temático não foi analisada em função de difícil reconhecimento de estruturas sintáticas no fio do discurso. No que tange aos mecanismos de textualização, na categoria conexão, marcamos a presença de 25 organizadores lógicos, 11 espaciais e 4 temporais. Na coesão nominal, foram realizadas operações de uso de anáforas do tipo SN possessivo (5 ocorrências), repetição (3 ocorrências) e um apagamento. As operações de coesão verbal foram realizadas com a exploração do subsistema do tempo verbal presente, predominantemente, com 10 ocorrências, no pretérito perfeito com 4 ocorrências e do pretérito imperfeito, uma ocorrência.

### 5.1.3 Capacidades de linguagem desenvolvidas em comparação da AD, PI e PF de 2018

Os avanços mais notáveis no percurso da produção escrita de MY ocorreram no plano psicológico. As representações psicológicas do dizer de si ampliaram-se e se desdobraram nas diversas US que constituem o conteúdo temático do texto autobiográfico.

O quadro 16: apresenta o resumo do conteúdo temático da AD, PI e PF de 2018, de MY, e demonstra sinteticamente tais avanços.

Quadro 16: Síntese do conteúdo temático da AD, PI e PF de 2018

|          | US                    | Subcategorias               | Itens das Subcategorias   | Quant. |
|----------|-----------------------|-----------------------------|---|--------|
| AD 2018  | Identificação         | Dados pessoais              | Nome, cidade de origem, fragmentos da data de nascimento, cidade que reside (linhas 1 e 2); cidade de origem (linha 21) | 5      |
|          |                       | Informações pessoais        | Apelido (linha 4)   | 1      |
|          | Família               | Núcleo familiar             | “irmão” (linha 6); “pai” (linha 13); passeio no cinema (linha 8); chá bebê (linha 10)                                   | 4      |
|          | Escola                | Ingresso                    | Idade do ingresso 2 anos (linha 12)   | 1      |
| PI 2018  | Identificação         | Dados pessoais              | Nome, cidade de origem, data de nascimento (linhas 1 e 2)   | 3      |
|          | Família               | Núcleo familiar             | “relata da família com pouca compreensão” (linhas 5 a 10);  | 1      |
|          | Amigos                | Procedência                 | Rua (linha 13); escola (linha 13); igreja (linha 14)  | 3      |
|          | Escola                | Identificação               | Nome da escola (linhas 29 e 30)   | 1      |
|          |                       | Professor                   | Nome da professora (linha 31)   | 1      |
|          | Perspectiva de futuro | Projetos profissionais      | Ser professora de matemática (linhas 27 e 28)   | 1      |
| Religião | Religião              | Evangélica (linhas 24 e 25) | 1   |        |
| PF 2018  | Identificação         | Dados pessoais              | Nome, dia do nascimento (incompleta), cidade de origem (linhas 1 a 5)   | 3      |
|          | Família               | Núcleo familiar             | vó (linha 38);  | 1      |
|          | Amigos                | Procedência                 | Da escola (linhas 3 a 5)  | 1      |
|          | Escola                | Espaço físico               | Ambiente escolar, parquinho (linhas 25 a 33)  | 2      |
|          | Rotina pessoal        | Atividades diárias          | Acorda, vai para escola (linhas 18 e 19)  | 2      |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O conteúdo temático foi ampliado da AD em relação à PI na inserção de 3 novas US (**amigos, perspectiva de futuro, religião**) e, na PF, de 2 US (**amigos, rotina pessoal**). Já da PI para a PF, na PI localizamos 6 US (**identificação, família, amigos, escola, perspectiva de futuro, religião**) e, na PF, a presença de 5 US (**identificação, família, amigos, escola, rotina pessoal**). Portanto, observamos a redução de 1 US da PI para a PF, e a mudança nos temas da PI aparecem as US (**perspectiva de futuro e religião**) e, na PF, a ausência destas e a inserção da US **rotina pessoal** no texto. Houve uma ampliação da AD para a PI de 3 subcategorias de US e da PI para a PF, a redução de 2 subcategorias de US. Em relação aos itens das subcategorias, na AD, percebemos 11 itens e, na PI, a mesma quantidade, porém, nessas duas produções, houve a redução de 2 itens em relação à PF, que apresentou 9 itens.

Quanto à análise da arquitetura textual das produções de MY, podemos afirmar que, em todas, o conteúdo temático foi organizado com formas linguísticas do relato interativo, uma vez que foram mobilizadas unidades da língua que remetem diretamente ao protagonista da ação de linguagem (pronomes possessivos e pessoais de 1ª pessoa do singular), o que estabelece uma relação de implicação no contexto de produção. No que se refere ao momento de produção, percebe-se que houve uma tentativa de organizar o conteúdo temático numa relação de disjunção temporal, para causar o efeito de que os fatos relatados tivessem acontecido antes do momento da produção, entretanto, nas três produções o agente explorou o subsistema do tempo do presente. Todos os fatos relatados se inscrevem no quadro do narrar real. No entanto, o agente faz a marcação do tempo cronológico mas as informações são apresentadas de modo sincrético nas três produções de 2018, das quais a PI foi melhor textualizada.

Quanto aos mecanismos de textualização, no que se refere à coesão verbal, o enunciador usou tempos verbais do sistema de verbos do pretérito perfeito (AD 4, PI 1 e PF 4), pretérito imperfeito (AD 1, PI 1 e PF 1), tempo verbal presente (AD 3, PI 7 e PF 10). Assim, do ponto de vista dessa categoria houve um acréscimo do emprego do presente, também empregado no discurso do relato interativo, mas não é predominante. No que diz respeito, então, à coesão verbal, há um acréscimo do uso de unidades do sistema verbal do tempo pretérito perfeito de 3 ocorrências da AD para a PI e, da PI para a PF permaneceu a mesma quantidade de ocorrência. No tempo pretérito imperfeito a AD, PI e PF tiveram a mesma quantidade de 1 ocorrência. Por outro lado, há a acréscimo do emprego do tempo presente da AD para PI de 4 ocorrências e da PI para a PF, acréscimo de 3 ocorrências.

No que se refere à *conexão*, quanto aos operadores lógicos, foram encontrados (AD 31, PI 35 e na PF 25); espaciais (AD 1, PI 9 e na PF 11) e temporais (AD 4, PI 10 e na PF 4). Em

relação à conexão feita pelos operadores lógicos, houve um acréscimo da AD para a PI de 4 ocorrências e a diminuição de 10 ocorrências da PI para a PF.

Na categoria *coesão nominal*, foram encontrados: anáfora por repetição do pronome (AD 1, PI 3 e na PF 3); por apagamento (AD 4, PI 3 e na PF 1), por SN possessivo (AD 3, PI 6 e na PF 5). Na *coesão nominal*, houve a diminuição de 1 ocorrência de anáfora por apagamento do pronome “*eu*” da AD para a PI e o acréscimo de 2 ocorrências da PI para a PF.

Embora não tenhamos analisado a planificação de nenhuma das produções de MY nem em 2017 e nem em 2018, há indícios de que, a partir do sistema verbal, o conteúdo temático de todos os textos de 2018, foi planificado por scripts, pertencentes à ordem do narrar, dispostos em uma sequência cronológica de fatos (só aparece a marca de 6 anos) na PI (1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 10 anos) e, na PF (1 e 3 anos). Por essa ordem dos acontecimentos por ano no texto que nos sustenta a afirmação de que a tentativa da aluna foi planificar o conteúdo temático sob a forma de script.

Mesmo tendo avanços nas capacidades de linguagem, na categoria do conteúdo temático, que foi ampliado, o participante precisa avançar nas capacidades primevas da escrita: alfabetização, pois escreve a palavra não na forma convencional, ainda, o que dificulta a leitura. MY, no desenvolvimento da escrita, está ainda se apoiando na construção de frases para escrita de texto, já que o agente tem proficiência na escrita de palavras e frases simples. Notório dizer que, mesmo neste estágio de escrita, MY avançou no processo das representações psicológicas de sua história de vida, explorando temas do gênero autobiografia.

#### ***5.1.4 O processo de revisão da PF de 2018 de MY***

Para que o texto fosse circulado no livro de autobiografia da turma, foi realizado o módulo de revisão. A PF foi submetida a uma auto avaliação com intervenções do professor-pesquisador. Para tanto, um módulo específico de revisão foi planejado de maneira a atender particularidades formativas de cada um dos níveis de qualidade dos textos. Para o nível 1, em específico, o texto da PF foi digitado em caixa alta e, de forma individual, o professor solicitou ao agente a leitura deste texto. Percebemos que, conforme o participante lia os parágrafos, as ideias se ampliavam. Isso é percebido nas palavras de MY (participante da amostra de nível 1), proferidas durante a leitura de seu texto:

“Professora não escrevi o que eu falei; fiquei tentando escrever certo e não escrevi tudo.”

Com essa afirmação, a professora-pesquisadora propôs-lhes que fizessem a revisão do texto. Os alunos fizeram a leitura do portfólio *Das saudades que eu tenho* para rememorem fatos não apresentados na PF. Em folhas avulsas, os alunos acrescentavam informações novas a cada US que sentiram que pouco exploraram ou não escreveram no texto.

MY precisou de ajuda para fazer a revisão de seu texto. Além de MY, havia mais 6 alunos do nível 1, na turma. Enquanto tentavam ler, os alunos que, primeiro, acabavam seus trabalhos de revisão, auxiliavam estes na leitura e reescrita.

Na fase de revisão, o texto de MY ainda havia fragmentos sem compreensão, mesmo sendo revisado com ajuda de participantes mais desenvolvidos, pois haviam muitos problemas de escrita a resolver. Para esse grupo, em específico, ao término da primeira reescrita, uma nova digitação foi realizada e em letra caixa alta. O texto de MY foi lido por ela, com auxílio do professor.

Outra atividade de revisão realizada foi com o quadro 25 das páginas 156-157, que sintetiza o conteúdo temático da autobiografia. Esse instrumento semiótico ajudou MY a se lembrar de fatos que não surgiram em sua memória no momento da produção e, na revisão, os incorporou na escrita. Novamente, em grupos construídos por participantes mais e menos experientes, estes últimos foram auxiliados na correção do episódio que recordou pelos primeiros. Seu texto foi redigitado e foram acrescentadas as novas informações. Ao ler o texto revisado MY, ainda não satisfeita, solicitou à professora auxílio na escrita de dois fatos: as brincadeiras com o pai e as datas festivas do Natal e Ano Novo. Neste momento, a professora-pesquisadora ajudou o agente a formular a ideia e atuou como sua escriba, pois desejava apresentar um texto que contivesse todas as suas informações no livro.

A dificuldade de escrita de MY é percebida no texto, pelo predomínio de fatos recentes relatados no texto. As frases são curtas, todas escritas com ajuda, principalmente na pontuação. Não obstante a isso, MY melhorou em seu processo de alfabetização, mesmo escrevendo frases sem conexão. Destacamos sua felicidade em ser autora de um texto autobiográfico publicado no livro de autobiografias da turma, sem se importar com o auxílio recebido. Abaixo, o texto de MY após o trabalho de revisão.

Abaixo, o texto de MY revisado e publicado no livro de autobiografias da turma.

#### A MINHA VIDA

O meu nome é Mylena Myrely Melo da Silva, mais pode me chamar só de My. Nasci dia 15/5/2008, na cidade de São Paulo, e moro em Bauru. Tenho a pele negra, olhos castanhos e cabelos cacheados. Sou uma menina animada, engraçada, inteligente, brincalhona, feliz e sapeca.

Com 3 anos fui para o parquinho, brincava muito e tinha o horário da sonequinha.

Um passeio muito gostoso foi na praça da Paz, com meu primo Alysson, minhas irmãs Kauwany, Byanca e meus pais. Comemos batata, churros e brincamos na fonte.

Fui no cinema com a minha família e assistimos os “Minions”, comemos pipoca, tomamos refrigerante e tiramos fotos.

Uma brincadeira muito divertida do meu pai é quando faz caretas e imita a minha mãe; damos gargalhadas. E quando ele chega do trabalho corremos e nos escondemos embaixo da mesa e, quando encontra a gente, ele faz cócegas. Adoro passear com meu pai, brincar e comer manga. Amo muito meu pai ele é especial para mim.

Minha irmã também é engraçada; minha mãe estava grávida do meu irmão e ela colocava um travesseiro na barriga e dizia que também estava grávida.

Uma brincadeira que adoro fazer é assustar minhas irmãs e elas correm no banheiro e rimos muito.

As datas especiais da minha família é o Natal e o Ano Novo. Minha família é divertida, a gente pode fazer guerra de travesseiro e de uva, correr na rua, brincar de esconde-esconde e dançar. Minha vovó Josefa imita as pessoas e é só risada. A comida é gostosa; a vovó faz bolinho de chuva, bolo, torta, arroz, carne e enfeita toda a casa e fica muito bonito. No Natal a chegada do Papai Noel é muito animada; ele joga as crianças para o alto e traz presentes e ainda imita minha vó e ela ri. Fazemos oração às 24h; é uma festa! Amo muito minha família!

Eu acordo todo dia às 6 horas, vou na escola e volto para casa, faço tarefa e estudo. E gosto de brincar de fogãozinho e fazer comidinha, pular e dançar samba. Vou na igreja uma vez por semana e sou evangélica.

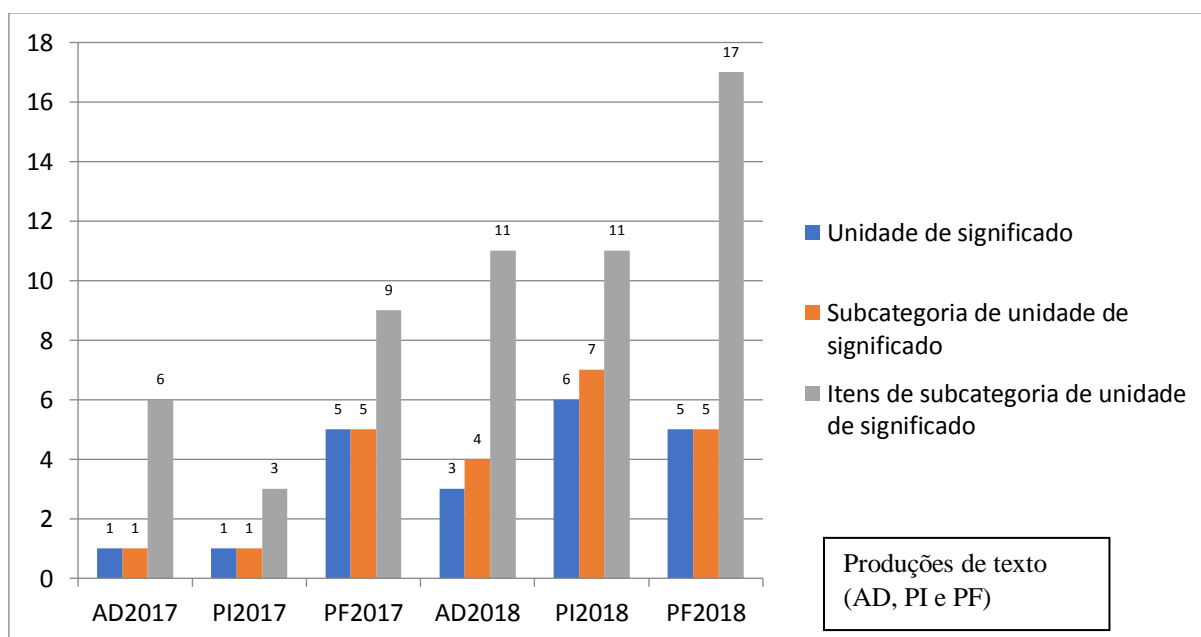
Tenho muitos amigos na rua, na igreja e na escola e gosto de brincar no recreio com a Fernanda; ela é divertida. Eu estudo no 4º ano B e gosto da minha professora Paula.

O dia que crescer quero trabalhar em Hollywood, ser médica e modelo.

Mylena ★

O gráfico abaixo demonstra os resultados da ampliação do conteúdo temático de MY nas produções AD, PI e PF de 2017 e 2018.

Gráfico 1: Ampliação do conteúdo temático de MY de 2017 a 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O gráfico acima demonstra quantitativamente a progressão de ampliação ou não do conteúdo temático das produções AD, PI e PF de MY em 2017 e 2018. Em relação às US, em 2017, obteve nas produções: AD 1 US, PI 1 US e na PF 5 US o que demonstrou a ampliação de 4 US. No ano de 2018, obteve nas produções: AD 3 US, PI 6 US e na PF 5 US o que demonstrou a ampliação de 3 US da AD para a PI e a redução de 1 US da PI para a PF. Em relação as subcategorias de US, obteve nas produções: AD 1 US, PI 1 US e, na PF, 5 US o que demonstrou a ampliação de 4 subcategorias de US, em 2017. Em 2018, obteve nas produções: AD 4 US, PI 7 US e na PF 5 US o que demonstrou a ampliação de 3 subcategorias de US da AD para a PI e a redução de 2 subcategorias de US da PI para a PF. Os itens das subcategorias de US, obteve nas produções: AD 6 US, PI 3 US e, na PF, 9 US o que demonstrou a redução de 3 itens de subcategorias de US da AD para a PI e ampliação de 6 itens de subcategorias de US da PI para a PF, em 2017. Em 2018, obteve nas produções: AD 11 US, PI 11 US e na PF 17 US o que demonstrou a mesma quantidade da AD para a PI e a ampliação de 6 itens de subcategorias de US da PI para a PF.

No nível 1 a escrita correta do texto tornou-se a maior preocupação durante as produções, por isso a redução de temas em 2018 na PF. E em consideração ao estudo longitudinal notamos a ampliação de temas de 2017 para 2018.

## **5.2 Descrição do trabalho desenvolvido com alunos do nível com dificuldade intelectual (DI)**

No nível 1, há duas crianças que têm o diagnóstico de DI, e também precisaram de auxílio no processo de revisão da PF. A contribuição da família foi essencial no apoio para rememorar as informações. Para realizar essa tarefa, esta recebeu orientações da professora-pesquisadora, na reunião de pais. Em grupos, com a ajuda de um aluno mais desenvolvido, conseguiram escrever frases simples. A leitura de autobiografias dos colegas de turma ajudou a recordar as histórias que a família contava. O portfólio foi essencial para essas crianças. As famílias detalharam os principais episódios de vida dos agentes e, conforme seu nível de desenvolvimento, escreveram. De nossa parte, ajudamos a organizar o texto e a acrescentar fatos do portfólio, sem perder a essência do texto infantil, e a corrigir os erros. A parceria com a família foi exitosa. Nas palavras de sua mãe:



“Nossa família está feliz por ela poder participar do livro, as frases podem ser simples, mas conseguiu escrever e fazem parte da nossa história. Obrigada professora por ser o lápis da minha filha, em alguns momentos, motivou ela a escrever e aprender mais. Ela não vê a hora do livro ficar pronto.”

Muitas vezes, limita-se a participação de alunos com tal diagnóstico, ou fragiliza-se seu trabalho, pela dificuldade apresentada, sem incentivá-los à produção de textos por pré-julgarem não serem capazes de fazê-lo. Todavia, com limitações, próprias do diagnóstico, escreveram sua autobiografia, compreenderam o gênero e o seu conteúdo. Abaixo, a produção textual oral de um agente diagnosticado com DI, escrita ora pela professora-pesquisadora, ora pelo participante com o auxílio de outros agentes da turma. Ressalvamos que os parágrafos curtos foram escritos pela participante sem ajuda de outrem.



### Minha história

A menina sorridente Jessica Pereira Simões, quando pequena, morava em São Paulo e hoje moro em Bauru. Tenho os cabelos cacheados e olhos castanhos. Sou brava, carinhosa e feliz.

Minha mãe contou que, quando estava grávida de mim, ela sentia muito calor. Todo dia ela se deitava no chão e chupava gelo, acho engraçado ela contar isso. E quando eu nasci só dormia depois de tomar banho e com pouca roupa; tinha muito calor. Um dia minha mãe chegou em casa e me viu toda molhada; estava brincando de mangueira e depois disso ela comprou uma piscina. E quando a piscina estava cheia só brincava na água e as minhas irmãs brincavam comigo e era a maior festa. Agora faço nataçãõ; eu adoro ficar na água.

Quando tinha 2 anos meu avô ia na minha casa de chapéu e eu, mais rápido que um raio, logo pegava o chapéu dele e já ia brincar de cavalinho. E usava a bombinha de inalação da minha irmã como arminha.

Minha viagem para Itaju foi maravilhosa, brinquei na casa da minha prima, comi arroz, feijão, batata, fui no parque e na piscina.

O Natal foi em casa; foram minhas primas de Itaju, assistimos TV, bebemos guaraná. O Natal foi muito divertido.

No Ano novo dei muitos abraços em todos e tomamos muito sorvete.

A escola é muito boa, adoro a professora e brincar com as minhas amigas.

Outro dia a Alice dormiu na minha casa e nos divertimos muito.

Quando fiz aniversário tinha uma cama elástica e eu amei foi muito divertido.

Já fui passear na praia, no zoológico e no Vitória Regia.

No dia das mães dei uma carta, um abraço e um beijo na minha querida mãe.

Gosto muito do nosso cachorro. Adoro maçã, a cor rosa, andar de patins, assistir TV e o filme do Touro Ferdinando e comer batata frita, brincar de esconde-esconde e não gosto de cebola. Quando crescer quero ser policial.

Eu amo muito a minha família!

Jessica ★

### 5.3 Desenvolvimento longitudinal (2017 e 2018) da produção do texto autobiográfico de SN (nível 2)

SN é o participante representante do nível 2. Trata-se de um aluno que faz acompanhamento fonoaudiológico, por realizar trocas de letras, na escrita, e psicológico, por apresentar um comportamento ansioso.

O primeiro texto de SN, a AD, foi realizado em 22 de junho de 2017, conforme, abaixo:

|  |
|--|
| <p><b>1 Minha vida</b><br/> <b>2</b> eu só bagumcera faladeira<br/> <b>3</b> feliz eu amo a professora Lú<br/> <b>4</b> e a Paula a coisa que eu<br/> <b>5</b> custo é e cenpre cera feliz)<br/> <b>6</b> minha vida é acim fim.</p> |
|--|

SN produziu a AD em apenas 6 linhas e em cinco frases, sem pontuação, com poucas informações de sua vida. Contudo, demonstra que as operações linguísticas já começam ser gestadas. O agente está implicado (uso da 1ª pessoa do singular) e, quanto ao plano geral do texto, há o título. Na categoria da coesão nominal, há operações anafóricas como a repetição do pronome “eu”, nas linhas 2, 3 e 4; apagamento (linhas, 2 e 3). A conexão é feita em seu nível mais superficial (nível da frase), nas linhas 4 e 5. A falta de pontuação não prejudica a compreensão.

SN apresenta aprendizagem satisfatória do ponto de vista do aspecto convencional-gráfico da escrita.

A seguir, apresentamos o texto da PI de SN, escrito em 13 de novembro de 2017.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>1</b> Com 8 anos eu fui mortida pelo cachor<br/> <b>2</b> ro, na bochecha eu levei 2 ponto.<br/> <b>3</b> o meu nome é sophia nunes Hernandezes<br/> <b>4</b> Coisa legal tá eu custo de matemática<br/> <b>5</b> de sábado e domingo eu brinco com os<br/> <b>6</b> meus amigos eu custo de viajar eu já<br/> <b>7</b> fui para praia e 3 lacoas a minha<br/> <b>8</b> viagem predileto é ir para 3 lacoas<br/> <b>9</b> a minha cor preferida é amarelo<br/> <b>10</b> eu faço fono e piscicologa.<br/> <b>11</b> eu custo de desenha e escrever e pintar<br/> <b>12</b> eu faço LBV e lá e legal minha mãe<br/> <b>13</b> chama Rosana quinaia nunes o meu</p> | <p><b>14</b> pai chama Ricardo alxandre Hernandezes<br/> <b>15</b> de Sousa e a minha irmã chama<br/> <b>16</b> gabriela nunes taguxe e o meu cunhado<br/> <b>17</b> chama adonas a minha vó se chama<br/> <b>18</b> valderes de Sousa.<br/> <b>19</b> a minha amigas é Bia, Mariana, thamires<br/> <b>20</b> os mus amigos é o estevam, Joaquim<br/> <b>21</b> diego, Hemrique, tiago, Daniel eu só<br/> <b>22</b> bagumcera e o falo até demais a minha<br/> <b>23</b> musica é cheguei, com os meu amigos,<br/> <b>24</b> sim eu vou, e só tchal. b,i,j,s<br/> <b>25</b> fim</p> |
|---|---|

Do ponto de vista do conteúdo temático, o agente apresentou seis US: **identificação, rotina pessoal, família, amigos, escola e idiossincrasia**. No plano linguístico, no que se refere ao **plano geral do texto** da PI, não apresenta título e foi produzido em 4 parágrafos, nos quais relata sua vida: 1º) com 8 anos, foi mordida pelo cachorro (US **identificação**); 2º) relata seu nome; gosta de matemática, os dias da semana de preferência, as viagens e a cor preferida (US **identificação, escola e idiossincrasia**); 3º) afirma gostar de desenhar e pintar; faz o projeto LBV e descreve o nome dos familiares e o grau de parentesco (US **família, amigos, rotina pessoal, idiossincrasia e identificação**); 4º) diz quem são seus amigos; avalia que fala demais; informa sua música preferida (US **amigos, rotina pessoal, idiossincrasia e identificação**) e faz uma despedida.

Embora o agente tenha introduzido na PI seis das sete US categorizadas nesta pesquisa como conteúdo do texto autobiográfico, ainda no plano das representações, o texto está frágil, pois não houve o desdobramento das US em subcategorias e em itens das subcategorias. Para esse desdobramento precisaria o agente acrescentar muitas informações no texto. Porém, ele tratou as US em conjunto, de modo sincrético, nos parágrafos e sem obedecer a uma ordem cronológica dos fatos.

Do ponto de vista da arquitetura textual interna, na categoria infraestrutura, observamos que o discurso predominante é o relato interativo porque o agente está implicado no texto e por serem mobilizadas unidades de primeira pessoa do singular, verbos conjugados na primeira pessoa do singular etc. O conteúdo temático foi planejado predominantemente na forma de scripts (linhas 1 a 10) com fragmentos de sequência descritiva (linhas 11 a 25). No segundo folhado textual, a conexão foi marcada com operadores **Lógicos**: e (L5, 7, 10, 11, 15, 16, 22 e 24) = (8 ocorrências); **Espaciais**: praia (L7); 3 laços (L7 e 8); LBV (L12); lá (L12) = (5 ocorrências) e **Temporais**: Com 8 anos (L1); sábado (L5); domingo (L5); já (L6) = (4 ocorrências).

Já a coesão nominal, foi marcada pela introdução do referente “eu” (L1) e retomado por: a) repetição lexical do pronome pessoal “eu” (L2, 4, 5, 6 -2 ocorrências -, 10, 11, 12, 21, 24) = (11 ocorrências); b) apagamento  $\emptyset$ : (L 11 – 2 ocorrências -, 22) = (3 ocorrências); c) sintagma nominal possessivo: “meu nome” (L3), “minha viagem” (L7/8), “minha cor” (L9), “minha mãe” (L12), “meu pai” (L13/14), “minha irmã” (L15), “meu cunhado” (L16), “minha vó” (L17), “minha amigas” (L19), “mus amigos” (L20), “minha musica” (L22/23), “meu amigos” (L23) = (12 ocorrências).

As operações de coesão verbal foram marcadas pela mobilização de dois subsistemas de tempos: o do **pretérito perfeito**: fui (L1 e 7); levei (L2); cheguei (L23) = (4 ocorrências);

**presente:** é (L3, 8, 9, 12, 19, 20 e 23); **costo** (L4); **brinco** (L5); **costo de viajar** (L6); **faço** (L10, 12); **costo de desenhar** (L11); **costo de escrever** (11); **costo de pintar** (11); **chama** (L13, 14, 15, 17); **sô** (L21); **falo** (L22); **vou** (24) = (22 ocorrências).

A seguir o texto da PF de SN escrito em 7 de dezembro de 2017.

|  |  |
|--|--|
| <p>1 Oi eu sou Sophia mais pode<br/>2 me chamar de só e nasi dia 1/7/2008<br/>3 e faso aniversario 1 de julho eu<br/>4 tenho 9 anos vou fazer 10 anos.<br/>5 Agora eu fou contar um pouco<br/>6 da minha família o meu pai<br/>7 é legal, chato, e bravo ele<br/>8 trabalha de seraleiro e a minha<br/>9 mãe está desempregada e ela<br/>10 é também chata, legal, prava<br/>11 e a minha irmã é legal, e chata e<br/>12 o meu cunhado é chato<br/>13 e legal e eles foi feito um<br/>14 para o outro e a minha ca-<br/>15 chorra elá é a mais legol<br/>16 da família eu também sou<br/>17 legal e chata.</p> | <p>18 Eu fou a escola e no proge-<br/>19 to a escola é legal no proge-<br/>20 to é legal tambem.<br/>21 Eu fou contar uma coisa cha-<br/>22 ta mais não fique com medo<br/>23 lá vai.<br/>24 Eu ia falar com a minha<br/>25 amiga e ela tinha um cachor-<br/>26 ro pravo e ele me aranhou<br/>27 ou me mordeu eu não sentia<br/>28 dor nem uma eu dei 2 ponto<br/>29 ou seja custorei a pochecha<br/>30 para não doer as ivermeiras<br/>31 foi devagar para não doer<br/>32 eles colocam um remédio<br/>33 para não doer e elas falava<br/>34 para mim que ia costora mais<br/>35 não doeu nada tá pom eu só</p> |
|--|--|

O conteúdo temático da PF foi constituído por cinco US: identificação, rotina pessoal, família, escola e idiossincrasia. O plano geral desse conteúdo foi organizado em 5 parágrafos, e sem título, nos quais relata: 1º) sua identificação; (US **identificação**); 2º) neste parágrafo relata sobre sua família, apontando os nomes, o grau de parentesco e o sentimento por eles e sobre sua cachorra de estimação (US **identificação, escola e idiossincrasia**); 3º) fala da escola e do projeto que frequenta (US **escola e idiossincrasia**); 4º) apresenta o assunto do parágrafo seguinte e, o 5º) comenta sobre como foi a mordida do cachorro na sua bochecha e as providências médicas (US **amigos, identificação e idiossincrasia**).

Quanto ao tipo de **discurso**, o predominante foi o relato interativo e a **planificação** com predomínio de scripts. As unidades mobilizadas para as operações dos mecanismos de textualização, na categoria **conexão** foram: **Lógicos:** - e (L 2, 3, 7, 8, 9, 11 – 3 ocorrências -, 13 – 2 ocorrências -, 14, 17, 18, 25, 26 e 33) = (16 ocorrências); - agora: (L 5); **Espaciais:** escola (L 18, 19); projeto [com função de local] (L 18/19 e 19/20) = (4 ocorrências) e **Temporais:** nasi **dia 1/7/2008** (L2); tenho **9 anos** vou fazer **10 anos** (L4) = (3 ocorrências).

Quanto à **coesão nominal**, o agente realizou várias operações em série isotópica principal e em secundárias. Na **série anafórica principal**, realizou operações de introdução do

referente “eu” (L1) e retomado por: a) pronominalização “me” (L2, 26, 27) = (3 ocorrências); b) repetição lexical do pronome pessoal “eu” (L3, 5, 16, 18, 21, 24, 27, 28) = (8 ocorrências); c) apagamento  $\emptyset$ : (L 2, 3, 4, 17, 29) = (5 ocorrências); d) por sintagma nominal possessivo “minha família”: (L6 – 2 ocorrências, 14/15, 24/25) = (4 ocorrências); e) pronome obliquo “mim” (L34) = (1 ocorrência). Nas **séries anafóricas secundárias**, o agente ousou a introduzir oito referentes e retomou todos eles: 1) “meu pai” – introduzido na (L6/7) e retomado por pronome pessoal “ele” (L7) e por apagamento (L7 – 2 ocorrências); 2) “minha mãe” – introduzida na (L8/9) e retomada por pronome pessoal “ela” (L9) e por apagamento (L10 – 2 ocorrências); 3) “minha irmã” – introduzido (L11) e retomado por apagamento (L11) e “*meu cunhado*” introduzido (L12) e retomado por apagamento (L13); 4) “minha irmã” e “meu cunhado”: retomados por pronome pessoal “eles” (L13); 5) “minha cachorra” – introduzido (L14/15) e retomado por pronome pessoal “ela” (L15); 6) “minha amiga” introduzido (L 24/25) e retomada por pronome pessoal “ela” (L25); 7) “cachorro pravo” – introduzido (L25/26) e retomado por pronome pessoal “ele” (L26); 8) “ivermeiras” introduzido (L30) e retomado por pronome pessoal “eles” (L32) e “elas” (L33).

Com relação à **coesão verbal**, o agente explorou o subsistema de três tempos verbais mais o infinitivo: **Pretérito perfeito**: nasi (L 2); foi (L 13 e 31); arranhou (L26); mordeu (L 27); dei (L28); costurei (L 29); doeu (L35) = (8 ocorrências). **Pretérito imperfeito**: ia falar (L 24); tinha (L 25); sentia (L 27) e falava (L 33); ia costora (L34) = (5 ocorrências). **Presente**: é (L7, 10, 11, 12, 15, 19 e 20); sou (L1); pode me chamar (L1); faso (L3); tenho (L4); vou fazer (L4); fou contar (L5, 21); trabalha (L8); está (L9); fou (L18); fique (L22); e colocam (L32) = (19 ocorrências) e **Infinitivo**: doer (L 30, 31 e 33) = (3 ocorrências)

### ***5.3.1 Capacidades de linguagem desenvolvidas em comparação com a AD, PI e PF de 2017***

Na AD, o problema mais acentuado é que o agente não apresentou representações psicológicas suficientes para se escrever um texto autobiográfico, introduzindo apenas duas US. Comparando-a com a PI, houve um acréscimo quatro US. Contudo, verificamos que não há um planejamento do texto da PI, pois as informações sobre os fatos de vida são semiotizadas à medida que o agente produtor se recorda e as escreve (“coisa legal tá”, L4). Além disso, as US são semiotizadas em conjunto num único parágrafo. Já a PI em relação à PF, ocorreu a diminuição da US **amigos**, mas, em relação ao plano geral, o texto foi melhor organizado na PF, pois escreveu as US em parágrafos separados.

Abaixo, o quadro síntese do conteúdo temático de SN.

Quadro 17 Síntese do conteúdo temático da AD, PI e PF de 2017

| US           | Subcategorias  | Itens das Subcategorias   | Quant.  |   |
|--------------|----------------|---|---|---|
| AD           | Identificação  | Características psicológicas  | Relata como é bagunceira, faladeira e feliz (linhas 2 e 3)  | 3 |
|              |                | Informações pessoais  | Descreve sua vida como feliz (linhas 5 e 6)   | 1 |
|              | Escola         | Professor   | Diz das professoras e o sentimento positivo por elas (linhas 3 a 5)   | 2 |
| PI 2017      | Identificação  | Dados pessoais  | Nome completo (linha 3)   | 1 |
|              |                | Características psicológicas  | Diz que é bagunceira e fala demais (linhas 21 a 22)   | 2 |
|              | Rotina pessoal | Atividades  | Acompanhamento fonoaudióloga e psicológico (linha 10); participação do projeto social na LBV (linha 12)   | 3 |
|              | Família        | Núcleo familiar   | Escreveu o nome dos parentes mais próximos e o grau de parentesco (linhas 13 a 18)  | 2 |
|              | Amigos         | Melhores amigos   | Nome das meninas e dos meninos (linhas 19 a 21)   | 2 |
|              | Escola         | Disciplinas   | Matemática sua matéria preferida (linha 4)  | 1 |
|              | Idiossincrasia | Vivências pessoais (negativa)   | Mordida do cachorro e os dois pontos que levou na bochecha (linhas 1 e 2)   | 2 |
| Preferências |                | Dias da semana que gosta de brincar com os amigos, sábado e domingo; viagem a Três Lagoas (linhas 5 a 9); sua cor: amarelo (linha 9); gosta de desenhar, escrever; pintar (linha 11); e música (linha 23) | 10  |   |
| PF 2017      | Identificação  | Dados pessoais  | Nome, data de nascimento, idade atual de 9 anos e aponta que vai fazer 10 anos (linhas 1 a 4)   | 4 |
|              |                | Informações pessoais  | Animal de estimação e o seu apelido (linhas 1 e 2)  | 2 |
|              |                | Características psicológicas  | Afirma ser chata e legal (linhas 16 e 17)   | 2 |
|              | Rotina pessoal | Atividades  | Participa de projeto social (linhas 18 a 20)  | 1 |
|              | Família        | Núcleo familiar   | Membros da família (pai, mãe, irmã e cunhado), profissão (serralheiro e desempregada) e sentimentos pelo pai, mãe, irmã e cunhado: chato, bravo, legal; (linhas 5 a 17) | 9 |
|              | Escola         | Sentimento  | Positivo (linhas 18 e 19)   | 1 |
|              | Idiossincrasia | Pessoais  | Vivência marcante da sua vida (negativa) a mordida do cachorro e os pontos dados pelas enfermeiras e descreve que não sentiu dor (linhas 21 a 35)                       | 2 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O quadro demonstra que o conteúdo temático foi ampliado da AD para a PI de 2 para 6 US e houve uma redução de 1 US da PI para a PF. Em relação às subcategorias de US, houve uma ampliação da AD para a PI de 3 subcategorias de US para 8 na PI, porém, uma redução de 1 subcategoria da PI para a PF. Finalmente, é digno de nota a ampliação de 6 itens das Subcategorias da AD para 23 na PI e uma redução de 2 itens da PI para a PF. Verificamos que SN ampliou nas três categorias da PI para a PF o que demonstra que o conteúdo do texto foi explorado e que as reduções foram superficiais.

No plano linguístico, tanto na PI quanto na PF, o agente produtor relata sobre fatos de sua vida no momento vigente, usando o pronome de primeira pessoa do singular, marcando a relação de sua implicação no contexto de produção. Embora em ambas as produções o produtor

relate com mais frequência os fatos recentes de sua vida, estes estão distantes temporalmente em relação ao momento de produção. Dessa forma, o texto enquadra-se no mundo do narrar disjuncto e implicado, próprio do discurso relato interativo e a planificação da PI e PF foi o script.

O predomínio do discurso prevaleceu o relato interativo na AD, PI e PF, pela evidência de verbos no presente (AD 5, PI 22 e na PF 19), pretérito perfeito (AD 0, PI 4 e na PF8) e imperfeito (AD 0, PI 0 e na PF 5). O aumento deve-se à ampliação do conteúdo temático. No que diz respeito, então, à coesão verbal, há um acréscimo do uso de unidades do sistema verbal perfeito de 4 ocorrências e, no imperfeito, de 5. Por outro lado, há o aumento da AD para a PI de 12 ocorrências e a diminuição do emprego do tempo presente de 3 ocorrências da PI para a PF.

No que se refere à *conexão*, quanto aos operadores lógicos, foram encontrados (AD 2, PI 8 e na PF 18); espaciais (AD 0, PI 5 e na PF 4) e temporais (AD 0, PI 4 e na PF 3). A capacidade linguístico-discursiva, no que se refere à *conexão*, os organizadores textuais lógicos tiveram um acréscimo de 6 ocorrências da AD para a PI e 10 ocorrências da PI para a PF. Quanto aos organizadores espaciais e temporais obtiveram nenhuma ocorrência na AD e a diminuição de 1 ocorrência da PI para a PF. Porém, essa redução não prejudicou a textualização do texto.

Na categoria *coesão nominal* foram encontrados: anáfora por repetição do pronome (AD 3, PI 11 e na PF 8); por apagamento (AD 0, PI 3 e na PF 5), por SN possessivo (AD 0, PI 12 e na PF 4). Na PF apareceu a anáfora por pronominalização “me”, com 3 ocorrências, e “mim”, com 1 ocorrência. Desta forma, da AD para a PI houve o acréscimo de 8 ocorrências de séries anafóricas com a repetição de pronome e da PI para a PF, a diminuição de 3 ocorrências. E houve o acréscimo de 2 ocorrências de anáfora por apagamento do pronome “eu” da PI para a PF. Com relação à anáfora por SN possessivo, da PI para a PF houve a diminuição de 8 ocorrências. De modo geral, a PF apresentou-se melhor textualizada.

Em continuidade com o trabalho didático da produção do gênero autobiografia, realizamos novamente a AD de 2018, em 9 de fevereiro de 2018.

|   |  |
|---|--|
| <p>1 OI sou Sophia tudo bem es-<br/> 2 pero que sim bom aqui eu vou<br/> 3 contar um pouco da minha vida<br/> 4 vamos lá.<br/> 5 eu nasci em 2008, agora tenho<br/> 6 9 anos de idade você tem um<br/> 7 sonho? Eu tenho e vou contrar<br/> 8 o primeiro sonho voi ir na<br/> 9 disney, e o cegundo e dançar,<br/> 10 e o terceiro é vazer ginastica<br/> 11 olímpica e você tem um sonho<br/> 12 se você tem um sonho não desiste<br/> 13 do seu sonho agredite no seu</p> | <p>14 sonhos por que com forsa devontade<br/> 15 é uma musica do lucas neto é mui-<br/> 16 to legal coloca ai no yodube.<br/> 17 Qual é a sua musica preveri-<br/> 18 da? A minha é regime fechado<br/> 19 e dona maria o que você mais<br/> 20 gosta de fazer?<br/> 21 eu gosto de brincar, dançar, cantar,<br/> 22 desenhar, pintar, gritar, pular e as-<br/> 23 sindir netfris.<br/> 24 Qual é a sua comida preferida?<br/> 25 A minha comida e arroz feijão<br/> 26 só kkkk.</p> |
|---|--|

Na AD de 2018, o agente ainda se concentrou no conteúdo temático, preocupando-se em introduzir no texto as US trabalhadas nos módulos da SDG de 2017. Nessa produção notamos que timidamente já são gestadas os itens da subcategoria *preferências* da US *idiosincrasia*, percebido nas linhas 21 a 23. Verificamos progressos nessa categoria analítica.

No plano linguístico, é visível também melhora na estruturação do texto que se encontra mais organizado no plano global. O agente utiliza o recurso de perguntas e respostas como centro organizador do conteúdo temático e, talvez por essa escolha, a planificação ficou mais próxima da sequência dialogal que a do script. Conseqüentemente, o discurso está mais para interativo que para relato interativo.

Quanto aos mecanismos de textualização, também houve avanços. O agente realizou operações de conexão com os três tipos de organizadores: lógicos (9 ocorrências); temporais (5 ocorrências) e espaciais (1 ocorrência). Já com relação à coesão nominal, as operações foram realizadas por repetição (4 ocorrências), apagamento (5 ocorrências) e SN possessivo (3 ocorrências). As operações de coesão verbal concentraram-se na exploração do subsistema dos tempos verbais: presente (29 ocorrências), pretérito perfeito (1 ocorrência) e pretérito imperfeito (1 ocorrência). A escola quase que total do presente corrobora nossas observações anteriores sobre os tipos de discurso e de planificação.

Abaixo, apresentamos o texto da PI, realizada em 28 de junho de 2018.



|  |   |   |
|--|---|---|
| <p><b>1 Quem é sophia nunes?</b><br/> <b>2</b> Olá eu sou a sophia<br/> <b>3</b> Nunes tenho 9 anos nasci<br/> <b>4</b> 1/7/2008 nasci em Bauru<br/> <b>5</b> greci em Bauru no estadu<br/> <b>6</b> de são Paulo<br/> <b>7</b> Quando eu tinha 5 anos<br/> <b>8</b> eu era um pouquinho bagun-<br/> <b>9</b> seira só um pouco.<br/> <b>10</b> Com 6 anos eu comesei a gre-<br/> <b>11</b> ser e ficando menos bagun-<br/> <b>12</b> seira e brincalhona kkk.<br/> <b>13</b> 7 aninhos já virando uma<br/> <b>14</b> mocinha já mais não deixei a</p> | <p><b>15</b> levadinha ir em bora não<br/> <b>16</b> e nem a brincalhona kkk.<br/> <b>17</b> 8 anos comeceia ficar gran-<br/> <b>18</b> de grande quase cheganto<br/> <b>19</b> na minha mãe kk e ai<br/> <b>20</b> comecei a brincar na rua<br/> <b>21</b> com os meus novos amigo<br/> <b>22</b> toda noite eu brincala<br/> <b>23</b> com eles é muito legal e<br/> <b>24</b> até hoje eu brinco pode<br/> <b>25</b> agretirar.<br/> <b>26</b> 9 anos ai que coisa boa<br/> <b>27</b> urum 9 quase 10 anos<br/> <b>28</b> eu amo ser criança não é</p> | <p><b>29</b> KK<br/> <b>30</b> Com 9 anos que eu tenho hoje.<br/> <b>31</b> A minha cor favorita é<br/> <b>32</b> amarelo e rosa<br/> <b>33</b> E a minha comida favori-<br/> <b>34</b> ta é macarronada, arroz, feijão.<br/> <b>35</b> O dia da semana que eu<br/> <b>36</b> mais gosto é sexta, sabado<br/> <b>37</b> e domingo.<br/> <b>38</b> Bom eu não gosto de<br/> <b>39</b> despedida mais tenho que<br/> <b>40</b> ir tchau beijos<br/> <b>41</b> fim</p> |
|--|---|---|

Na PI o agente introduziu três US: identificação, amigos e idiossincrasia. Na US identificação, destacamos as características físicas apresentadas pelo agente com a repetição do adjetivo, “bagunceira” (linhas 8/9 e 11/12), “brincalhona” (linhas 12 e 16), “mocinha” (linha 14), “levadinha” (linha 15), “grande grande” (linhas 17/18), não se sabe se foi uma distração do agente produtor, ou um recurso estilístico enfático para destacar o seu crescimento físico.

O tema que foi mais explorado no texto foi o jeito de ser do produtor empírico, ocupando um espaço maior do texto (linhas 7 a 19 e da 26 a 29), e sua conduta de personalidade. Verificamos a necessidade de ampliar o conteúdo temático com outros fatos de sua vida.

No que se refere ao plano geral, foi dado um título ao texto, o qual foi organizado em 11 parágrafos. No 1º parágrafo, a US presente **identificação** e também, no 2º, 3º e 4º o conteúdo poderia ser melhor organizado e apresentado em dois parágrafos. No 5º a US **identificação** é apresentada em conjunto com a US **amigos** e o parágrafo ficou coeso pela informação de ter crescido e poder brincar na rua. O 6º US **idiossincrasia** diz o quanto “amo ser criança” (linhas 26 a 29). Neste ponto do texto, no sétimo observamos um problema de paragrafação. O sétimo parágrafo é uma tentativa de concluir o assunto discutido no parágrafo anterior, pois trata-se de uma continuidade do mesmo universo semântico a US **idiossincrasia**. Assim, o produtor deveria unir o sexto e o sétimo parágrafos, porém com mais desdobramentos em tom conclusivo de ideias. A opção de construí-lo foi entendida por nós como uma finalização de um universo semântico para iniciar um outro, porém foi mal sucedida. O 8º, 9º e 10º a US referida foi **idiossincrasia** e percebemos que a subcategoria preferências foi utilizada para indicar diferentes itens: as cores, as comidas e os dias da semana que mais gosta, notamos que poderia ter apresentado num único parágrafo, pois correspondem ao mesmo assunto. E no 11º faz uma despedida. No entanto, esse segmento de despedida (linhas 38 a 41) não faz parte do plano textual da autobiografia, e sim da carta pessoal.

O conteúdo temático foi organizado com formas linguísticas do relato interativo, as quais apontam para uma relação direta da protagonista no texto, como uso de pronomes de primeira pessoa, verbos conjugados na primeira pessoa do singular, utilização do par perfeito-imperfeito; e com formas do presente do indicativo (*eu, nasci, comesei, greci, tinha, brinco, é*), estabelecendo também uma relação de implicação no contexto de produção. Contudo, no que se refere ao uso do sistema verbal, ressaltamos a inadequação da escolha do presente como predominante no texto (23 ocorrências) em detrimento das formas verbais do passado (9 ocorrências). No discurso relato interativo as ocorrências de formas do presente têm que ser com menos frequência em relação ao passado. Quanto ao tempo o conteúdo temático foi organizado numa relação de disjunção temporal: os fatos relatados apresentam uma ordem cronológica dos antigos aos mais recentes verificados no segmento de texto das linhas (7 a 11):

Quando eu tinha 5 anos eu era um pouquinho bagunseira só um pouco.  
Com 6 anos eu comesei a **greser** [...]

As características de um texto autobiográfico podem ser verificadas pela sequência da ordem cronológica dos fatos de sua vida (linhas 7, 10, 13, 17, 26 e 30) quando relata acontecimentos seguindo as idades dos 5, 6, 7, 8, 9 e “quase 10” anos, o que caracteriza um narrar real. A planificação do conteúdo temático ocorreu sob a forma de script, predominante na autobiografia. O agente do texto planejou sua escrita selecionando fatos a partir do critério cronológico e hierarquizando-os segundo as unidades de significação. Isso pôde ser constatado conforme nossa análise acima, quando da característica do gênero autobiografia, relatando fatos em ordem cronológica.

8 anos  $\emptyset$  comeceia ficar grande grande quase cheganto na minha mãe kk e ai  $\emptyset$  comecei a brincar na rua com os meus novos **amigo** toda noite **eu** brincala com **eles** é muito legal e até hoje **eu** brinco pode agretirar (SN).

No fragmento de texto acima da PI, há a presença de anáforas de apagamento do pronome **eu** (demonstradas pelo símbolo  $\emptyset$ ); de repetição do pronome pessoal (**eu**) e pronominalização (**amigo** (linha 21) retomado por **eles** (linha 23)). Destacamos que o agente produtor varia os recursos anafóricos para fazer retomadas de referentes na mesma frase. A anáfora por apagamento do pronome “**eu**” foi utilizada nas linhas 3 (2 ocorrências), 4, 14, 17, 20 e 39. Já o referente “eu” introduzido na linha 2 foi retomado por repetição lexical nas linhas 7, 8, 10, 22, 24, 28, 30, 35 e 38. Há outras séries isotópicas secundárias que não foram consideradas nessa análise.

Também localizamos em seu texto fragmentos da sequência textual descritiva (linhas 31 a 37), quando descreve suas preferências de cor e comida e dos dias da semana que mais gosta. Ressaltamos que essa sequência textual foi adequadamente usada para semiotizar a unidade de significado **idiosincrasia**.

Em relação à articulação do conteúdo temático, observamos que foram mobilizados mais organizadores textuais com valor semântico temporais (14 ocorrências) e espaciais (5 ocorrências) mais frequentes nos discursos da ordem do NARRAR que os lógicos, predominantes da ordem do EXPOR (8 ocorrências). No que se refere aos operadores textuais temporais, foram mobilizadas a expressão genérica “tenho 9 anos” para marcar um ponto específico no tempo, que é a data do nascimento do enunciador do texto: 1/7/2008, o tempo mais remoto a ser relatado. As outras formas com valor temporal restringem-se às marcações de tempo de vida (“quando eu tinha 5 anos”, linha 7; “Com 6 anos”, linha 10; “7 aninhos”, linha 13; “já virando uma mocinha”, linhas 13/14; “aí”, linha 19; “toda noite”, linha 22; “até hoje”, linha 24; “9 anos”, linha 26; “9 quase 10 anos”, linha 27; “Com 9 anos”, linha 30; “hoje”, linha 30).

Os operadores espaciais mobilizados foram **em Bauru** (2 ocorrências, linhas 4 e 5), **no estado de são Paulo** (linhas 5/6); **na rua** (linha 20); **la** (linha 22). Já com função de organizadores lógicos foram mobilizadas as formas linguísticas **e** (com 7 ocorrências, linhas 11, 12, 19, 23, 32, 33 e 37); **e nem** (linha 16) e **que** (linha 30). Embora o texto apresente um número satisfatório de organizadores com os três valores semânticos, estes não articulam adequadamente o conteúdo temático. Os organizadores de valor temporal são utilizados para marcar apenas um período específico no tempo, mas não têm a função desdobrada para articular as unidades de significação. No que se refere aos lógicos, cabe destacar que foram utilizados aqueles que marcam articulações mais locais, como a conexão de termos e de frases sintáticas. Falta ao agente produtor realizar articulações mais globais e intermediárias.

As realizações modais ficaram por conta das apreciativas já que a voz predominante é a do agente produtor, cuja voz é a fonte do julgamento, com ênfase ao mundo subjetivo. Foi mobilizado um conjunto de advérbios, locuções adverbiais, interjeição e verbos com função de auxiliar de modo para a avaliação subjetiva do conteúdo temático: **um pouquinho** (linha 8); **só um pouco** (linha 9); **menos** (linha 11); **já mais** e **não** (linha 14); **quase** (linha 18); **novos** (linha 21); **muito legal** (linha 23); **ai que coisa boa** (linha 26); **urum 9 quase 10 anos** (linha 27); **amo ser** (linha 28) e **não gosto** (linha 38).

A coesão verbal, conforme já apontamos na análise do tipo de discurso, embora marca a temporalidade do texto, usou o tempo presente como predominante no texto autobiográfico,

cujo foco é relatar acontecimentos anteriores ao momento da produção. Assim, o tempo adequado seria a escolha do tempo passado: pouca frequência do pretérito perfeito (7 ocorrências) e, principalmente, do imperfeito (2 ocorrências). A predominância no texto do agente é dos tempos verbais no presente (23 ocorrências).

No que se refere aos apontamentos transversais, observamos problemas de grafia como troca de letras, em alguns casos: a) troca da letra **c** com som [k] pela **g** com som [g]: **crecer** (“greci”, linha 5; “greser”, linhas 10/11); **acreditar** (“agretirar”, linha 25) e b) troca das letras **d** pela **t**: **chegando** (“cheganto”, linha 18). Ora os fonemas trocados são os surdos por sonoros (caso da troca do [k] pelo [g]); ora são sonoros por surdos (caso da troca do [d] pelo [t]). Observa-se, no entanto, que não são quaisquer letras que são trocadas, mas as que representam fonemas homorgânicos, cujos traços distintivos são a sonoridade e a surdez: [t]/[d] e [k]/[g].

Abaixo, apresentamos a PF escrita em 23 de novembro de 2018.

| <b>Quem é Sophia?</b>                                    |                                      |
|--|--------------------------------------|
| 1 Olá meu nome é Sophia                                  | 17 a Disney. Não decidir ainda       |
| 2 Nunes Hernandez, vim ao mundo dia 13 de julho de 2008, | 18 o que eu quero ser quando         |
| tenho10  | 19 crecer mais acho que eu vou       |
| 4 anos e moro e nasci em Bauru.                          | 20 ser professora. Brinco na rua     |
| 5 Eu estudo na Escola “E.M.E.F. Thereza                  | 21 com meus amigos. Não tenho        |
| 6 Tarzia” e estou no 4 ano da manhã tenho uma Professora | 22 melhores amigos para mim          |
| 7 e Professor chamados Paula e André                     | 23 todos são meu amigos.             |
| 8 os dois são legais. Minha mate-                        | 24 Gosto de desenhar, pintar, escre- |
| 9 ria Preverida é matemática e                           | 25 ver, e dançar.                    |
| 10 portugues. Na minha família                           | 26 Bom foi isso obrigada por         |
| 11 tenho: mãe (Rosana) Pai                               | 27 ler minha autobiografia           |
| 12 (Ricardo), irmã (Gabriela)                            | 28 VOCÊ gostou da minha autobio      |
| 13 cunhado (Adhenas) cachorra                            | 29 grafia? Espero que sim um         |
| 14 (meg). Eu amo todos da                                | 30 beijo e um abraço para você       |
| 15 minha família.  | 31 TCHAU!                            |
| 16 Tenho o sonho de conhecer                             | 32 Fim!                              |
|  | 34 Autobiografia                     |

A PF foi produzida com seis US: identificação, família, amigos, escola, idiossincrasia e perspectiva de futuro. Em todas essas US foram apresentadas as suas respectivas subcategorias e seus subconjuntos de itens. Tomamos um exemplo da US amigos e outro da US idiossincrasia para lustrar o desdobramento do conteúdo temático em subcategorias e itens fato que mostra o avanço do agente nessa categoria:

Brinco na rua com meus amigos. Não tenho melhores amigos para mim todos são meu amigos. (US amigos, linhas 20 a 23)

Gosto de desenhar, pintar, escrever, e dançar (US idiossincrasia, linhas 24 e 25)

No plano geral, o texto foi produzido em sete parágrafos, com título. No plano linguístico, na categoria infraestrutura textual, há presença de unidades do discurso relato interativo: presença da 1ª pessoa do singular, de segunda pessoa do singular e do plural, que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal. Há também a presença de organizadores temporais que são peculiares a esse discurso. Quanto à planificação, predomina o grau zero da narração (script).

Não obstante ao observado no primeiro folhado, quanto aos mecanismos de textualização, a articulação entre as partes foi feita predominantemente pelos organizadores lógicos (10 ocorrências) contra quatro espaciais e três temporais. No que se refere à coesão nominal, foram realizadas operações de retomada do referente “eu”; SN possessivo (8 ocorrências); por repetição do mesmo item lexical “eu” (4 ocorrências) e por apagamento (9 ocorrências).

Com relação à coesão verbal, foi explorado o subsistema de dois tempos verbais: presente (22 ocorrências) e pretérito perfeito (5 ocorrências).

### **5.3.2 Capacidades de linguagem desenvolvidas em comparação a AD, PI e a PF de 2018**

Do ponto de vista da categoria conteúdo temático, na AD, SN apresenta as representações psicológicas das US introduzidas no texto organizadas cada uma em um parágrafo. Procedimento que não ocorria nas versões de 2017, pois os poucos itens que naquela ocasião apresentara eram inseridos misturados entre as US. Na PI, o agente produtor começou a perceber a necessidade de o conteúdo temático ser reestruturado para ser semiotizado (linear), diferentemente do que ocorre no plano psicológico (simultâneo). Além de o agente aglutinar as informações de itens e subcategorias por US teve também a preocupação de apresentar tais informações seguindo a ordem cronológica dos fatos relatados. Essas duas mudanças ocorridas gradativa e quantitativamente desde a AD de 2017 representou uma mudança qualitativa na forma de semiotizar o conteúdo temático. Na PF, esse agente produtor conseguiu avançar ainda mais no modo de organizar internamente os parágrafos, somando à organização temporal a ordenação das US, suas respectivas subcategorias e seus itens com desdobramentos mais complexos dos temas que refletiu numa textualização de melhor qualidade.

Abaixo, o quadro síntese do conteúdo temático de SN.

Quadro 18 Síntese do conteúdo temático da AD, PI e PF de 2018

| US              |                       | Subcategorias  | Itens das Subcategorias  | Quant. |
|-----------------|-----------------------|--|--|--------|
| AD 2018         | Identificação         | <i>Dados pessoais</i>                                  | Nome (linha 1), ano que nasceu e idade (linhas 5 e 6)  | 3      |
|                 |                       | <i>Características psicológicas</i>                    | Determinação: acredite nos seus sonhos (linhas 17/18)  | 1      |
|                 |                       | <i>Preferências</i>                                    | Músicas: Regime fechado e Dona Maria (linhas 17 a 19), comidas: arroz e feijão (linha 25) e na diversão: de brincar, dançar, cantar, desenhar, pintar, gritar, pular e assistir Netflix (linhas 21 a 23) | 12     |
|                 | Perspectiva de futuro | <i>Sonhos</i>  | Conhecer a Disney, dançar e fazer ginástica olímpica (linhas 12 a 14)  | 3      |
| PI 2018         | Identificação         | <i>Dados pessoais</i>                                  | Nome completo, idade, data e ano de nascimento, cidade de origem e estado (linhas 2 a 6)   | 5      |
|                 |                       | <i>Características pessoais</i>                        | Características da personalidade (psicológicas) “bagunceira” (linhas 8/9 e 11/12), “brincalhona” (linhas 12 e 16), “mocinha” (linha 14), “levadinha” (linha 15), “grande grande” (linhas 17/18)          | 5      |
|                 |                       | <i>Informações pessoais</i>                            | Retratou a idade em diferentes momentos de sua história 5 anos (linha 7); 6 anos (linha 10); 7 anos (linha 13); 8 anos (linha 17) e 9 anos quase 10 (linha 27)   | 5      |
|                 | Amigos                | <i>Procedência</i>                                     | Amigos de rua (linhas 20 a 25)   | 1      |
|                 | Idiossincrasia        | <i>Pessoais</i>  | Relata “amo ser criança” (linhas 26 a 29)  | 1      |
|                 |                       | <i>Preferências</i>                                    | Cores: amarelo e rosa (, linhas 31 a 32), comidas favorita: macarronada, arroz e feijão, linhas 33 e 34), dias da semana: sexta, sábado e domingo (linhas 35 a 37).                                      | 3      |
| PF 2018         | Identificação         | <i>Dados pessoais</i>                                  | Nome completo, idade, data e ano de nascimento e cidade de origem. (linhas 1 a 4)  | 4      |
|                 | Família               | <i>Núcleo familiar</i>                                 | Nome dos familiares (linhas 10 a 15)   | 1      |
|                 | Amigos                | <i>Procedência</i>                                     | Amigos de rua (linhas 20 a 23)   | 1      |
|                 | Escola                | <i>Professor</i>                                       | Nome dos professores e o sentimento por eles (linhas 7 e 8)  | 2      |
|                 |                       | <i>Identificação</i>                                   | Nome da escola (linha 5)   | 1      |
|                 |                       | <i>Disciplinas</i>                                     | Preferidas (linhas 9 e 10)   | 1      |
|                 | Idiossincrasia        | <i>Preferências</i>                                    | Desenhar, pintar, escrever e dançar (linhas 24 e 25)   | 4      |
|                 | Perspectiva de futuro | <i>Sonhos</i>  | Conhecer a Disney (linhas 16 e 17)   | 1      |
| <i>Projetos</i> |                       | Ainda não definidos ou ser professora (linhas 17 a 20) | 2  |        |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No quadro percebemos que o conteúdo temático foi ampliado na AD ocorreram a presença de 2 US na PI 3 US e na PF 6 US. Houve a ampliação da AD para PI de 1 US e da PI para PF de 3 US. Em relação às subcategorias de US, houve uma ampliação da AD para a PI de 1 subcategoria de US para 6 na PI, porém, uma ampliação de 3 subcategoria da PI para a PF. Entre os itens das subcategorias a ampliação de 19 itens das Subcategorias da AD para 20 na PI e uma redução de 3 itens da PI para a PF. Verificamos que SN ampliou nas três categorias da PI para a PF o que demonstra que o conteúdo do texto foi explorado e que as reduções foram superficiais.

Na AD a ordem cronológica não foi explorada. Na PI as características de um texto autobiográfico podem ser verificadas pela sequência dos fatos de sua vida apresentados em

ordem cronológica (linhas 7, 10, 13, 17, 26 e 30) quando relata acontecimentos seguindo as idades dos 5, 6, 7, 8, 9 e “quase 10” anos, o que caracteriza um narrar real. Na PF notamos a ausência de algumas idades e destaca a de 4 anos e 10 anos. Em relação ao plano geral do texto, há título somente na PI e PF.

As marcas linguísticas que categorizam o predomínio de fragmentos do discurso relato interativo na AD, PI e PF e o baixo uso de verbos no pretérito perfeito (AD 0, PI 7 e na PF 6) e imperfeito (AD 0, PI 3 e na PF 0) e alta frequência no presente (AD 5, PI 17 e na PF 22). No que diz respeito, à coesão verbal, há 1 diminuição do uso de unidades do sistema verbal perfeito da PI para a PF; do tempo imperfeito, a redução foi total, isto é, na PF não houve ocorrência de imperfeito. E teve o aumento do emprego do tempo presente em 12 ocorrências da AD para a PI e 5 ocorrências da PI para a PF. A coesão verbal, conforme já apontamos na análise do tipo de discurso, embora marca a temporalidade do texto, usou o tempo presente como predominante no texto autobiográfico, cujo foco é relatar acontecimentos anteriores ao momento da produção. Assim, o tempo adequado seria a escolha do tempo passado.

Na categoria *coesão nominal* foram encontrados: anáfora por repetição do pronome (AD 3, PI 10 e na PF 4); por apagamento (AD 0, PI 3 e na PF 9), por SN possessivo (AD 0, PI 8 e na PF 2). Nessa categoria, houve um acréscimo de 6 ocorrências de anáfora por apagamento do pronome “eu” na PF; um acréscimo da AD para a PI de 7 ocorrências e uma diminuição de 6 anáforas por repetição do pronome “eu” na PF; e a diminuição de 6 anáforas por pronome possessivo da PI para a PF.

Quanto aos operadores lógicos foram encontrados (AD 2, PI 10 e na PF 10); espaciais (AD 0, PI 2 e na PF 4) e temporais (AD 0, PI 12 e na PF 3). A capacidade linguístico-discursiva, no que se refere à *conexão*, o organizador textual lógico, em relação a AD para a PI obteve o acréscimo de 8 ocorrências e tiveram a mesma quantidade de ocorrência da PI para a PF. Quanto aos organizadores espaciais ocorreu o acréscimo de 2 ocorrências na PF, já os temporais obtiveram a diminuição de 9 ocorrências da PI para a PF.

O conteúdo temático na PI e PF foi organizado com formas linguísticas do relato interativo, as quais apontam para uma relação direta da protagonista no texto, com o uso de pronomes de primeira pessoa, verbos conjugados na primeira pessoa do singular, utilização do par perfeito-imperfeito; e com formas do presente do indicativo, estabelecendo também uma relação de implicação no contexto de produção. Contudo, no que se refere ao uso do sistema verbal, ressaltamos a inadequação da escolha do presente como predominante no texto (22 ocorrências na PF) em detrimento das formas verbais do passado (6 ocorrências). No discurso relato interativo as ocorrências de formas do presente têm que ser com menos frequência em

relação ao passado. O conteúdo temático foi organizado numa relação de disjunção temporal: os fatos relatados apresentam uma ordem cronológica dos antigos aos mais recentes percebidos principalmente na PI e com pouca frequência na PF.

A planificação do conteúdo temático ocorreu sob a forma de script, predominante na autobiografia, tanto na PI como na PF. Na PI o agente do texto planejou sua escrita selecionando fatos a partir do critério cronológico e hierarquizando-os segundo as unidades de significação, relatando fatos em ordem cronológica. O assunto que foi mais explorado no texto foi o jeito de ser do produtor empírico, ocupando um espaço maior do texto (linhas 7 a 19 e da 26 a 29), e sua conduta de personalidade. Verificamos a necessidade de ampliar o conteúdo temático com outros fatos de sua vida. Também localizamos em seu texto fragmentos da sequência textual descritiva (linhas 31 a 37), quando descreve suas preferências de cor e comida e dos dias da semana que mais gosta. Ressaltamos que essa sequência textual foi adequadamente usada para semiotizar a unidade de significado **idiosincrasia**. Na PF verificamos que o recurso da ordem cronológica foi menos explorado, em consideração ao texto estava mais coeso e com informações mais completas.

### ***5.3.3. Processo de revisão do texto de SN***

O texto de SN, classificado no nível 2, mesmo na PF, havia duas US no mesmo parágrafo com poucas informações. Para esse nível, a atividade de reestruturação do conteúdo temático no processo de revisão foi fundamental. Com os instrumentos do quadro de US e o portfólio SN conseguiu perceber como inserir mais informações à US descrita e torná-la mais enriquecida, quando foram disponibilizadas a esse agente folhas em branco avulsas para registrar, em separado, as US a fim de complementar a PF.

A grande transformação qualitativa na escrita de SN consistiu na articulação interna do parágrafo para aglutinação de novas informações sobre o fato relatado no interior das US. Para ilustrar isso, recortamos um trecho da US **família** da PF que foi submetido ao processo de autoavaliação, conforme abaixo:

“Na minha família tenho: mãe (Rosana) Pai (Ricardo), irmã (Gabriela) **cunhado (Adhenas) cachorra (meg)**.”  
(PF 2018, grifo nosso)

Como ficou o trecho após a revisão feita pelo agente produtor:



“Conheci o mar com 1 ano junto com minha família: mãe (Rosana), pai (Ricardo), irmã (Gabriela), avó (Valderez). Foi muito divertido. Depois de um tempo, quando voltei para praia, amei ver o mar novamente”. (PF 2018 revisada, grifo nosso)

Tornar seu texto bem escrito foi o motivo que impulsionou o enunciador a reescrevê-lo cinco vezes, quantidade determinada pelo próprio produtor. A revisão foi ancorada na consulta de seus registros de memória arquivados no portfólio *Das saudades que eu tenho* e na consulta à família para obter novas informações e fazer novas inserções no texto. Além disso, notamos que, ao introduzir o tema *viagem* à US família como um item de ampliação do conteúdo temático, fez a troca de informações (trocou um familiar e um animal de estimação por outro ente da família) possivelmente para demonstrar o momento real de que vivenciou o fato relatado (passeio). O cunhado (Adhenas) e a cachorra (meg) foram substituídos pela avó. Essa troca de dados feita no processo de revisão remete ao que Lejeune (2008) chamou de *pacto autobiográfico*, pois o agente sentiu-se responsável por falar a verdade a seus interlocutores. Na perspectiva de Habermas (1987 apud BRONCKART, 2003, p. 43), a conduta de SN, em seu agir comunicativo, exibiu uma *pretensão à validade* em relação ao mundo representado por ela.

De modo geral, o desenvolvimento da escrita de SN é notório pela transformação do texto da PF para a consolidação da versão final, com mudanças satisfatórias na organização de suas ideias.

Abaixo, o texto final de SN, publicado no livro de autobiografias da turma pesquisada.

#### Quem é Sophia?

Olá! Meu nome é Sophia Nunes Hernandez, vim ao mundo no dia 1 de julho de 2008, tenho 10 anos, nasci em Bauru e moro aqui até hoje. Sou uma menina alegre, sorridente, brincalhona, legal, divertida, feliz, fofa, falante, bagunceira e bonita. Uso óculos e tenho cabelos cacheados loiro claro.

Muito pequena adorava dançar, principalmente músicas que não tinham coreografia. Quando cresci, minha irmã me ensinou a ser uma ótima dançarina!!

Conheci o mar com 1 ano junto com minha família: mãe (Rosana), pai (Ricardo), irmã (Gabriela), avó (Valderez). Foi muito divertido. Depois de um tempo, quando voltei para praia, amei ver o mar novamente.

Minha primeira viagem foi para três Lagoas (MS). Fomos eu, meus pais e minha irmã e visitamos minhas tias e primas. Adoro ir lá.

Minha avó é uma pessoa muito especial para mim. Seu nome é Valderez. Ela é amorosa com todos, fico com ela de vez em quando. Ela tem um parceiro; meu avô Donizete é trabalhador, divertido e cuida muito bem dela. Amo muito os dois!

Aos 4 anos conheci meus amigos que estudam até hoje comigo. Os nomes deles são: Beatriz, Yasmim, Leonardo e Mariana. No 1º ano não conversava com eles. Já a Bia, ela brigava comigo e me deixava para trás. Agora somos amigas. E hoje as minhas amigas BFF ou que eu converso mais são: Thamires, Beatriz e Mariana.

Quando tinha 5 anos, era um pouquinho bagunceira e amava brincar de boneca e tinha uma preferida seu nome era Isabela e fingia que ela dormia na minha cama.

Com 6 anos entrei na escola; minha professora chamava Juliana, mas ela estava grávida e teve que ficar fora por alguns dias e fiquei com outra professora. O ano que eu mais gostei foi o 2º ano. Minha professora era muito boazinha e legal com todos, a Maria Lucia. Agora estou no 4º ano.

O Natal é uma data muito especial, ganhamos presentes, montamos a árvore e faço uma carta para o Papai Noel. Quando tinha 9 anos, ganhei muitos presentes, mas o que mais gostei foi do vestido da Bela e a Fera.

Minha rotina inicia às 7 horas da manhã quando acordo, tomo café, escovo os dentes, venho para escola, saio dela 11h30, almoço e vou para o projeto na LBV, minha mãe me busca, chego em casa me troco e faço tarefa, tomo banho e dou boa noite para meus pais e durmo!!

O que gosto de fazer: dançar, viajar, desenhar, pintar, escrever, brincar, jogar bola, animais, música e amigos. Coisas que me deixam triste: brigar maltratar os animais, injustiça, mentiras, bullying e xingar.

Tenho muitos sonhos de ser modelo, professora, ir para a Disney e ter uma festa de 15 anos mágica e linda.

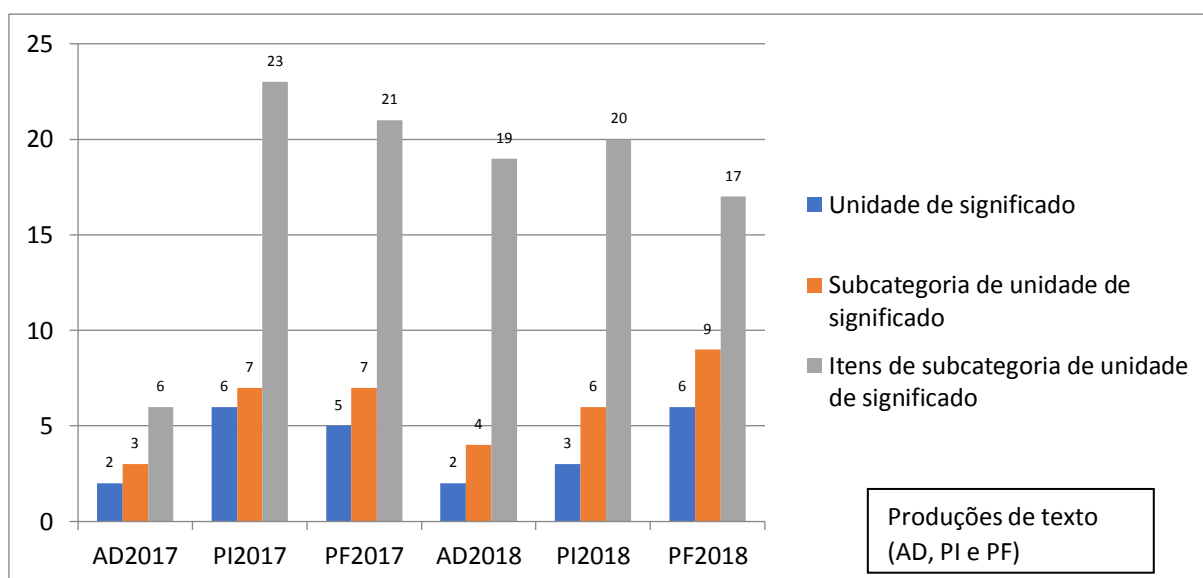
Para o mundo espero: paz, amor, carinho, menos roubo e menos violência!

Bom, foi isso e espero que tenha gostado! Beijo, tchau!

Sophi@

O gráfico abaixo demonstra os resultados da ampliação do conteúdo temático de SN nas produções AD, PI e PF de 2017 e 2018.

Gráfico 2: Ampliação do conteúdo temático de SN de 2017 a 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O gráfico acima demonstra quantitativamente a progressão de ampliação ou não do conteúdo temático das produções AD, PI e PF de SN em 2017 e 2018. Em relação às US, em 2017, obteve nas produções: AD 2 US, PI 5US e na PF 5 US o que demonstrou a ampliação de 3 US. No ano de 2018, obteve nas produções: AD 2 US, PI 3 US e na PF 6 US o que demonstrou a ampliação de 1 US da AD para a PI e 3 US da PI para a PF. Em relação as subcategorias de US, obteve nas produções: AD 3US, PI 7US e, na PF, 7 US o que demonstrou a ampliação de 4 subcategorias de US, em 2017. Em 2018, obteve nas produções: AD 4 US, PI 6 US e na PF 9 US o que demonstrou a ampliação de 2 subcategorias de US da AD para a PI e de 3 subcategorias de US da PI para a PF. Os itens das subcategorias de US, obteve nas produções: AD 6US, PI 23US e, na PF, 21 US o que demonstrou a ampliação de 17 itens de subcategorias de US da AD para a PI e a redução de 2 itens de subcategorias de US da PI para

a PF em 2017. Em 2018, obtive nas produções: AD 19 US, PI 20 US e na PF 17 US o que demonstrou a ampliação de 1 item de subcategorias de US da AD para a PI e a redução de 3 itens de subcategorias de US da PI para a PF.

Observamos no gráfico de SN pela comparação estabelecida entre AD de 2017 e PF de 2018, o conteúdo temático foi ampliado. Em contra partida em outras produções notamos que podemos considerar a ampliação nesta linearidade em relação a categoria de US e subcategorias de US, mas em relação aos itens de subcategoria na (PI de 2017 obteve 23 itens de subcategoria), sendo o melhor resultado.

#### 5.4 Desenvolvimento longitudinal (2017 e 2018) da produção do texto autobiográfico de L (nível 3)

Apresentamos a produção AD realizada em 22 de junho de 2017.

|   |
|---|
| <p><b>1 Essa é minha historia</b><br/> <b>2</b> Eu sou uma menina obediente<br/> <b>3</b> eu ajudo a minha vó a cuida do meu irmãozinho<br/> <b>4</b> e eu brinco um pouco eu adoro brinca de<br/> <b>5</b> pega-pega e eu adoro estudar mais as veses<br/> <b>6</b> eu desabedeso a minha vó e minha mãe<br/> <b>7</b> fim<br/> <b>8</b> da<br/> <b>9</b> história</p> |
|---|

O conteúdo temático é constituído por três US, que são constantes no texto: a **identificação**, **família** e **idiosincrasia** mesmo sendo três apresentam somente uma subcategoria de cada (características pessoais, núcleo familiar e preferencias, respectivamente). Dessas são discriminados 5 itens de subcategoria no total, conforme quadro 15 há, portanto pouco conteúdo de sua história de vida.

O plano geral desse conteúdo é constituído por um título e com apenas um parágrafo. Não usa pontuação e para indicar que o texto acabou insere a expressão “fim da história.”

No que se refere à infraestrutura textual, do ponto de vista do tipo de discurso e da sequencialidade, as escolhas lexicais (verbos somente presente, uso de 1ª pessoa do singular, descrição do eu não hierarquizada), afastam o texto do discurso relato interativo e o enquadra no discurso interativo. O uso do presente exprime a relação que o agente estabelece entre o

momento dos acontecimentos verbalizados no texto e o momento da tomada da palavra na ação. Quanto à sequencialidade o conteúdo temático foi planejado na sequência descritiva.

Quanto aos mecanismos de textualização, o agente usa apenas uma unidade de ligação, que tem três ocorrências (e, linhas 4,5 e 6) cuja articulação ocorre no nível mais superficial: entre frases e entre termos. Não há presença de organizadores temporais, já que o texto foi semiotizado na sequência descritiva. Com relação à coesão nominal, o agente utiliza constantemente o pronome **eu** (6 ocorrências) e em nenhum segmento do texto faz o apagamento desse pronome. Destacamos essa particularidade para representar a constância deste evento no texto da agente. Essa opção por repetir o pronome “eu” indicia que o produtor tem dificuldades em realizar operações coesão nominal.

Quanto à coesão verbal, foi usado apenas verbo no presente: é (L1); sou (L2); obediente (L2); ajudo (L3); cuida (L3); brinco (L4); adoro (L4 e 5); brinca (L4); estudar (L5); desobedeço (L6). Não foram encontrados os verbos no pretérito perfeito e o imperfeito predominantes na autobiografia.

A seguir, o texto da PI, produzido em 13 de novembro de 2017.

|   |
|---|
| 1 De Larissa Camargo                                |
| 2 Eu era muito artera e sapeca mais ainda sou gosto |
| 3 mais muito mais muito mesmo e de mecher no celu   |
| 4 lar e vou várias vezes na chácara e ainda         |
| 5 vo no aniversário do meu primo mais gosto de      |
| 6 estudar e gosto muito da minha professora Paula e |
| 7 também gosto dos meus amigos porque. Eles sempre  |
| 8 me ajudava na dificuldade e eu estudo muito para  |
| 9 passar de ano e também para tirar uma nota        |
| 10 boa na prova e eu levava vários tombo de         |
| 11 Bicicleta mais ainda caiu mais e sempre lembro   |
| 12 que deus sempre vai me ajudar na faze difisio    |
| 13 eu também faso suco eu lavo loça varro o chão    |
| 14 passo pano lavo o banheiro e ajudo a cuida do    |
| 15 meu irmãozinho lindo o meu têni escovo os dentes |
| 16 e depois e durmo acordo tomo meu café da tarde   |
| 17 depois eu tomo meu banho e depois eu janto       |

A PI foi produzida com sete US (**identificação, rotina pessoal, família, escola, amigos, idiossincrasia e igreja**). Em 4 o agente desdobrou em apenas uma subcategoria e em três (**identificação, família, escola**), em 2 subcategorias. Todas as subcategorias foram desdobradas em itens. No que se diz respeito à arquitetura textual, em relação ao plano geral do texto, não há título e foi produzido em apenas 1 parágrafo, no qual relata: 1º) seu nome; diz ser arteira e sapeca; sua rotina pessoal; o aniversário do primo, cita os afazeres domésticos que realiza; auxilia nos cuidados com o irmão; a escola e o seu sentimento pelos professores; suas

preferências e a igreja na sua vida pela fé. Ressalta-se que, na PI, há uma dificuldade na organização do texto, sobretudo na distribuição das informações de 7 US, que foram semiotizadas em um único parágrafo.

No que diz respeito à infraestrutura textual, as marcas linguísticas indicam para o discurso interativo encaixados com fragmentos do discurso relato interativo. O texto foi planejado com sequências descritivas e com fragmentos de script. No que se refere aos mecanismos de textualização, na coesão verbal, as escolhas dos tempos verbais corroboram análise do 1º folhado textual. Há o baixo uso de verbos no **pretérito perfeito**: caiu (1 ocorrência; L11) e pretérito imperfeito: era (L2); ajudava (L8); levava (L10); 2 ocorrências), alta frequência no presente de 19 ocorrências: sou (L2); gosto (L3, 7); vou (L4,5); gosto de estudar (L5/6); estudo (L8); tombo (L10); lembro (L11); vai me ajudar (L12); faso (L13); lavo (L13, 14); varro (L13); passo (L14); ajudo a cuida (L 14); lindo o meu tênis (L14); escovo os dentes (L15); durmo (L16); acordo (L16); tomo meu café (L16); tomo meu banho (L17); janto (L17). O agente do texto não configura uma ordem temporal adequada. Apresenta a predominância da primeira pessoa e verbos no presente.

Na categoria *coesão nominal*, foram encontrados: a introdução do referente “eu” (L2) e retomado por: pronominalização “me”: (L8, 12; 2 ocorrências), repetição lexical do pronome pessoal “eu”: (L 8, 10, 13 – 2 ocorrências -, 17- 2 ocorrências no total de 6 ocorrências), apagamento: (L2 – 2 ocorrências -, 4, 5 – 2 ocorrências -, 6, 7, 11, 13, 14 – 3 ocorrências -, 15 - 2 ocorrências -, 16 – 3 ocorrências, no total de 17 ocorrências), sintagma nominal possessivo: “meu primo” (L5), “minha professora” (L6), “meus amigos” (L 7); “meu irmãozinho” (L15), “meu tênis” (L15), “meu café da tarde” (16), “meu banho” (L17), no total de 7 ocorrências). E também localizadas 1 série isotópica secundária: sintagma nominal possessivo “meus amigos”: introduzido na (L7) e retomado por pronome pessoal “Eles” na (L7).

Quanto à *conexão*, foram mobilizados organizadores textuais lógicos, temporais e espaciais: a) organizadores lógicos (L2, 3, 4 - 2 ocorrências -, 6 - 2 ocorrências -, 8, 10, 11, 14, 16 – 2 ocorrências -, 17); e também (L 9 e 13); mesmo (L3), no total de 16 ocorrências; b) organizadores espaciais: na chácara (L4; 1 ocorrência); e os temporais: ainda (L2); sempre (L 12); depois (L16, 17 – 2 ocorrências), no total de 5 ocorrências.

A planificação do conteúdo temático ocorreu alternando a sequência descritiva com o script, com segmentos que representam os acontecimentos de sua vida, sem nenhum processo de tensão, como no segmento de texto abaixo (linhas 6 a 8):

[...] gosto muito da minha professora Paula e também gosto dos meus amigos porque. Eles sempre me ajudava na dificuldade [...] (PI de L, linhas 6 a 8)

A seguir, o texto da PF, produzido em 7 de dezembro de 2017.

|   |
|---|
| <b>1</b> Meu nome é Larissa Eu nasci em           |
| <b>2</b> 2009 dia 5 de fevereiro moro em Bauru    |
| <b>3</b> morava em vazão do iguaçu.               |
| <b>4</b> Hoje tenho vários amigos eu com-         |
| <b>5</b> esse a estudar com 3 anos de idade       |
| <b>6</b> e comecei a escrever minha autobiografia |
| <b>7</b> com 8 anos o ano que eu tenho            |
| <b>9</b> agora.                                   |
| <b>10</b> Eu acho que com uns 17 anos e vou       |
| <b>11</b> começar a fazer faculdade e vou         |
| <b>12</b> escrever várias autobiografias com      |
| <b>13</b> 19 anos eu vou namorar com 38 anos      |
| <b>14</b> eu vou casar ter filhos depois eu       |
| <b>15</b> vou me divertir e quero ser feliz da    |
| <b>16</b> vida.                                   |
| <b>17</b> E também quero ter bastante saúde       |
| <b>18</b> e bastante amigos e bastante ami-       |
| <b>19</b> gados                                   |

O produtor divide o texto seguindo as fases de sua vida, embora demonstre falhas na apresentação da sequência cronológica nos respectivos parágrafos e, quando percebe, retoma e elabora um parágrafo indicando as idades, como podemos notar neste fragmento de texto, das linhas 4 a 9.

“Hoje tenho vários amigos eu comecei a estudar com 3 anos de idade e comecei a escrever minha autobiografia com 8 anos o ano que eu tenho agora”

No que se refere à articulação do conteúdo temático, podemos notar que existem organizadores temporais (ocorrências) da ordem do NARRAR, observa-se que foram mobilizados temporais: em 2009 dia 5 de fevereiro (L2 e 3); Hoje (L4); 3 anos de idade (L5); com 8 anos o ano que eu tenho agora (L 8 e 9); 17 anos (L10); 19 anos (L13); com 38 anos (L13).

No Plano geral do texto, verificamos que o texto não apresenta título e foi produzido em 4 parágrafos e relata: 1º) fez sua identificação (US identificação); 2º) relata sua trajetória escolar e quando iniciou a escrita da sua autobiografia (US escola); 3º) diz sobre seus sonhos e apresenta a idade em que vão acontecer (US perspectiva de futuro); 4º) apresenta sua perspectiva de futuro em relação à saúde e aos amigos (US perspectiva de futuro).

Quanto às capacidades discursivas, prevaleceu o discurso relato interativo. Uma de suas características foi o uso do sistema verbal, além do pronome de primeira pessoa. Houve o emprego de verbos no presente: é (L1); tenho (L4); acho (L10); vou me divertir (L15); quero ser

(L15), no total de (5 ocorrências), pretérito perfeito: naci (L1); com-esei a estudar (L 4/5); comecei a escrever (L6), no total de (3 ocorrências), imperfeito: morava (L3; 1 ocorrência) e futuro perifrástico: com us 17 anos e vou começar a vazer faculdade (L 10/11); vou escrever várias autobiografias com 19 anos (L11/12); vou namorar com 38 anos (L13); vou casar ter filhos (L14), no total de 4 ocorrências.

No que se refere à *conexão*, quanto aos operadores lógicos foram encontrados e (L6, 10, 11, 15, 17, 18 – 2 ocorrências), total de 7 ocorrências. Os espaciais: Bauru (L2); vasio do iguasu (L3), total de 2 ocorrências. E os temporais 2009 dia 5 de fevereiro (L2); hoje (L4); 3 anos de idade (L5); **8 anos** o ano que tenho eu tenho **agora** (L7/9); 17 anos (L10); 19 anos (L13); 38 anos (L13), total de 7 ocorrências.

Na categoria *coesão nominal* foram encontrados: anáfora por repetição do pronome pessoal “eu” (L4, 7, 10, 13, 14 – 2 ocorrências), no total de 6 ocorrências. Apagamento: (L2, 3, 4, 6, 10, 11, 15,17), no total de 8 ocorrências. E em relação ao sintagma nominal possessivo: “meu nome” (L1), “minha autobiografia” (L6), houve no total de 2 ocorrências.

Conforme o excerto de texto abaixo, verificamos que o texto é um narrar real.

“e comecei a escrever minha aoutobiocrafia com 8 anos o ano que eu tenho agora”. (linhas 6 e 7)

Abaixo, realizamos análise comparativa das três produções de L de 2017.

#### ***5.4.1 Análise comparativa da AD, PI e PF das capacidades de linguagem adquiridas pelo participante L na SDG de 2017***

Na AD, localizamos 3 US: **identificação**, **família** e **idiossincrasia** com pouca exploração do conteúdo temático, pois cada US apresentou somente uma subcategoria e, no total das 3 US, 5 itens das subcategorias. Em relação à infraestrutura textual, da PI, no que se refere ao conteúdo temático, notamos a dificuldade da organização do texto e a distribuição das informações em parágrafos para melhor compreensão do leitor. O texto estava confuso, pois os assuntos foram retratados em um único parágrafo, sem organização das US. Mesmo mobilizando assuntos relacionados às 7 US: **identificação** (2 subcategorias e 3 itens de subcategorias), **rotina pessoal** (1 subcategoria e 5 itens de subcategorias), **família** (2 subcategorias e 9 itens de subcategorias), **amigos** (1 subcategoria e 1 item de subcategorias), **escola** (2 subcategorias e 4 itens de subcategorias), **idiossincrasia** (2 subcategorias e 5 itens de subcategorias) e **igreja** (1 subcategoria e 1 item de subcategorias). Já o texto da PF o agente

explorou 5 US: **identificação** (1 subcategoria e 4 itens de subcategorias); **família** (1 subcategoria e 1 item de subcategorias); **amigos** (1 subcategoria e 1 item de subcategorias), **escola** (1 subcategoria e 2 itens de subcategorias), **perspectiva de futuro** (1 subcategoria e 8 itens de subcategorias).

O quadro abaixo demonstra o conteúdo temático da AD, PI e PF 2017 de L.

Quadro 19: Síntese do conteúdo temático da AD, PI e PF 2017 de L

| US            | Subcategorias                | Itens das Subcategorias         | Quant.  |   |
|---------------|------------------------------|---------------------------------|---|---|
| AD 2017       | <b>Identificação</b>         | Características                 | Descreve como é obediente (linha 2) e em seguida diz que também desobedece (linha 6)  | 2 |
|               | <b>Família</b>               | <i>Núcleo familiar</i>          | Relata o cuidado com o irmão auxiliando a vó (linha 3)  | 1 |
|               | <b>Idiossincrasia</b>        | <i>Preferências</i>             | Gosta de brincar e estudar (linhas 4 e 5)   | 2 |
| PI 2017       | <b>Identificação</b>         | <i>Dados pessoais</i>           | Nome (título)   | 1 |
|               |                              | <i>Características</i>          | Relata que é arqueira e sapeca (linha 2)  | 2 |
|               | <b>Rotina pessoal</b>        | <i>Atividades</i>               | Diárias: escova os dentes, dorme, toma café, toma banho e janta (linhas 15 a 17)  | 5 |
|               | <b>Família</b>               | <i>Núcleo familiar</i>          | O aniversário do primo (linha 5); o sentimento pelo irmão (linha 15)  | 2 |
|               |                              | <i>Informações domiciliares</i> | Lavo louça, varro o chão, lavo o banheiro, faço suco, limpa o tênis, passo pano e ajuda a cuidar do irmão (linhas 13 a 15)  | 7 |
|               | <b>Amigos</b>                | <i>Sentimentos</i>              | Ajudam na dificuldade (linha 7 e 8)   | 1 |
|               | <b>Escola</b>                | Professor                       | Sentimento pela professora e o nome (linha 6)   | 2 |
|               |                              | <i>Disciplinas</i>              | Estudo para ter boas notas e passar de ano (linhas 8 a 10)  | 2 |
|               | <b>Idiossincrasia</b>        | <i>Preferências</i>             | Celular, estudar, amigos e passeios na chácara (linhas 3, 5 e 6)  | 4 |
|               |                              | <i>Pessoais</i>                 | Vivência pessoal o tombo de bicicleta (linhas 10 e 11)  | 1 |
| <b>Igreja</b> | <i>Espiritualidade</i>       | Fé (linha 12)                   | 1   |   |
| PF 2017       | <b>Identificação</b>         | <i>Dados pessoais</i>           | Nome, data de nascimento, cidade de origem, cidade que reside (linhas 1 a 3)  | 4 |
|               | <b>Família</b>               | <i>Núcleo familiar</i>          | Cidade de origem Vazio do Iguaçu (linha 3)  | 1 |
|               | <b>Amigos</b>                | <i>Descrição</i>                | Tenho vários amigos (linha 4)   | 1 |
|               | <b>Escola</b>                | <i>Ingresso</i>                 | Na educação infantil com 3 anos de idade e no fundamental e diz sobre a escrita da sua autobiografia com 8 anos (linhas 6 a 9)  | 2 |
|               | <b>Perspectiva de futuro</b> | <i>Projetos pessoais</i>        | Ingresso na faculdade com 17 anos, escrita de várias autobiografias com 19 anos; namorar com 38 anos, se casar, ter filhos, se divertir, ser feliz da vida, ter saúde e muitos amigos (linhas 10 a 19). | 8 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Pelos dados sintetizados no quadro, o conteúdo temático foi ampliado da AD para a PI de 3 para 7 US e houve uma redução de 2 US da PI para a PF. Em relação às subcategorias de US, houve uma ampliação da AD para a PI de 3 subcategorias de US para 8 na PI, porém, uma redução de 3 subcategorias da PI para a PF. Finalmente, é digno de nota a ampliação de 6 itens das Subcategorias da AD para 23 na PI e uma redução de 9 itens da PI para a PF. Notamos a diminuição de US, Subcategorias de US e itens de subcategorias da PI para PF, o que demonstra pouca ampliação após intervenção da SDG 2017.



Quanto à infraestrutura textual, percebe-se um avanço, pois, na categoria tipo de discurso, a AD foi produzida integralmente no discurso interativo. Na PI, o agente mobilizou fragmentos do discurso relato interativo e os encaixou no interativo e, na PF, o relato interativo foi predominante. Quanto à planificação, nota-se o mesmo movimento: a AD foi planificada somente na sequência descritiva, a PI foi planificada na sequência descritiva com encaixamento de script e, na PF, predominou o script com a sequência descritiva secundária. No que diz respeito aos mecanismos de textualização, na coesão verbal, foram mobilizadas unidades do sistema verbal do par perfeito-imperfeito, embora não com predominância: a) perfeito (AD 0, PI 1 e na PF 3), b) imperfeito (AD 0, PI 2 e na PF 1), c) no presente (AD 10, PI 19 e PF 5) e futuro perifrástico (PF 4). No que diz respeito, então, à coesão verbal, o pretérito perfeito na AD sem ocorrências, na PI 1 ocorrência e na PF 3, portanto, um acréscimo de 2 ocorrências da PI para a PF e o pretérito imperfeito a não ocorrência na AD e a diminuição de 1 ocorrência da PI para a PF. O tempo presente teve um acréscimo de 9 ocorrências da AD para a PI e a redução de 14 ocorrências da PI para a PF.

Quanto à conexão, foram encontrados operadores lógicos (AD 0, PI 16 e na PF7); espaciais (AD 0, PI 1 e na PF 2) e temporais (AD 0, PI 5 e na PF 7). Nessa categoria, os organizadores textuais lógicos tiveram 1 redução de 9 ocorrências da PI para a PF; no uso dos espaciais, houve 1 ocorrência de acréscimo da PI para a PF, e os temporais obtiveram o acréscimo de 2 ocorrências da PI para a PF.

Na *coesão nominal* foram encontrados: anáfora por repetição do pronome (AD 6, PI 6 e na PF 6); por apagamento (AD 0, PI 17 e na PF 8), por SN possessivo (AD 4, PI 17 e na PF 8). Nessa categoria, houve a diminuição de 9 ocorrências de anáfora por apagamento do pronome “eu” da PI para a PF e o acréscimo de 13 anáforas por pronome possessivo da AD para a PF e a diminuição de 9 anáforas por pronome possessivo da PI para a PF; o uso do recurso anafórico por repetição foi mantida a mesma quantidade.

De um modo geral, o agente produtor, na PF, conseguiu semiotizar as representações psicológicas no plano do sucessivo, selecionando as informações de modo hierárquico e cronologicamente, e o texto apresentou melhoras na estrutura de sua escrita. No entanto, faltou-lhe selecionar mais fatos no passado que do futuro.

Em continuidade, apresentamos a AD 2018, produzida em 9 de fevereiro de 2018.

**1 minha autobiografia**

2 Eu nasci dia 5 de fevereiro em 2009 hoje tenho  
3 9 anos quando eu era bem pequenininha meu  
4 sonho era ser médica mais para eu ser médica  
5 eu tenho que estudar muito fazer faculdade  
6 fazer curso ai sim eu posso ser médica  
7 até lá vai demorar muito.

8 Porinquanto eu só quero ter amigo e  
 9 muita amizades e convive bem com minha famí-  
 10 lia e com meus amigos eu já fui no zoologi-  
 11 co e também no jardim Botanico eu to muito  
 12 ansiosa para ganhar tablete que vou ganhar do  
 13 meu vô o esporte que eu mais gosto de fazer  
 14 É o vouler quando eu era bebê eu chorava mui-  
 15 to porque eu queria tete ou eu tava com  
 16 a franda suja ou eu tava querendo dorm-  
 17 ir eu fui crescendo e fiquei artera e  
 18 sapeca.  
 19 Eu cresi e fiquei obediente e eu ajudom-  
 20 uito a minha vô e minha mãe.

O conteúdo temático foi constituído por cinco US: **identificação, família, amigos, escola e idiossincrasia**. Em todas as US, o agente produtor mobilizou apenas uma subcategoria, com exceção da **idiossincrasia**, para a qual mobilizou três. Todas as subcategorias foram desdobradas em seus respectivos itens, conforme quadro\_\_\_\_. Com relação à arquitetura textual, no plano geral, observamos que há um título e o texto foi escrito com quatro parágrafos com predomínio do discurso relato interativo, caracterizado na AD com uso do sistema verbal do pretérito perfeito-imperfeito além do pronome de primeira pessoa. Houve o emprego de verbos no presente (12 ocorrências), pretérito perfeito (6 ocorrências), imperfeito (5 ocorrências).

No que se refere à *conexão*, foram encontrados operadores lógicos (11 ocorrências); espaciais (2 ocorrências) e temporais (2 ocorrências). E, na categoria *coesão nominal*, foram encontrados: anáfora por repetição do pronome (17 ocorrências); por apagamento (4 ocorrências), por SN possessivo (7 ocorrências).

Apresentamos, abaixo, a PI, escrita em 28 de junho de 2018.

|   |   |
|---|---|
| <p><b>1 Minha autobiografia</b><br/>         2 Meu nome é Larissa nasci em Bauru dia 5<br/>         3 de fevereiro de 2009 quando eu tinha 4 anos<br/>         4 eu entrei em uma escolinha chamada marcia<br/>         5 Bigueti lá eu conheci muitas crianças que vi<br/>         6 raram meus amigos.<br/>         7 Que hoje estão na mesma escola do que eu e<br/>         8 na mesma sala não é legal hoje o que eu<br/>         9 mais gosto de fazer é assistir no celular e<br/>         10 na televisão mais também gosto de ir pa-<br/>         11 ra escola é muito legal.<br/>         12 Eu não gosto de ler livros mais eu te<br/>         13 nho um sonho muito especial que é um<br/>         14 secreto eu vou contar é manter a mi<br/>         15 nha família e alegri esse é o meu</p> | <p>16 secreto especial vocês gostaram do meu so<br/>         17 nho.<br/>         18 Olha quantos amigos que eu tenho na ver-<br/>         19 dade todos da minha sala são meus amigos<br/>         20 mais tem uma pessoa muito especial que<br/>         21 é a minha Professora que chama Paula.<br/>         22 E ela tem duas filhas lindas como ela mi<br/>         23 nha melhor amiga é a Sophia Nunes a<br/>         24 Alice é a Maria Luiza.<br/>         25 Hoje tenho um irmazinho de 2 anos e o ou-<br/>         26 tro de 14 anos e eu tenho 9 anos mi<br/>         28 família morava lá em vaziao do iguasu<br/>         29 perto do paraná e de santos e de outras<br/>         30 cidades.<br/>         31 Larissa de Souza</p> |
|---|---|

O texto foi organizado em 5 parágrafos. No 1º, faz sua identificação a partir dos dados pessoais e retrata a idade de quatro anos como um momento que conheceu muitos amigos na

escolinha que estudava. No 2º, relata que frequenta a mesma escola que os amigos da outra escola e estão juntos, até hoje, e também o que gosta de fazer em sua casa. No 3º, afirma que não gosta de ler livros e conta um segredo, que é um sonho de manter a família alegre. Já no 4º, relata quantos amigos tem e apresenta a professora como uma pessoa especial, faz menção as duas filhas e diz o nome das melhores amigas. No 5º parágrafo, fala sobre os irmãos e suas idades e sobre a cidade origem da família. Ao final do texto, faz sua assinatura (linha 31).

No 1º parágrafo, verificamos a presença de três: US **identificação, escola**, com uma marcação cronológica aos “4 anos”, e a US **amigos**. No 2º, também reúne as US **família, escola** e **amigos**, escolha que refletiu na pouca exploração dessas US. No 3º, a US **idiossincrasia** descreve o que gosta e o que não gosta de fazer. Já o 4º, a US **amigos** e **escola**. No 5º, a US **família** seguido pela sua assinatura. Notamos que as mesmas US são introduzidas em mais de um parágrafo. A US **escola**, por exemplo, é introduzida no 1º, 2º e 4º parágrafos. A US **idiossincrasia** foi introduzida somente no 3º parágrafo e este foi mais coeso entre todos. Assim, as US poderiam ser abordadas cada uma em um parágrafo, o que facilitaria para o agente agrupar as informações dessas US e, o texto para melhor escrita poderia ter reunido as informações das US e, desta forma, descrever os fatos não somente citá-los.

A US **identificação**, em sua subcategoria *dados pessoais*, foi semiotizada de modo incompleto, não escreveu o nome completo e a idade apresentou na linha 26 não estando em conjunto com os dados pessoais.

Quanto à infraestrutura textual, o tipo de discurso predominante é o relato interativo, marcado pela implicação do agente no texto e pela disjunção temporal em relação ao momento de produção. O texto foi planejado como script, pois configura uma ordem temporal adequada pelo uso de organizadores temporais.

Já na coesão verbal foram mobilizados **em Bauru** (1 ocorrência), **5 de fevereiro de 2009** (1 ocorrência), **e** (8 ocorrências), **hoje** (2 ocorrências), **uma escolinha** (1 ocorrência), **que** (7 ocorrências), **mesma sala** (1 ocorrência), **para escola** (1 ocorrência), **mais** (3 ocorrências), **quando** (1 ocorrência), **também** (1 ocorrência), **Foz do Iguaçu** (1 ocorrência), **9 anos** (1 ocorrência).

Na coesão nominal foram modalizadas operações anafóricas com repetição do pronome (10 ocorrências); por apagamento (3 ocorrências), por SN possessivo (6 ocorrências).

Abaixo, a PF, escrita em 28 de junho de 2018.

| <b>Venha conhecer a guerreira Larissa</b>   |   |
|---|---|
| <p><b>1</b> Sou a Larissa de Souza Camargo mo<br/> <b>2</b> ro em Bauru e dei meu primei<br/> <b>3</b> ro choro foi no dia 5 de fevereiro de 2009 to<br/> <b>4</b> dos me acham legal, ativa,<br/> <b>5</b> comunicativa e bonita e tenho<br/> <b>6</b> gatinho de estimação.<br/> <b>7</b> As minhas maiores preferências<br/> <b>8</b> é ir na cidade fazer muitas com<br/> <b>9</b> pras e na hora de comer peço coxi<br/> <b>10</b> nha de presunto e queijo, a parte cha<br/> <b>11</b> ta é quando minha mãe fica olhan<br/> <b>12</b> do roupa e fica demorando.<br/> <b>13</b> Todo dia da semana acordo as 6h<br/> <b>14</b> da manhã vou no banheiro<br/> <b>15</b> meu uniforme tomo meu café<br/> <b>16</b> escovo os meus dentes penteio<br/> <b>17</b> o meu cabelo coloco meu tênis<br/> <b>17</b> arrumo minha mochila e vou dire<br/> <b>18</b> to para escola.<br/> <b>20</b> Na família tenho dois irmãos<br/> <b>21</b> eles se chamam Felipe e Matheus moramos<br/> <b>22</b> os meus pais também mora na<br/> <b>23</b> casa da minha vó junto com meus<br/> <b>24</b> irmãos e eu. Teve muitos passeios<br/> <b>25</b> no Shopping, Zoológico, e no<br/> <b>26</b> Ragazzo lá eu brinquei muito.</p> | <p><b>27</b> Minha matéria preferida é matemáti<br/> <b>28</b> ca e ciências, um dia maravilho<br/> <b>29</b> so participei do grêmio tive mui<br/> <b>30</b> tas conversas mais o nosso grupo<br/> <b>32</b> não ganhou a gente ficamos com<br/> <b>33</b> 33 votos mais o bom foi que<br/> <b>34</b> a gente teve a oportunidade de<br/> <b>35</b> participar.<br/> <b>36</b> Com apenas 3 aninhos conheci uma<br/> <b>37</b> menininha bem pequena ela se<br/> <b>38</b> chama Maria Luiza ela era uma<br/> <b>39</b> amiga de infância mais hoje esta<br/> <b>40</b> mos na mesma sala e escola<br/> <b>41</b> eu e ela fomos tomar sorvete<br/> <b>42</b> e nos duas derrubamos sorve<br/> <b>43</b> te na nossa blusa e rimos.<br/> <b>44</b> O meu sonho é ter uma<br/> <b>45</b> família feliz para sempre, conhecer a<br/> <b>46</b> Disney quando crescer quero ser<br/> <b>47</b> médica para cuidar bem das pesso<br/> <b>48</b> as.<br/> <b>49</b> Todos os domingos gosto muito<br/> <b>50</b> de ir na igreja lá eu canto<br/> <b>51</b> fico na escolinha com meu<br/> <b>53</b> irmãozinho e depois que acaba<br/> <b>54</b> a gente vamos embora.<br/> <b>55</b> Larissa de Souza Camargo</p> |

O conteúdo temático da PF foi constituído com todas as US categorizadas neste trabalho, mais com a US opcional **religião**. Em cada US, o agente produtor mobilizou uma subcategoria, com exceção da US **identificação**, que mobilizou três; **amigos**, duas e **religião**, duas também. Todas essas subcategorias foram desdobradas em seus respectivos itens de informações. Essas US e seus desdobramentos foram organizados nos parágrafos e os temas destas não são pulverizados ao longo dos parágrafos, mas reunidos em suas respectivas US. Ademais, as US que têm assuntos relacionados são sequenciadas em parágrafos contíguos.

Quanto à arquitetura textual, o discurso relato interativo é marcado, pela predominância da primeira pessoa (eu, minha, meu), pelo texto pertencer à ordem do narrar e os fatos estarem disjuntos do tempo da enunciação. O texto foi planejado com grau zero da narração. Com relação aos mecanismos de textualização, na categoria coesão verbal, foram explorados tempos do subsistema presente (39 ocorrências), pretérito perfeito (11 ocorrências), imperfeito (1 ocorrência). Ainda na PF há o predomínio do tempo presente.

No que se refere à *conexão*, foram encontrados operadores lógicos (18 ocorrências); espaciais (11 ocorrências) e temporais (8 ocorrências).

Na categoria *coesão nominal* foram encontrados: anáfora por repetição do pronome (4 ocorrências); por apagamento (16 ocorrências), por SN possessivo (15 ocorrências). Secundárias 2.

#### 5.4.2 Análise comparativa da AD, PI e PF das capacidades de linguagem adquiridas pelo participante de 2018

O conteúdo temático foi tratado de modo progressivo da AD a PF de 2018. Na AD, apresenta uma quantidade satisfatória de US (5), mas não as organiza, quando de seus desdobramentos, no interior dos parágrafos. Essa organização interna começa a ser gestada na PI.

Na PI (com 6 US), o agente produtor começa a compreender que uma US pode ter diversas informações, que a integram, mas faltou-lhe capacidade linguística para conectá-las como um todo. Já na PF essa conexão se concretiza. Nessa produção, o agente recupera as informações, elabora as ideias, junta as informações de forma coesa sobre uma dada US e articula uma US próxima daquela que mais se relaciona com ela.

O quadro abaixo apresenta a síntese das US introduzidas e desenvolvidas em cada produção de 2018.

Quadro 20 Síntese do conteúdo temático da AD, PI e PF de 2018

| US      | Subcategorias  | Itens das Subcategorias             | Quant.  |   |
|---------|----------------|-------------------------------------|---|---|
| AD 2018 | Identificação  | <i>Dados pessoais</i>               | Data de nascimento (linha 2) e a idade (linha 3)  | 2 |
|         |                | <i>Informações pessoais</i>         | Descrição do nascimento (linhas 14 a 17)  | 1 |
|         |                | <i>Características psicológicas</i> | Obediente (linha 19) e arteira e sapeca (linhas 17 e 18)  | 3 |
|         | Família        | <i>Núcleo familiar</i>              | Sentimento pela família (linhas 9 e 10), presente do avô (linhas 12 e 13) e o auxílio a mãe e a vó (linhas 19 e 20) | 3 |
|         | Amigos         | <i>Descrição</i>                    | Ter muitas amizade (linhas 8 a 10)  | 1 |
|         | Escola         | <i>Sentimentos pelo professor</i>   | Uma pessoa especial, minha professora Paula e tem duas filhas lindas (linhas 20 a 22).                              | 2 |
|         | Idiossincrasia | <i>Passeios</i>                     | Zoológico e Jardim Botânico (linhas 10 e 11)  | 2 |
|         |                | <i>Sonho</i>                        | Ser médica (linhas 3 a 7)   | 1 |
|         |                | <i>Preferências</i>                 | Esporte preferido vôlei (linha 14)  | 1 |
| PI 20   | Identificação  | <i>Dados pessoais</i>               | Nome, data de nascimento e cidade de origem (linhas 2 e 3) e a idade (linha 26)                                     | 3 |

|                 |                              |   |   |   |
|-----------------|------------------------------|---|---|---|
|                 | <b>Família</b>               | <i>Núcleo familiar</i>  | Os irmãos de 2 e 14 anos (linhas 25 e 26), cidade de origem da família Vazio do Iguçu perto do Paraná e identifica as outras cidades próximas (linhas 28 a 30)  | 3 |
|                 | <b>Amigos</b>                | <i>Procedência</i>  | Amigos da escola, com quatro anos estudou na Marcia Bigueti e conheceu muitas crianças que são seus amigos (linhas 3 a 8) e atualmente os amigos da sala tem amizade com todos (linhas 18 e 19) e também relata das melhores amigas (linhas 23 e 24). | 4 |
|                 | <b>Escola</b>                | <i>Sentimentos pelo professor</i>                             | Uma pessoa especial, minha professora Paula e tem duas filhas lindas (linhas 20 a 22).  | 2 |
|                 | <b>Idiossincrasia</b>        | <i>Preferências</i>   | O que mais gosta de fazer é assistir televisão e no celular e ir para escola (linhas 8 a 11) e apontou o que não gosta de fazer que é ler livros (na linha 12)  | 4 |
|                 | <b>Perspectiva de futuro</b> | <i>Sonho</i>  | Manter a minha família alegre (linhas 13 a 17)  | 1 |
| <b>PF 2018</b>  | <b>Identificação</b>         | <i>Dados pessoais</i>   | Nome, data de nascimento e cidade de origem (linhas 1 e 3)  | 3 |
|                 |                              | <i>Características</i>  | legal, ativa, comunicativa e bonita (linhas 4 e 5)  | 4 |
|                 |                              | <i>Informações</i>  | Animal de estimação (linhas 5 e 6)  | 1 |
|                 | <b>Família</b>               | <i>Núcleo familiar</i>  | Os irmãos e que residem na casa da avó (linhas 20 a 24); passeios em família (linhas 24 a 26)   | 3 |
|                 | <b>Amigos</b>                | <i>Procedência</i>  | Com três anos conheci a Maria Luiza uma amiga de infância e agora ela é minha amiga na escola. (linhas 36 a 43)   | 4 |
|                 |                              | <i>Atividades</i>   | Passeio com a melhor amiga (linhas 41 a 43)   | 1 |
|                 | <b>Escola</b>                | <i>Disciplinas</i>  | Matemática e ciências e a participação no grêmio (linhas 27 a 35).  | 2 |
|                 | <b>Rotina pessoal</b>        | <i>Atividades</i>   | Acordo as 6h, coloca uniforme, toma café, escova os dentes, penteia o cabelo, coloca o tênis, arruma a mochila e vai para escola (linhas 13 a 18).  | 9 |
|                 | <b>Idiossincrasia</b>        | <i>Preferências</i>   | Gosta de passear na cidade com a mãe e fazer compras, comer coxinha (linhas 7 a 12)   | 3 |
|                 | <b>Perspectiva de futuro</b> | <i>Sonho</i>  | Ter uma família feliz (linhas 44 a 45); conhecer a Disney (linhas 45 a 46) e ser médica (linhas 46 a 48)  | 3 |
|                 |                              | <i>Local</i>  | Igreja  | 1 |
| <b>Religião</b> | <i>Atividades</i>            | Cantar e ficar na escolinha com o irmãozinho (linhas 49 a 55) | 2   |   |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No quadro acima percebemos que o conteúdo temático foi ampliado. Na AD, há a presença de 5 US; na PI, 6 US e, na PF, 8 US. Houve a ampliação da AD para PI de 1 US e da PI para PF de 2 US. Em relação às subcategorias de US, houve uma redução da AD para a PI de 3 subcategorias de US, porém, uma ampliação de 6 subcategorias da PI para a PF. Entre os itens das subcategorias, na AD, houve a ocorrência de 16 itens e, na PI, 17 e, na PF, 36. É notória a ampliação do conteúdo temático dos itens das subcategorias, da PI para PF, o acréscimo de 19 itens. Verificamos que L ampliou o conteúdo temático nas três categorias (US, subcategorias de US e itens de subcategorias).

Quanto às capacidades discursivas, tanto na PI quanto na PF prevaleceu o discurso relato interativo. Uma de suas características foi o uso do sistema verbal, além do pronome de primeira

peessoa. Houve o emprego de verbos no presente (AD 12, PI 23 e, na PF, 31); pretérito perfeito (AD 6, PI 4 e, na PF, 10); imperfeito (AD 5, PI 2 e, na PF, 4) e infinitivo (3 ocorrências na PF). No que diz respeito, então, à coesão verbal, há uma redução do uso de unidades do sistema verbal perfeito de 2 ocorrências da AD para a PI; e um acréscimo de 6 ocorrências da PI para a PF. No tempo imperfeito, da AD para a PI, houve a redução de 3 ocorrências, e a ampliação de 2 ocorrências da PI para a PF. Por outro lado, houve o aumento do emprego do tempo presente de 11 ocorrências da AD para a PI e de 12 ocorrências da PI para a PF.

No que se refere à *conexão*, foram encontrados operadores lógicos (AD 0, PI 10 e na PF 13); espaciais (AD 0, PI 7 e na PF 9) e temporais (AD 0, PI 8 e na PF 8). Nessa categoria não houve nenhuma ocorrência de organizadores textuais lógicos na AD, e houve uma ampliação de 3 ocorrências da PI para a PF. Quanto aos organizadores espaciais, obtiveram o acréscimo de 2 ocorrências da PI para a PF e os temporais, manteve a mesma quantidade de 8 ocorrências na PI e PF. O tipo de discurso predominante foi o relato interativo nas três produções de 2018, as quais foram orientadas por uma ordem temporal adequada pelo uso de organizadores temporais.

Na categoria *coesão nominal* foram encontrados: anáfora por repetição do pronome (AD 6, PI 10 e na PF 4); por apagamento (AD 4, PI 3 e na PF 17), por SN possessivo (AD 5, PI 6 e na PF 12). Na PF, apareceu a anáfora por pronominalização “me”, com 1 ocorrência (linha 4). Na *coesão nominal*, houve um acréscimo de 14 ocorrências de anáforas por apagamento do pronome “eu”, na PF. Quanto aos SN possessivos por repetição de pronome “eu”, da AD para a PI, ocorreu a ampliação de 4 ocorrências; e da PI para a PF, a diminuição de 6 ocorrências.

#### ***5.4.3 Processo de revisão do texto de L***

No nível 3, o processo de revisão foi mais autonomizado da parte dos aprendizes, e esta foi mediada pelas ferramentas do quadro das US do conteúdo temático do gênero autobiografia e do portfólio *Das saudades que eu tenho*.

No primeiro momento, a ficha de auto avaliação contribuiu para L retomar o que escreveu no texto e notar que poderia melhorar o modo como escreveu. Nesse processo, L destacou que iria organizar melhor as ideias e preservar os assuntos já relatados e acrescentar com outras informações para melhor esclarecê-los. Para esse momento, utilizou-se dos instrumentos quadro de US e portfólio para enriquecer, com novas informações, as já inseridas no texto. Quando desmembrou o texto em fragmentos para tratar cada US em separado,

atividade de revisão prevista na SDG, esse momento oportunizou a reelaboração com detalhes e aprimoramento linguístico do texto interno elaborado para cada uma das US. Dessa forma, L conseguiu formar e ampliar o conteúdo temático sobre a história de vida para abordá-lo no texto, por meio do conhecimento sobre a língua, conforme seu nível de desenvolvimento psíquico e linguístico. Para elucidar o zelo de L pela escrita, recortamos um trecho reescrito da PF SDG de 2018, conforme abaixo:

“Na família tenho dois irmãos eles se chamam Felipe e Matheus moramos os meus pais também na casa mora na casa da minha vó junto com meus irmãos e eu. Teve muitos passeios no Shopping, Zoológico, e no Ragazzo lá eu brinquei muito”. (PF 2018, Linhas 20 a 26)

O trecho acima, ao ser submetido à revisão, foi reformulado para:

“Tenho dois irmãos que se chamam Felipe e Matheus e moramos na casa da minha vó com nossos pais. Já fiz vários passeios com eles: fui no Shopping, Zoológico, Parque de diversões e no Ragazzo e brinquei muito” .

Assim, com as informações sistematizadas em fragmentos, o agente compreendeu que poderia introduzir novas informações ao texto e escreveu um parágrafo anterior ao do revisado para melhor dizer sobre sua família. Abaixo, o parágrafo introduzido no texto após o tratamento de revisão realizado em cada US:

“Quando nasci, vi duas pessoas especiais que são os meus pais. Amo eles até hoje. Amo também outras pessoas da minha família: os meus irmãos, tios, avós e as bisavós, que são estrelinhas”.

Segundo Dolz; Gagnon e Decândio (2011, p. 31), “desenvolver o saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz”. Essa transformação do sistema de produção de linguagem em L foi demonstrada pela capacidade de escrita quando, além de recuperar fatos, organiza novas informações à US que está explorando.

Abaixo, o texto revisado de L parte do livro de autobiografia da turma.

#### **Venha conhecer a guerreira Larissa**

Sou Larissa de Souza Camargo e cheguei ao mundo dia 5 de fevereiro de 2009. Hoje tenho 9 anos e moro em Bauru, no estado de São Paulo. Todos me acham bonita, comunicativa e brincalhona. E tenho um gatinho de estimação fofo, que se chama Tom!

Quando nasci, vi duas pessoas especiais que são os meus pais. Amo eles até hoje. Amo também outras pessoas da minha família: os meus irmãos, tios, avós e as bisavós, que são estrelinhas.



Tenho dois irmãos que se chamam Felipe e Matheus e moramos na casa da minha vó com nossos pais. Já fiz vários passeios com eles: fui no Shopping, Zoológico, Parque de diversões e no Ragazzo e brinquei muito. Aos 2 anos adorava bagunçar e brincar.

Com apenas 3 aninhos conheci uma menininha bem pequena que se chamava Maria Luiza, uma amiga de infância e, hoje, estamos na mesma escola e sala. Fomos tomar sorvete e derrubamos na nossa blusa e nós rimos.

Um dia maravilhoso na escola foi quando participei do grêmio. Tivemos várias conversas, o meu grupo não ganhou, ficamos com 33 votos. O bom foi que tivemos a oportunidade de participar.

As minhas melhores amigas são: Mariana, Maria Luiza, Ana Clara Ferreira e tenho uma amiga especial, que é a minha professora que se chama Paula.

Adoro ir na cidade fazer compras. Na hora de comer eu gosto de pedir quibe com queijo. A parte chata é quando minha mãe fica vendendo roupa para ela e demora muito.

Minha rotina da semana: acordo às 6 h da manhã, coloco meu uniforme, tomo café, penteio o cabelo, coloco o tênis, escovo os dentes, arrumo minha mochila e vou para escola.

Todos os domingos gosto muito de ir na igreja, lá canto e fico na escolinha cuidando do meu irmãozinho.

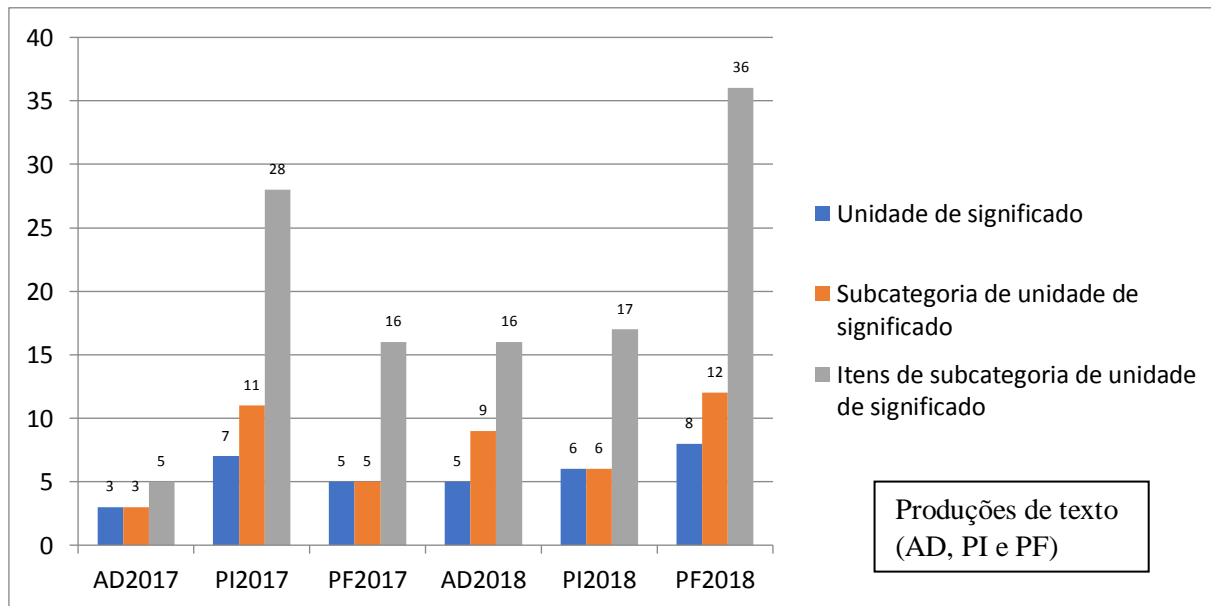
O meu sonho é ter uma família feliz para sempre e ir conhecer a Disney. E quando crescer quero ser médica para cuidar bem das pessoas.

Quero um mundo com mais paz, harmonia e muita felicidade!

Larissa de Souza Camargo

O gráfico abaixo demonstra os resultados da ampliação do conteúdo temático de L nas produções AD, PI e PF de 2017 e 2018.

Gráfico 3: Ampliação do conteúdo temático de L de 2017 a 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O gráfico acima demonstra quantitativamente a progressão de ampliação ou não do conteúdo temático das produções AD, PI e PF de L em 2017 e 2018. Em relação às US, em 2017, obteve nas produções: AD 3 US, PI 7US e na PF 5 US o que demonstrou a redução de 2 US. No ano de 2018, obteve nas produções: AD 5 US, PI 6 US e na PF 8 US o que demonstrou

a ampliação de 1 US da AD para a PI e 2 US da PI para a PF. Em relação as subcategorias de US, obteve nas produções: AD 3 US, PI 11 US e, na PF, 5 US o que demonstrou a ampliação de 8 subcategorias de US da AD para a PI e a redução de 6 subcategorias de US da PI para a PF, em 2017. Em 2018, obteve nas produções: AD 9 US, PI 6 US e na PF 12 US o que demonstrou a redução de 2 subcategorias de US da AD para a PI e a ampliação de 6 subcategorias de US da PI para a PF. Os itens das subcategorias de US, obteve nas produções: AD 5 US, PI 28 US e, na PF, 16 US o que demonstrou a ampliação de 23 itens de subcategorias de US da AD para a PI e a redução de 12 itens de subcategorias de US da PI para a PF em 2017. Em 2018, obteve nas produções: AD 16 US, PI 17 US e na PF 36 US o que demonstrou a ampliação de 1 item de subcategorias de US da AD para a PI e de 19 itens de subcategorias de US da PI para a PF.

Notamos a ampliação do conteúdo temático nas produções de L. Esse participante, no início do trabalho (na AD de 2017), apresentou 3 US e, na PF de 2018, última produção do estudo longitudinal, apresentou 8 US. Em relação às subcategorias de US, inseriu 3 na AD de 2017 e 12, na PF de 2018, teve, portanto, um acréscimo de 9 subcategorias de US. Quanto aos itens de subcategorias de US, na AD, L inseriu em seu texto 5 itens contra 36 introduzidos na PF de 2018. Assim, L ampliou 31 itens entre a AD 2017 e a PF 2018. Essa ampliação do conteúdo temático é decorrente do procedimento didático realizado neste estudo longitudinal.

### **5.5 Desenvolvimento longitudinal (2017 e 2018) da produção do texto autobiográfico de T (nível 4)**

No nível 4, o *corpus* da amostra é formado pelas produções de T. Abaixo, é apresentada a AD, produzida em 22 de junho de 2017.

- |   |   |
|---|---|
| 1 | Eu adoro tomar sorvete eu sou um        |
| 2 | Pouco brava, eu gosto muito de nadar!!! |
| 3 | Eu tenho nojo de sapo e eu amo minha    |
| 4 | Família                                 |

O texto da AD de T foi produzido apenas com as suas idiossincrasias, uma descrição do que gosta de fazer no seu dia a dia, única US apresentada. Esse conteúdo semiotizado com o tempo presente absoluto (todos os verbos estão no presente, com 4 ocorrências), forma o discurso interativo, o que distancia o texto do discurso predominante do texto autobiográfico (relato interativo).

No que se refere à *conexão*, foi encontrado apenas um operador lógico (e, linha 3). Na categoria *coesão nominal* foram encontrados: anáforas por repetição do pronome “eu” (4 ocorrências); por SN possessivo (1 ocorrência).

A AD é um texto cuja construção sintática não oferece ambiguidade semântica, mas está totalmente comprometido estruturalmente devido sua falta de conexão.

A seguir, o texto da PI de T, produzido em 13 de novembro de 2017.

**1 As aventuras de Thamires**  
**2** Quando tinha 3 anos eu fui para praia morei 1 ano  
**3** e quando eu volte da praia tinha uma festa surpresa  
**4** para mim.  
**5** Eu não tenho vô pira vô de parte de mãe e nem da  
**6** parte do pai só vô e pisa vô.  
**7** Eu era sozinha por isso pedi uma cadelinha para  
**8** minha mãe, ela se chama Mel é hoje dia 13/11/17 ela  
**9** faz aniversário 4 aninhos.  
**10** Eu fasso aniversário dia 4/3/ e naci dia 4/3/2009/  
**11** ø tenho 2 melhores amigas Mariana, Sophia  
**12** Eu conheci a Mari no 2º ano e assim foi a nossa  
**13** amizade!!. Conheci a Sophia no 2º ano também.  
**14** Agora vou falar o nome da minha família:  
**15** mãe Juliana, Pai Joao, Irmão Natha Felipe, Eu Thmíres  
**16** bichinhos, cadelinha Mel, Peixinho Nutella.  
**17** Nome da escola que ø estudo: E.M.E.F. Thereza  
**18** Tarzia.  
**19** Eu já fui na prai 3 vezes e ainda não perdi o  
**20** medo, minha professora Paula e muito legal eu só  
**21** tive professora legal na minha vida.  
**22** Já ganhei: um celular, tablete e também um  
**23** computador e quem tisse que eu não quebrei.  
**24** Ei eu acho que foi isso thau.

No plano do conteúdo temático e no plano geral do texto, observamos que há título, foi produzido em 10 parágrafos, nos quais relata: 1º) mudança para praia e a festa surpresa no retorno (US **identificação**); 2º) assuntos sobre os avós (US **família**); 3º) cachorrinha e a data de aniversário (US **identificação**); 4º) data de aniversário de T e as amigas (US **identificação** e a US **amigos**); 5º) ano que conheceu as amigas (US **amigos**); 6º) nome da família e os animais de estimação (US **família**); 7º) nome da escola (US **escola**); 8º) medo do mar e as professoras (US **idiosincrasia**, US **família** e a US **escola**); 9º) aparelhos eletrônicos que ganhou e quebrou (US **idiosincrasia**) e o 10º) faz um encerramento e despedida.

No plano linguístico, as marcas do discurso relato interativo são verificadas pelo caráter disjunto implicado, percebido no trecho abaixo:

“Eu já fui na prai 3 vezes e ainda não perdi o medo”

O conteúdo temático foi planejado predominantemente com fragmentos de script. Localizamos, no texto, 7 ocorrências de organizadores **temporais**: **quando** tinha **3 anos** eu fui para praia morei **1 ano** (L2); **quando** (L3); **hoje dia 13/11/17** ela faz aniversário **4 aninhos** (L8/9); **dia 4/3** e naci **dia 4/3/2009/** (L10); 2º ano (L12,13); já (L19). No texto também verificamos os organizadores lógicos: *e* (L3, 5, 6, 12, 19, 22, 23); *que* (17, 23, 24), no total de 10 ocorrências. E os espaciais: E.M.E.F. Thereza Tarzia (L17/18); praia (L2, 3, 19), no total de 4 ocorrências.

Na coesão nominal, temos a introdução do referente “eu” (L2) e retomado por: a) repetição lexical do pronome pessoal “eu”: (L 5, 7, 10, 12, 15, 19, 20, 23, 24), no total de 8 ocorrências; b) por apagamento: 9 ocorrências (L 2, 3, 7, 10, 11, 14, 17,19, 22); c) Pronome oblíquo: 1 ocorrência, “mim” (L4); d) sintagma nominal possessivo: “minha mãe” (L8); “minha professora Paula” (L20); “minha vida” (L21), 3 ocorrências. E, por fim, as **séries anafóricas secundárias**: sintagma nominal “cadelinha” (L7) e retomado por pronome pessoal “ela” (L8 - 2 ocorrências).

Com relação à coesão verbal, o agente mobilizou unidades do subsistema dos tempos verbais do pretérito perfeito, pretérito imperfeito e do presente. Os tempos verbais do **pretérito perfeito**: fui (L2, 19); morei (L2); volte (L3); naci (L10); foi (L12, 24); conheci (L12, 13); tive (L 21); ganhei (L22); quebrei (L23); tisse (L 23), no total de 13 ocorrências. O **pretérito imperfeito**: tinha (L2, 3), total de 2 ocorrências. E do **presente**: tenho (L5, 11); pedi (L7); chama (L 8); faz (L 9); é (L8, 20); fasso (L10); vou falar (L14); estudo (L17); perdi (L19); é (L 20); acho (L 24), no total de 13 ocorrências.

A seguir, o texto da PF de T, produzido em 7 de dezembro de 2017.

|   |
|---|
| <p>1 Oi meu nome e Thamires Maria Mensato Rosa vou falar<br/> 2 deis do dia que naci até hoje,<br/> 3 Eu naci dia 4/3/2009 e hoje tenho 8 anos, quanto naci<br/> 4 era de tarde acho que era 2:30.<br/> 5 Quando eu tinha 3 ou 4 aninhos meu pisa morreu<br/> 6 e logo em seguida (depois de um ano) meu vô morreu.<br/> 7 Com 5 anos fui para creche eu era muito velha<br/> 8 para ficar lá então vim para a, E.M.E.F. Thereza<br/> 9 Tarzia.<br/> 10 Com 6 anos lembro que meu primo naceu e com 7<br/> 11 minha prima naceu.<br/> 12 Eu naci no mesmo dia que minha tia.<br/> 13 E com 8 anos estou escrevendo aqui para vocês tchau.</p> |
|---|

O texto não apresenta título; é produzido em 7 parágrafos nos quais relata: 1º) nome e o tempo do relato (US **identificação**); 2º) dia do nascimento e a idade (US **identificação**); 3º) falecimento de familiares (US **família**); 4º) mudança de escola (US **escola**); 5º) nascimento dos primos (US **família**); 6º) nasceu no dia da tia (US **família**) e 7º) a escrita da autobiografia (US **identificação**).

Na organização do conteúdo temático, notamos a apreensão da ordem cronológica no texto: 3 ou 4 aninhos (L5), 5 anos (L7); 6 anos (L10); com 7 (L10); 8 anos (L12). Essa organização é típica do discurso relato interativo predominante no texto (linha 2) da ordem do narrar. Porém, o texto inicia-se com o discurso interativo (linha 1), da ordem do expor. O conteúdo temático foi planejado predominantemente com a sequencialidade do script.

Quanto aos mecanismos de textualização, na categoria conexão, foram encontrados: organizadores textuais lógicos: *e* (L3, 6, 10, 13), *que* (L4, 10, 12); *então* (L8), no total de 8 ocorrências; espaciais: *creche* (L 8); *lá* (L 8); E.M.E.F. Thereza Tarzia (L 8/9), são 3 ocorrências no texto, e os temporais: *deis do dia que nasci até hoje* (L3); *dia 4/3/2009* (L3); *hoje tenho 8 anos* (L3); **quanto** *naci* (L 3); **era de tarde** *acho que era 2:30* (3/4); 3 ou 4 aninhos (L5); logo em seguida (*depois de um ano*) (L6); 5 anos (L7); 6 anos (L10); com 7 (L10); mesmo dia (L12); 8 anos (L13), no total 12 ocorrências.

Na coesão nominal, localizamos a introdução do referente “eu” (L3) e retomado por: repetição lexical do pronome pessoal “eu”: (L7,12; 2 ocorrências). O apagamento: (L 1, 2, 3, 4, 7, 8, 10, 13), no total de 8 ocorrências. No sintagma nominal possessivo: “meu nome” (L1); “meu pisa” (L5), “meu vô” (L6); “meu primo” (L10); “minha prima” (L11); “minha tia” (L12), foram um total de 6 ocorrências.

Na coesão verbal, são 9 ocorrências do pretérito perfeito: *naci* (L3 -2 ocorrências-, 12); *morreu* (L5, 6); *fui* (L7); *vim* (L 8); *naceu* (L10, 11). Em relação ao pretérito imperfeito: *era* (L4 – 2 ocorrências-, 7); *tinha* (L5), num total de 4 ocorrências. E do tempo presente: *é* (L1); *vou falar* (L1); *tenho* (L3); *acho* (L4); *vim* (L8); *lembro* (L10); *estou escrevendo* (L 13), são 7 ocorrências. Houve 1 ocorrência da forma nominal do infinitivo: *ficar* (L8).

### ***5.5.1 Análise comparativa da PI e PF das capacidades de linguagem adquiridas pelo participante***

Do ponto de vista do conteúdo temático, a AD apresentou apenas uma US, a PI apresentou 5 US e a PF, 3. Na AD o agente limitou-se a apresentar seus gostos. Na PI, o texto não seguiu uma ordem cronológica, pois o agente produtor começa relatando fatos ocorridos

aos 3 anos, depois, retrocede aos fatos ocorridos quando tinha um ano, dá um salto para os dias atuais e retorna ao tempo de 4 anos. E, na PF, o agente produtor adaptou-se à situação de comunicação e realizou operações que a fizeram seguir uma ordem hierárquica dos fatos, dos mais antigos aos mais recentes na construção dos parágrafos (3 ou 4 aninhos, 5, 6, 7 e 8 anos).

O título foi atribuído somente à PI. Abaixo, o quadro 22 sintetiza o conteúdo temático das produções de T na SDG de 2017.

Quadro 21: Síntese do conteúdo temático da AD, PI e PF de 2017 de T

| US      | Subcategorias  | Itens das Subcategorias             | Quant.  |   |
|---------|----------------|-------------------------------------|---|---|
| AD 2017 | Identificação  | <i>Informações pessoais</i>         | Nojo de sapo (linha 3)  | 1 |
|         |                | <i>Características psicológicas</i> | Sou brava (linhas 1 e 2)  | 1 |
|         | Família        | <i>Núcleo familiar</i>              | Amor pela família (linhas 3 e 4)  | 1 |
|         | Idiossincrasia | <i>Preferências</i>                 | Tomar sorvete (linha 1)   | 1 |
| PI 2017 | Identificação  | <i>Dados pessoais</i>               | No título cita seu nome (linha 1)   | 1 |
|         |                | <i>Informações pessoais</i>         | Mudança de cidade para praia (linha 1); cita seus animais de estimação: a cadela e o peixe (linha 16)   | 2 |
|         | Família        | <i>Núcleo familiar</i>              | Identifica que não tem mais vó e bisavô da parte de mãe e de pai somente vó e bisavó (linhas 5 e 6) e aponta o nome de sua família (pai, mãe e irmão) (linhas 14 e 15)        | 7 |
|         |                | <i>Lazer</i>                        | Passeio na praia (linha 19)   | 1 |
|         | Amigos         | <i>Melhores amigos</i>              | Cita o nome das meninas (linhas 12 e 13)  | 1 |
|         | Escola         | <i>Identificação UE</i>             | Nome da escola atual (linhas 17 e 18)   | 1 |
|         |                | <i>Professores</i>                  | Descreve o sentimento por suas professoras e o nome (linhas 20 e 21)  | 2 |
|         | Idiossincrasia | <i>Pessoais</i>                     | Retorno para cidade de origem e a festa surpresa (linhas 2 a 4)   | 2 |
|         |                | <i>Estado emocional</i>             | Medo do mar (linhas 19 e 20)  | 1 |
|         |                | <i>Presente</i>                     | Presente uma cadelinha que se chama Mel e informa sua data de nascimento e a idade (linhas 7 a 9); que ganhou: celular, tablete e o computador e que quebrou (linhas 22 a 24) | 7 |
| PF 2017 | Identificação  | <i>Dados pessoais</i>               | Nome completo, data de nascimento e ano e horário do nascimento (linhas 1 a 4)  | 4 |
|         |                | <i>Informações pessoais</i>         | Escrita do texto autobiográfico (linha 13)  | 1 |
|         | Família        | <i>Núcleo familiar</i>              | Falecimento da bisavó e do avô (linhas 5 e 6); nascimento (primo e prima) (linhas 10 e 11) e aniversário no mesmo dia da minha tia (linha 12)                                 | 5 |
|         | Escola         | <i>Ingresso</i>                     | Na creche e posteriormente foi para a escola de ensino fundamental (linhas 7 e 8)   | 2 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O conteúdo temático foi ampliado da AD para a PI de 3 para 5 US e houve uma redução de 2 US da PI para a PF. Em relação às subcategorias de US, houve uma ampliação da AD para a PI de 4 subcategorias de US para 8 na PI, porém, uma redução de 4 subcategorias da PI para a PF. Finalmente, é digno de nota a ampliação de 5 itens das Subcategorias da AD para 28 na PI e a acentuada redução de 14 itens da PI para a PF. Nota-se que T ampliou da AD para PI e, na PF, apresentou uma redução das informações o que comprometeu a qualidade de seu texto.

Em relação ao tipo de discurso, o interativo foi o discurso da AD e o relato interativo foi o discurso dominante na PI e na PF, demonstrando, nessas duas últimas, o narrar disjunto e implicado. Na PI, verificamos a sequência planejada em script e, na PF, em script e na sequência descritiva.

Uma das marcas do discurso relato interativo predominante na AD, PI e PF é o emprego de verbos no presente (AD 7, PI 13 e na PF 7), pretérito perfeito (AD 0, PI 13 e na PF 9) e imperfeito (AD 0, PI 2 e na PF 4). No que diz respeito, então, à coesão verbal, há uma redução de 4 ocorrências do perfeito da PI para a PF e, no imperfeito, o acréscimo de 2 na PF. Por outro lado, há a diminuição do emprego do tempo presente de 6 ocorrências.

Com relação às capacidades linguístico-discursivas, no que se refere à *conexão*, foram encontrados: operadores lógicos (AD 0, PI 10 e na PF 8); espaciais (AD 0, PI 4 e na PF 3) e temporais (AD 0, PI 7 e na PF 12). Comparando o uso dessas unidades entre a PI e PF, os organizadores lógicos tiveram uma redução de 2 ocorrências na PF; os espaciais tiveram a redução de 1 ocorrência e os temporais, um acréscimo de 5 ocorrências.

No que se refere à *conexão*, os organizadores textuais lógicos tiveram uma redução de 2 ocorrências da PI para a PF. Quanto aos organizadores espaciais, também houve a diminuição de 1 ocorrência. Já os temporais obtiveram o acréscimo de 5 ocorrências da PI para a PF. Não obstante à redução de US da PI para PF, a PF está melhor textualizada e a categoria que permite essa avaliação é a conexão. Na PI, essa categoria foi feita exhaustivamente por conectores que articulam informações mais localmente. Na PF a articulação do conteúdo temático ocorre também em níveis mais abrangentes, como é o caso de organizadores temporais (*logo em seguida, depois de um ano* etc), que não aparecem na PI.

Na categoria *coesão nominal* foram encontrados: anáfora por repetição do pronome (PI 8 e na PF 2); por apagamento (PI 9 e na PF 8), por SN possessivo (PI 3 e na PF 6). Na PI, apareceu 1 série anafórica secundária e uma anáfora por pronominalização “mim”, com 1 ocorrência. Nessa categoria, houve diminuição de 1 ocorrência de anáfora por apagamento do pronome “eu” na PF e diminuição de 6 ocorrências de repetição de pronome “eu” e um acréscimo de 3 ocorrências de anáfora por SN possessivo.

Em continuidade no ano de 2018, apresentamos a AD produzida em 9 de fevereiro de 2018 por T.

**“alto biografia”**

1 Oi eu sou a Thamires e vou contar sobre minha vida  
 2 Eu nasci dia 4 de março de 2009, hoje tenho 8 anos e vou fazer 9 anos.  
 3 Quando tinha 2 anos meu pisa morreu, e antes  
 4 de ele morrer a gente tinha ido para a praia,  
 5 eu lembro um pouco dele mas nem tanto!  
 6 Meu sonho é ir na DISNEY mas ainda tenho  
 7 que aprender muito inglês, e o meu outro sonho é  
 8 ser uma YOUTUBER.  
 9 Quando tinha 6 anos vim para a escola E.M.E.F.  
 10 Thereza Tarzia, esses dias fui para a praia com a  
 11 minha família ficamos 9 dias lá, e é agora que eu  
 12 conto a minha história na praia  
 13 Essa viagem da praia demorou 5 horas para ir  
 14 e para voltar, no primeiro dia foi chato mas depois  
 15 foi muito legal eu vou contar dum jeito mais rá-  
 16 pido e fácio, eu eu tomei leite gelado com sorvete, fomos a o  
 17 shaoping, me interaram na areia e muito mais.  
 18 Minha música favorita é sorry Justin Biber,  
 19 minha brincadeira favorita é esconde esconde e, meu  
 20 esporte favorito é natação, bom essa foi minha historia  
 21 então tchau.

A AD foi produzida por 5 US: **identificação, família, escola, idiossincrasia e perspectiva de futuro**. Cada US foi desdobrada por apenas uma subcategoria e esta desdobrada em seus respectivos itens, sendo os mais explorados aqueles relacionados às US **família e idiossincrasia**.

No plano linguístico, o texto foi construído com três parágrafos, tendo por infraestrutura o discurso relato interativo predominante, fusionado com fragmento do interativo (L1). Foi planejado predominantemente com script, com encaixamento de fragmentos da sequência descritiva.

Quanto à textualização, o conteúdo temático foi articulado com organizadores textuais lógicos (11 ocorrências), temporais (10 ocorrências) e espaciais (7 ocorrências). A coesão nominal foi feita por operações de retomada do referente textual por repetição do mesmo léxico (6 ocorrências); apagamento (7 ocorrências), dentre outras. A coesão verbal foi realizada pela exploração do subsistema de tempos verbais do presente (14 ocorrências); pretérito perfeito (11 ocorrências); pretérito imperfeito (2 ocorrências) e infinitivo (1 ocorrência).

Apresentamos a PI de T, produzida em 28 de junho de 2018.



|  |   |
|--|---|
| <p><b>1 Um conto de fadas quase perfeito</b><br/> <b>2</b> Oi meu nome é Thamires tenho 9<br/> <b>3</b> nasci dia 4/3/09, minha escola<br/> <b>4</b> se chama E.M.E.F. Thereza Tarzia<br/> <b>5</b> nasci em Bauru.<br/> <b>6</b> Eu moro em uma casa com 4<br/> <b>7</b> pessoas euzinha minha mãe meu pai e<br/> <b>8</b> meu irmão. Eu entrei na escola com 6 anos,<br/> <b>9</b> minha 1. Professora foi a Juliana, quando<br/> <b>10</b> estava no 1 ano minha mãe teve que<br/> <b>11</b> fazer uma cirurgia.<br/> <b>12</b> Com 7 anos estava no 2 ano o nome<br/> <b>13</b> da minha professora foi Maria Lucia,<br/> <b>14</b> minha avó meu tio e minha moravam<br/> <b>15</b> na mesma casa com a minha família<br/> <b>16</b> eles se mudaram daqui quando euzinha<br/> <b>17</b> tinha 5 anos. Com 8 anos estava no 3 ano<br/> <b>18</b> com a minha professora Paula. Na minha rua<br/> <b>19</b> nunca teve criança, só quando eu estudava, só<br/> <b>20</b> que era amigo de escola, até que um dia se<br/> <b>21</b> mudou uma menina chamada Julia, e atraves</p> | <p><b>22</b> do meu primo hoje sou amiga dela, ela<br/> <b>23</b> estudava aqui só que ela saiu, no 2 ano<br/> <b>24</b> conheci a Mariana ela é uma menina<br/> <b>25</b> popular cheia de amigos, quem diria<br/> <b>26</b> que hoje eu sou a melhor amiga dela.<br/> <b>28</b> Com 9 anos ainda estou com a mesma<br/> <b>29</b> professora Paula e com um novo professor<br/> <b>30</b> o André, ainda estou no 4 ano e espero<br/> <b>31</b> aprende muito nesse ano e no 5.<br/> <b>32</b> Sou evangélica hoje em dia eu<br/> <b>33</b> não vou mas antes eu ia, fazia escola<br/> <b>34</b> de igreja, mas um amigo do meu tio<br/> <b>35</b> faz aula bíblica para mim toda terça-<br/> <b>36</b> feira a noite. Eu amo muito: mecher<br/> <b>37</b> no celular, brincar, escola, algodão doce e<br/> <b>38</b> cachorro. Eu odeio maldade “principalmente<br/> <b>39</b> com animais”. É quando crescer quero ser<br/> <b>40</b> bombeira ou professora. Hoje em dia tenho<br/> <b>41</b> 9 anos e moro em uma casa muito grande,<br/> <b>42</b> tenho 2 animais 1 cachorra e 1 peixinho<br/> <b>43</b> e essa foi a minha história.</p> |
|--|---|

O texto pertence ao gênero autobiografia. Trata-se precisamente do relato de acontecimentos de sua vida apresentados em uma ordem cronológica. No primeiro parágrafo, que compreende da linha 2 a 5, apresenta seus dados pessoais e, do segundo ao sétimo parágrafo (linhas 6 a 43), relata os acontecimentos vividos a partir de uma origem temporal (*com 6 anos, com 7 anos, com 8 anos, com 9 anos*), formando um todo ou a história de sua vida. A aluna atende ao gênero descrevendo a realidade vivida em ordem cronológica dos fatos. Essas propriedades são encontradas nos textos de referências. Como em toda autobiografia, encontramos nesse texto um conjunto de segmento prospectivo que reúne informações sobre o sonho do protagonista.

“É quando crescer quero ser bombeira ou professora.” (PI, linhas 39 e 40)

No último parágrafo, o agente produtor conclui sua autobiografia. Contudo, não organiza um parágrafo para cada US, mas descreve os acontecimentos em ordem cronológica dos fatos e o ano comum dos acontecimentos une os assuntos, como percebemos no trecho das linhas (8 a 11): “*Eu entrei na escola com 6 anos, minha 1. Professora foi a Juliana quando estava no 1 ano minha mãe teve que fazer uma cirurgia*”. Apresenta as unidades escola e família.

O texto foi dividido em cinco parágrafos: 1º) realiza sua identificação e cita o nome da sua escola; 2º) refere-se as pessoas que residem em sua casa e também a entrada na escola com 6 anos o nome da professora e a cirurgia da mãe; 3º) na idade de 7 anos, o ano escolar e o nome

da professora, relata sobre os parentes que moravam na sua casa e quando ela tinha 5 anos se mudaram e também descreve a idade de 8 anos agora no 3 ano com a professora Paula e os amigos de rua que não tinha até a mudança da Julia e sua saída da escola no 2 ano e a nova amizade com a Mariana; 4º) com a idade de 9 anos relata estar novamente com a mesma professora e o novo professor o André, aponta o ano escolar o 4 e faz projeções de muito aprendizado no 4º e 5º ano; 5º) o assunto permeia sobre a religião é evangélica e faz estudo bíblico, e destaca o que gosta e o que odeia, faz projeções de futuro profissionais e novamente aponta a idade de 9 anos e comenta que mora numa casa grande com animais e diz que essa é sua história na última linha do texto.

A articulação das partes do conteúdo temático **dia 4/3/09** (1 ocorrência), **em Bauru** (1 ocorrência), **com 6 anos** (1 ocorrência), **estava no 1 ano** (1 ocorrência), **quando** (ocorrência), **com 7 anos** (1 ocorrência), **daqui** (1 ocorrência), **quando euzinha tinha 5 anos** (1 ocorrência), **com 8 anos** (1 ocorrência), **na minha rua** (1 ocorrência), **nunca** (1 ocorrência), **só quando eu estudava** (1 ocorrência), **só que** (2 ocorrência), **até que um dia** (1 ocorrência), **hoje** (2 ocorrências), **aqui** (1 ocorrência), **no 2 ano** (1 ocorrência), **que** (4 ocorrências), **com 9 anos** (2 ocorrências), **ainda** (1 ocorrência), **ainda estou no 4 ano** (1 ocorrência), **nesse ano** (1 ocorrência), **no 5** (1 ocorrência), **hoje em dia** (2 ocorrências), **antes** (1 ocorrência), **mas** (2 ocorrências), **toda terça-feira à noite** (1 ocorrência), **quando crescer** (1 ocorrência), **uma casa muito grande** (1 ocorrência), e (10 ocorrências).

Localizamos, no texto, marcas do relato interativo, o qual pertence à ordem do narrar de caráter disjunto- implicado, ou seja, o tempo da enunciação distante do momento ocorrido dos fatos.

Há predominância de pronomes de primeira pessoa do singular (eu, meu, minha), como também dos verbos no tempo presente, no pretérito perfeito e imperfeito. O texto organiza-se globalmente em script, em ordem cronológica dos fatos, como em linhas (28 a 31): “*com 9 anos ainda estou com a mesma professora Paula e com um novo professor o André, ainda estou no 4 ano e espero aprende muito nesse ano e no 5.*” A sequência descritiva também é encaixada na narração em grau zero. Localizamos, no texto, anáfora pronominal e por apagamento do pronome do trecho das linhas (2 e 3) “**(eu)** tenho 9 anos **(eu)** nasci dia 4/3/09”. E, em diferentes segmentos do texto, faz a repetição.

Anáforas pronominais “uma menina chamada Juliana” retomada por “dela” e, depois, também pelo sintagma “ela”, duas vezes nas linhas (21 a 23). A introdução do elemento novo, “Mariana ela” foi retomado por “dela”, nas linhas (24 a 26).

Apresentamos abaixo a PF produzida em 23 de novembro de 2018.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Título: Um conto de fadas quase perfeito</b><br/> <b>1</b> Oi meu nome é: Thamires Maria<br/> <b>2</b> Mensato Rosa, vim ao mundo dia<br/> <b>3</b> 4/3/09 em uma tarde calorenta, tenho<br/> <b>4</b> 9 anos e amo brincar, nasci em Bauru<br/> <b>5</b> moro até hoje por aqui, sou muito feliz.<br/> <b>6</b> Com os meus amigos so muito mais<br/> <b>7</b> principalmente com a família.<br/> <b>8</b> Agora são as minhas preferências,<br/> <b>9</b> adoro: chocolate, festas, trabalho de pintar,<br/> <b>10</b> dançar, cantar, português e produção de<br/> <b>11</b> texto, jogos de celular, água, comida,<br/> <b>12</b> natação e filmes de terror. Por agora<br/> <b>13</b> são as coisas que eu não gosto.<br/> <b>14</b> Odeio que maltrate animais, acordar<br/> <b>15</b> cedo, Coca-Cola e briga.<br/> <b>16</b> Minha rotina começa quando acordo<br/> <b>17</b> às 6:00, tomo café e essas coisas do dia a<br/> <b>18</b> dia, vou a escola e depois que volta lá pelas<br/> <b>19</b> 2:00 vou a natação nas sextas e quartas.<br/> <b>20</b> Um dia sim e outro não vou andar de<br/> <b>21</b> bicicleta, volto tomo banho, janto e vou<br/> <b>22</b> dormir.<br/> <b>23</b> Com 3 anos olhei pela primeira vez<br/> <b>24</b> a Praia Grande, acompanhada da minha<br/> <b>25</b> família: mãe, pai, irmão, padrinhos, bisas,</p> | <p><b>26</b> primo e prima. Foi bem legal pois meu<br/> <b>27</b> irmão e o nosso primo, fizéramos uma<br/> <b>28</b> piscina com lana e água, ficamos 3 ou 5<br/> <b>29</b> dias lá, e foram os mais divertidos, mais<br/> <b>30</b> quando fomos embora chorei muito.<br/> <b>31</b> Aos 5 anos de idade conheci a minha<br/> <b>32</b> vizinha que se chama Julia... hoje em dia<br/> <b>33</b> ela mora em outro lugar, mais e bem perto<br/> <b>34</b> de casa. Ainda somos amigas mais a Ju<br/> <b>35</b> esta no 6º ano...só 2 anos de diferença<br/> <b>36</b> mais isso não atrapalha nossa amizade.<br/> <b>37</b> Com apenas 6 anos entrei na E.M.E.F.<br/> <b>38</b> Thereza Tarzia no 1º ano, o nome<br/> <b>39</b> da minha prof. é Juliana e com forme<br/> <b>40</b> os anos fui evoluindo do 1º fui ao<br/> <b>41</b> 2º, 3º, 4º e já o 5º. No 2º o<br/> <b>42</b> nome da prof. Era Maria Lucia e no 3º foi<br/> <b>43</b> a Paula que seguiu com a minha turma para<br/> <b>44</b> o 4º ano.<br/> <b>45</b> Quando for maior vou querer conhecer<br/> <b>46</b> a Disney e morar com amigos (as). Minha<br/> <b>47</b> profissão vai ser engenheira pois minha<br/> <b>48</b> prima Belle trabalha com isso e acho<br/> <b>49</b> legal. Foi isso beijinho tchau.<br/> <b>50</b> ASS THAMI</p> |
|--|--|

O conteúdo temático da PF foi constituído por 6 US: **identificação, família, escola, amigos, idiossincrasia e perspectiva de futuro**. As US **identificação, escola e amigos** foram desdobradas em mais de uma subcategorias; as demais, em apenas uma. O texto foi organizado em 7 parágrafos. A articulação entre uma US e outra foi feita com operadores como “agora” (linha 8), articula a **identificação** com a **idiossincrasia** (quando fala das preferências) e “por agora” (l12) para articular assuntos da mesma US: as coisas que o produtor menos gosta. As outras articulações são feitas pelos operadores textuais temporais “aos 5 anos de idade” (L31); “com apenas 6 anos” (L37); “com 3 anos” (L23); quando for maior (L45). Essa articulação da realidade vivida foi feita em ordem cronológica dos fatos.

O tipo de discurso dominante é o relato interativo. As formas linguísticas encontradas no texto que assim o caracterizam são: é monologado, é disjuncto, pois relata os acontecimentos num tempo anterior ao momento da produção e é implicado, já que há forte presença de dêiticos de pessoa (linhas 1; meu e na linha 4; nasci). Os pronomes de 1ª pessoa do singular estão distribuídos em todo o texto (eu, minha, meu) e demonstram a presença do agente produtor no texto.

O texto organiza-se globalmente em scripts, sendo a sequência predominante do gênero autobiografia e segmentos da ordem do narrar, sem nenhum processo de tensão, como identificamos nas linhas (37 a 40) em:

“ Com apenas 6 anos entrei na E.M.E.F. Thereza Tarzia no 1º ano, o nome da minha prof. é Juliana e com forme os anos fui evoluindo do 1º fui ao 2º, 3º, 4º e já o 5º”.

A sequência descritiva também aparece no texto e leva o leitor a visualizar o lugar apresentado, como podemos observar no trecho das linhas (9 a 15).

Com relação aos mecanismos de conexão, localizamos os organizadores textuais que têm a função de marcar a temporalidade no relato: os espaços-temporais (Aos 5 anos) e os temporais (hoje, agora). Quanto à coesão nominal, localizamos operações anafóricas por: a) apagamento (18 ocorrências); b) repetição (1 ocorrência); c) pronominalização (2 ocorrências) e d) por léxico diferente (2 ocorrências).

Na categoria coesão verbal, as operações foram realizadas explorando o subsistema dos tempos verbais no presente (30 ocorrências); pretérito perfeito (15 ocorrências) e infinitivo (4 ocorrências) e nenhuma ocorrência no pretérito imperfeito.

Abaixo, o quadro de análise do conteúdo temático de T de 2018.

### 5.5.2 Análise comparativa da PI e PF das capacidades de linguagem adquiridas pelo participante

Quadro 22: Síntese do conteúdo temático da AD, PI e PF de 2018 de T

|         | US                    | Subcategorias            | Itens das Subcategorias   | Quant. |
|---------|-----------------------|--------------------------|---|--------|
| AD 2018 | Identificação         | Dados pessoais           | Nome e idade, (linhas 1 e 2)  | 2      |
|         | Família               | Núcleo familiar          | Morte do biso (linha 3), a viagem para praia com a família (linha 4) e a descrição dos fatos (10 a 17)  | 3      |
|         | Escola                | Ingresso                 | Aos 6 anos na escola de ensino fundamental (linhas 9 e 10)  | 1      |
|         | Idiossincrasia        | Preferências             | Favorita música, brincadeira e esporte (linhas 18 a 21)   | 3      |
|         | Perspectiva de futuro | Sonhos                   | Conhecer a Disney e ser Youtuber (linhas 6 a 8)   | 2      |
| PI 2018 | Identificação         | Dados pessoais           | Nome, idade, data e ano de nascimento e cidade de origem (linhas 2 a 5)   | 2      |
|         |                       | Informações pessoais     | Dos os animais de estimação (linhas 41 e 42)  | 1      |
|         | Família               | Núcleo familiar          | Cita a cirurgia da mãe (linhas 14 a 17)   | 3      |
|         |                       | Informações domiciliares | Pessoas que residem em sua casa (euzinha, pai, mãe e irmão) (linhas 6 a 8) e outros familiares que residiam com sua família: vó e tio, a mudança deles quando completou 5 anos de idade (linhas 14 a 17) e o tamanho da casa (linhas 40 e 41) | 7      |
|         | Escola                | Disciplinas              | Expectativa de aprendizagem: no 4º e 5º ano (linhas 30 e 31)  | 2      |

|                   |                              |                                     |  |    |
|-------------------|------------------------------|-------------------------------------|--|----|
|                   |                              | <i>Identificação</i>                | Apontou o nome da escola que estuda (linhas 3 e 4)   | 2  |
|                   |                              | <i>Professores</i>                  | No 2º ano e a professora Maria Lucia (linhas 12 e 13); estuda com a professora Paula (linhas 17 e 18) e a continuação com a mesma professora e o professor André (linhas 28 a 31)  | 4  |
|                   | <b>Amigos</b>                | <i>Procedência</i>                  | Amigos da rua, a Julia que mora próximo, sua mudança e a nova amizade com a Mariana (linhas 18 a 26)   | 4  |
|                   | <b>Idiossincrasia</b>        | <i>Pessoais</i>                     | Coisas que ama fazer mexer no celular, brincar, escola, algodão doce, cachorro (linhas 36 a 38) e o que odeia (maldade) (linhas 38 a 39)   | 5  |
|                   | <b>Perspectiva de futuro</b> | <i>Projetos</i>                     | Bombeira ou professora (linhas 39 e 40)  | 2  |
|                   | <b>Religião</b>              | <i>Religião</i>                     | Sua religião evangélica  | 1  |
| <i>Atividades</i> |                              | Faz estudo bíblico (linhas 32 a 36) | 1  |    |
| PF 2018           | <b>Identificação</b>         | <i>Dados pessoais</i>               | Nome, idade, data e ano de nascimento e cidade de origem, idade (linhas 2 a 5)   | 5  |
|                   |                              | <i>Informações</i>                  | Sentimento de residir na cidade de origem (linha 5)  | 1  |
|                   | <b>Família</b>               | <i>Núcleo familiar</i>              | Viagem para praia: pais, tios, primos e bisas; relata sobre a piscina de lama, sua reação quando foi embora (linhas 23 a 30).  | 3  |
|                   | <b>Escola</b>                | <i>Disciplinas</i>                  | Expectativa de aprendizagem: no 4º e 5º ano (linhas 40 e 41)   | 2  |
|                   |                              | <i>Identificação</i>                | Apontou o nome da escola que estuda (linhas 37 e 38)   | 1  |
|                   |                              | <i>Professores</i>                  | No 1º ano a professora Juliana; 2º ano a professora Maria Lucia; 3º ano estuda com a professora Paula e a continuação com a mesma professora; (linhas 39 a 40)   | 4  |
|                   | <b>Amigos</b>                | <i>Sentimento</i>                   | Sentimento pelo amigo (linha 6)  | 1  |
|                   |                              | <i>Procedência</i>                  | Amigos da rua, a Julia que mora próximo, sua mudança e a nova amizade com a Mariana (linhas 31 a 36)   | 4  |
|                   | <b>Idiossincrasia</b>        | <i>Preferências</i>                 | chocolate, festas, trabalho de pintar, dançar, cantar, português e produção de texto, jogos de celular, água, comida, natação e filmes de terror. Odeio que maltrate animais, acordar cedo, Coca-Cola e briga. (linhas 8 a 15) | 16 |
|                   | <b>Perspectiva de futuro</b> | <i>Projetos</i>                     | Conhecer a Disney; morar com amigos, ser engenheira (linhas 45 e 48)   | 3  |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O conteúdo temático foi ampliado da AD para a PI de 3 para 5 US e houve uma redução de 1 US da PI para a PF. Em relação às subcategorias de US, houve uma ampliação da AD para a PI de 7 subcategorias de US, porém, uma redução de 2 subcategorias da PI para a PF. Finalmente, é digno de nota a ampliação de 19 itens das Subcategorias da AD para a PI e o acréscimo de 10 itens da PI para a PF.

O confronto entre as duas produções mostra que a PF foi melhor organizada na infraestrutura textual: as US foram semiotizadas cada uma em um parágrafo, e houve o cuidado para a diminuição do pronome “eu” e o acréscimo na operação de apagamento. O conteúdo temático foi melhor explicitado na PF com o uso da estrutura sintática da subordinação, que favorece a operação de desdobramento de informações.

No que se refere às capacidades discursivas, na PI, o plano geral do texto ficou prejudicado pelo fato de o agente produtor não conseguiu seguir uma ordem cronológica dos fatos. Já, na PF, o conteúdo foi organizado em sequência cronológica, o que facilita o leitor acompanhar o relato dos fatos de vida.

Tanto na PI, quanto na PF o agente mobilizou características do gênero autobiografia, a partir dos organizadores temporais e o tipo de discurso o relato interativo, sendo este predominante nesse gênero. Ambas as produções (PI e PF) o texto pertencem à ordem do narrar de caráter disjuncto- implicado, ou seja, o tempo da enunciação está distante do momento ocorrido dos fatos. O relato baseia-se no mundo do narrar (mundo real), com o agente implicado no texto, na PI e PF. As duas produções apresentaram o mesmo título. Há predominância de pronomes de primeira pessoa do singular (eu, meu, minha), como também dos verbos no tempo presente, no pretérito perfeito e imperfeito. O texto foi planejado sob a forma de script com encaixamento da sequência descritiva.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, no que se refere à *conexão*, foram encontrados operadores lógicos (AD 11, PI 5 e na PF 17); espaciais (AD7, PI 9 e na PF 9) e temporais (AD10, PI 17 e na PF 17). Os organizadores textuais lógicos tiveram um acréscimo de 12 ocorrências da PI para a PF; os espaciais e os temporais obtiveram a mesma quantidade de ocorrências da PI para a PF.

Na categoria *coesão nominal* foram encontradas: anáfora por repetição do pronome (AD 6, PI 10 e na PF 1); por apagamento (AD 7, PI 10 e na PF 18), por SN possessivo (AD 8, PI 10 e na PF 18).

Na categoria *coesão verbal*, foram localizados verbos no tempo presente (AD 14, PI 18 e na PF 30), pretérito perfeito (AD 11, PI 9 e na PF 15) e imperfeito (AD 2, PI 9 e na PF 0), no infinitivo (PF 4). No que diz respeito, então, à coesão verbal, há a ampliação do uso de unidades do sistema verbal presente de 4 ocorrências da AD para a PI, e da PI para a PF, 12. Quanto ao uso do pretérito perfeito, da AD para a PI diminuíram 2 e da PI para a PF aumentaram 6; com relação ao pretérito imperfeito, houve a ampliação de 7 ocorrências da AD para a PI e a redução de 9 ocorrências da PI para a PF.

### ***5.5.3 Processo de revisão do texto de T***

No nível 4, o texto bem escrito é aquele que explora os recursos da língua para organizar o conteúdo temático. T, antes de escrever, planejava como iria explicitar o conteúdo de sua escrita, fazendo lista de ideias que iriam compor seu texto. O processo de revisão do texto de T também foi ancorado com a consulta ao portfólio *Das saudades que tenho* e do quadro de US. No texto de T foi vista, em seus rascunhos de revisão, a elaboração de roteiros para discriminar o quê ampliar e como inserir as novas informações. Esse planejamento auxiliou o

agente na hierarquização dos acontecimentos a serem relatados e a situar as idades em ordem cronológica. Auxiliou-o também para decidir a elaborar um parágrafo para cada US, pois percebeu que, se separasse os assuntos, ficaria mais fácil para escrever sobre eles. Assim, T escreveu sobre US diferentes em parágrafos diferentes e, para a mesma idade, agrupa os parágrafos pela ordem cronológica. A US **amigos** foi revisada pois estava presente na PF e o parágrafo da US **família** foi acrescentado durante o processo de revisão e ancorado nos dois instrumentos de suporte da memória (quadro das US e portfólio)

#### Fragmento do texto revisado da US **amigos**:

“Aos 5 anos de idade conheci a vizinha mais divertida do mundo. Ela se chama Julia e, hoje em dia, ela mora em outro lugar, mais é bem perto de casa. Ainda somos amigas; a Ju está no 6º ano e são só 2 anos de diferença e isso não atrapalha nossa amizade”.

#### Fragmento de texto revisado da US **família**:

“Quando tinha 5 anos, fiquei na minha casa brincando de boneca. Estava chovendo, meu tio no computador jogando e todos tinham saído, não me lembro certo o que fui fazer, mais sei que ouvi a boneca falar: - mamãe, vamos brincar. Sai correndo para o quintal e passaram-se 2 ou 3 minutos e o Ri veio atrás de mim, porque também tinha ouvido. Foi muito engraçado e ficamos com muito medo”.

Segundo Carvalho (2016, p. 109), “o autor da autobiografia escreve sobre a sua vida de acordo com o conhecimento que tem de si próprio, da sua história presente na memória que pode ser o entrecruzamento de muitas outras histórias.” E o conhecimento de T da língua e de sua história a fez escrever a mesma idade organizada no texto de forma coerente do ponto de vista do conteúdo temático e do linguístico, bem como da estrutura do gênero.

Abaixo, segue texto completo de T revisado para o livro de autobiografia da turma.



#### **Um conto de fadas quase perfeito**

Oi! Meu nome é Thamires Maria Mensato Rosa, vim ao mundo no dia 4/3/09, em uma tarde calorenta, na cidade de Bauru. Tenho 9 anos e sou muito feliz!

Com 3 anos conheci, pela primeira vez, o mar. Fui para Praia Grande em Santos, acompanhada da minha família: meus pais, irmão, padrinhos, bisas, primos. Foi bem descontraído, meu irmão e o meu primo fizeram uma piscina com lona e água. Ficamos 3 ou 5 dias lá e foram os mais divertidos e, quando fomos embora, chorei muito.

Em uma Páscoa, bem cedo, meus padrinhos fizeram uma surpresa para mim, tinha apenas 4 anos. Estava dorminhoca e quando acordei vi um ovo muito gigante. E, no outro dia, achamos um coelhinho abandonado, cuidamos dele e, poucos dias depois, o dono apareceu e levou o Fofinho embora. Ficamos tristes e felizes.

Aos 5 anos de idade conheci a vizinha mais divertida do mundo. Ela se chama Julia e, hoje em dia, ela mora em outro lugar, mais é bem perto de casa. Ainda somos amigas; a Ju está no 6º ano e são só 2 anos de diferença e isso não atrapalha nossa amizade.

Quando tinha 5 anos, fiquei na minha casa brincando de boneca. Estava chovendo, meu tio no computador jogando e todos tinham saído, não me lembro certo o que fui fazer, mais sei que ouvi a boneca

falar: - mamãe, vamos brincar. Sai correndo para o quintal e passaram-se 2 ou 3 minutos e o Ri veio atrás de mim, porque também tinha ouvido. Foi muito engraçado e ficamos com muito medo.

Com apenas 6 anos, entrei na E.M.E.F. Thereza Tarzia, no 1º ano, o nome da professora era Juliana; no 2º, o nome da professora era Maria Lucia e, no 3º, foi a Paula, que seguiu com a minha turma para o 4º ano. E conforme os anos fui evoluindo: do 1º fui para o 2º, 3º, 4º e, no próximo ano, será o 5º.

Amo brincar, principalmente com os amigos e os meus melhores são: Gabrielle, Mariana, Sophia, Maria Luiza, Laviny, Joaquim, Gustavo e os meus irmãos.

Agora são as minhas preferências. Adoro: chocolate, festas, pintura, dançar, cantar, português e produção de texto, jogos de celular, água, comida, natação e filmes de terror. Por agora são as coisas que não gosto: acordar cedo, coca-cola, briga e odeio que maltratem animais.

A minha rotina começa quando acordo às 6h, tomo café e essas coisas do dia a dia, vou à escola e, depois que volto, lá pelas 14h tenho natação nas sextas e quartas. Um dia sim e outro não vou andar de bicicleta, volto, tomo banho, janto e vou dormir.

Minha família é a parte mais importante para mim. Que eles sejam felizes enquanto estiverem no mundo. Vou mencionar o nome deles: Juliana (mãe), João (pai); Nathan e Felipe (irmãos) e tenho uma cadelinha chamada Mel.

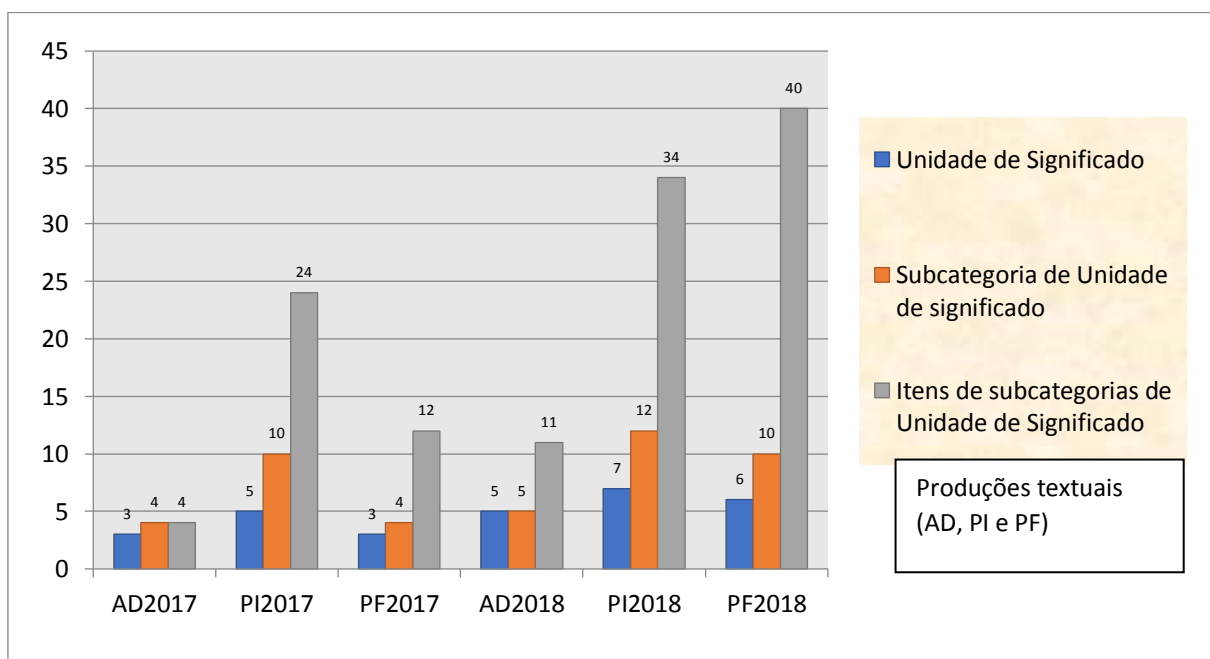
Quando for maior quero conhecer a Disney e morar com amigos(as). Minha profissão vai ser engenheira, pois minha prima Belle trabalha com isso e acho divertido.

Foi isso, muitos beijinhos e tchau!

THAMI@

O gráfico abaixo demonstra os resultados da ampliação do conteúdo temático de T nas produções AD, PI e PF de 2017 e 2018.

Gráfico 1: Ampliação do conteúdo temático de T de 2017 a 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O gráfico acima demonstra quantitativamente a progressão de ampliação ou não do conteúdo temático das produções AD, PI e PF de T em 2017 e 2018. Em relação às US, em



2017, obteve nas produções: AD 3 US, PI 5 US e na PF 3 US o que demonstrou a ampliação de 2 US da AD para a PI e a redução de 2 US da PI para a PF. No ano de 2018, obteve nas produções: AD 5 US, PI 7 US e na PF 6 US o que demonstrou a ampliação de 2 US da AD para a PI e a redução de 1 US da PI para a PF. Em relação as subcategorias de US, obteve nas produções: AD 4 US, PI 10 US e, na PF, 4 US o que demonstrou a ampliação de 6 subcategorias de US da AD para a PI e a redução de 6 subcategorias de US da PI para a PF, em 2017. Em 2018, obteve nas produções: AD 5 US, PI 12 US e na PF 10 US o que demonstrou a ampliação de 7 subcategorias de US da AD para a PI e a redução de 2 subcategorias de US da PI para a PF. Os itens das subcategorias de US, obteve nas produções: AD 4 US, PI 24 US e, na PF, 12 US o que demonstrou a ampliação de 20 itens de subcategorias de US da AD para a PI e a redução de 12 itens de subcategorias de US da PI para a PF em 2017. Em 2018, obteve nas produções: AD 11 US, PI 34 US e na PF 40 US o que demonstrou a ampliação de 23 itens de subcategorias de US da AD para a PI e de 6 itens de subcategorias de US da PI para a PF.

Verificamos a ampliação do conteúdo temático nas produções de T. Esse participante, no início do trabalho (na AD de 2017), apresentou 3 US e, na PF de 2018, última produção do estudo longitudinal, apresentou 6 US. Em relação às subcategorias de US, inseriu 4 na AD de 2017 e 6, na PF de 2018, teve, portanto, um acréscimo de 3 subcategorias de US. Quanto aos itens de subcategorias de US, na AD, T inseriu em seu texto 4 itens contra 40 introduzidos na PF de 2018. Assim, T ampliou 36 itens entre a AD 2017 e a PF 2018. Essa ampliação do conteúdo temático é decorrente do procedimento didático realizado neste estudo longitudinal.

Abaixo apresentamos os dispositivos didáticos desenvolvidos neste trabalho para o desenvolvimento da sequência didática do gênero autobiografia.

## 6 QUADRO DE TEMAS E PORTFÓLIO DE MEMÓRIAS: DISPOSITIVOS DIDÁTICOS PARA FORMAÇÃO DE REPRESENTAÇÕES PSÍQUICAS DA REALIDADE

Nesta subseção, descrevemos a constituição de duas ferramentas mediadoras para formar e ampliar representações psicológicas do conteúdo temático do texto autobiográfico no decorrer do processo de escrita nos dois anos de trabalho (AD, PI, PF de 2017 e AD, PI, PF de 2018): quadro de US e portfólio “Das saudades que eu tenho”.

Para produtores adultos, cuja vivência propiciou a internalização de um grande número de informações de diversas representações é mais fácil dar o tratamento do conteúdo temático de um texto. Já para os agentes aprendizes do ensino fundamental I, Dolz (2003, p.47) assegura que é necessário “instrumentalizar o aprendiz [...]”. Assim, para a ampliação do discurso na relação ao eu que fala e escreve de si é preciso que o docente faça um tratamento didático do conteúdo temático. Para crianças de 8 e 9 anos de idade explorar o conteúdo temático na produção do gênero autobiografia, foi necessário criar categorias e subcategorias de US e, a partir destas, reunir itens de cada subcategorias para rememorar fatos vividos pelo agente produtor e orientá-lo na seleção e hierarquização desse conteúdo, o que gerou a ferramenta Quadro de US, gestado desde a construção do modelo teórico. As categorias de US foram elaboradas a partir dos textos de referência (quadro 5, da seção 3.1), as quais reiteramos nesta subseção: **identificação, família, escola, amigos, rotina pessoal, idiossincrasia, perspectiva de futuro e religião**, as quais foram desdobradas em subcategorias.

Já as subcategorias dessas US foram elaboradas em função dos temas que apareceram nas produções dos alunos. Assim, das informações abstraídas dos textos autobiográficos dos participantes da pesquisa, criamos subcategorias (as novas informações retiradas dos textos produzidos pelos alunos) para cada US. A constituição dessas subcategorias ocorreu progressivamente durante a análise de cada texto empírico, as quais eram acrescidas no quadro de US, no desenvolvimento da SDG 2017 e 2018. Assim, apresentamos as subcategorias definidas no interior de cada US, na SDG de 2017: a) **identificação**: dados pessoais, informações pessoais e mudanças e superações; b) **família**: *núcleo familiar, lazer e informações domiciliares*; c) **amigos**: *melhores amigos*; d) **escola**: *professor, ingresso, identificação da UE, disciplinas escolares e ano escolar*; e) **rotina pessoal**: *atividades*; f) **idiossincrasia**: *pessoais e preferências*; g) **perspectiva de futuro**: *sonhos*.

Essas subcategorias de US foram desdobradas em itens que a elas se relacionam cuja função psicológica é a de ampliar o conteúdo temático do gênero autobiografia. Assim, no

interior de cada uma das subcategorias das US foram subcategorizados itens temáticos que impulsionam a ampliação das representações psíquicas, os quais são apresentados no quadro 23, abaixo. Desta forma, cada US tem suas subcategorias e estas, por sua vez, têm seus respectivos itens. Essas três instâncias (categorias, subcategorias e itens de subcategorias) reúnem subconjuntos de informações que constituem o conteúdo temático do gênero autobiografia.

O quadro abaixo apresenta o conteúdo abstraído dos textos de referência (US) e empíricos (subcategorias e itens das subcategorias) frequentes em autobiografias, de crianças do 3º ano do ensino fundamental.

Quadro 23: Categorias de US, subcategorias de US e itens de subcategorias de US da AD, PI e PF de 2017

| US 2017                      | Subcategorias das US              | Itens das subcategorias  |
|------------------------------|-----------------------------------|--|
| <b>Identificação</b>         | - <i>Dados pessoais</i>           | nome completo, idade, data de nascimento e ano e cidade de origem  |
|                              | - <i>Informações pessoais</i>     | não tem deficiência; participação em campeonato; clima no dia do nascimento; apelido; mudança de cidade; horário de nascimento e descrição do nascimento |
|                              | - <i>Mudanças e superações</i>    | com 5 anos parou de mamar na mamadeira   |
| <b>Rotina pessoal</b>        | - <i>Atividades</i>               | diária, físicas e participação em projetos sociais   |
| <b>Família</b>               | - <i>Núcleo familiar</i>          | membros da família (irmãos, avós, tios e primos), sentimentos pelos entes a família, falecimento, atividade de trabalho; aniversário e nascimento        |
|                              | - <i>Lazer</i>                    | passaios e viagens   |
|                              | - <i>Informações domiciliares</i> | afazeres domésticos  |
| <b>Amigos</b>                | - <i>Melhores amigos</i>          | Nomes  |
| <b>Escola</b>                | - <i>Professor</i>                | sentimentos e o nome   |
|                              | - <i>Ingresso</i>                 | creche, ensino fundamental I   |
|                              | - <i>Identificação da UE</i>      | nome da escola   |
|                              | - <i>Disciplinas escolares</i>    | expectativa de aprendizagem  |
|                              | - <i>Ano escolar:</i>             | 1º, 2º, 3º e 4º ano  |
| <b>Idiossincrasias</b>       | - <i>Pessoais</i>                 | vivências marcantes da sua vida (positivas e negativas); estado emocional (ficar quieto e medo do mar)   |
|                              | - <i>Preferências</i>             | brincadeiras; jogos eletrônicos; assistir televisão; videogame; show; doce; comidas; meses do ano e presentes  |
| <b>Perspectiva de futuro</b> | - <i>Sonho</i>                    | viajar para Disney   |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No estudo longitudinal, o quadro de US construído em 2017 foi completado na SDG de 2018. Nesse ano escolar, seguimos o mesmo procedimento feito no ano anterior: as subcategorias de US e os itens das subcategorias foram ampliados e inseridos no quadro de US de 2018 medida que informações correspondentes à estas iam sendo localizadas nos textos produzidos pelos alunos, em seus diferentes estágios (AD, PI e PF).

Assim, apresentamos o quadro de US de 2018 acrescentadas as subcategorias de US no interior de cada US e seus respectivos itens, na SDG de 2018.

O quadro abaixo apresenta o resultado total do conteúdo abstraído dos textos de referência (US) e empíricos (subcategorias e itens das subcategorias) frequentes em autobiografias, de crianças do 3º e 4º ano do ensino fundamental.

Quadro: 24 Categorias de US, subcategorias de US e itens de subcategorias de US resultantes das SDG 2017 e 2018

| US                 | Subcategorias de US                          | Itens das subcategorias de US  |
|--------------------|--|--|
| Identificação      | <i>Dados pessoais</i>                        | nome completo, data de nascimento e ano, idade, cidade de origem, descrição da personalidade, cidade que reside, endereço.   |
|                    | <i>Características</i>                       | físicas e psicológicas   |
|                    | <i>Mudanças e superações</i>                 | ocorridas em diversos aspectos (personalidade, temperamento, etc); dificuldades superadas físicas, na aprendizagem.  |
|                    | <i>Informações pessoais</i>                  | animais de estimação; mudança de cidade; apelido; participação em campeonato; horário do nascimento; clima no dia do nascimento; pessoa com ou sem deficiência; descrição do nascimento; aniversário; nojo de sapo; assinatura (nome ou pseudônimo) ao final do texto autobiográfico.  |
| Família            | <i>Lazer</i>                                 | passeios; viagens; festas (Ano Novo; Natal; Páscoa; Dia das crianças; Dia das mães e dos pais, aniversários, casamentos, bodas); brincadeiras; jogos.  |
|                    | <i>Núcleo familiar</i>                       | parentes queridos, brincadeiras com os irmãos, membros da família (irmãos, avós, bisavós, mãe, pai, tios e primos), sentimentos pelos entes da família; recordações, episódios tristes, falecimento, atividade de trabalho, saúde, propriedade particular (sítio, chácara); cidade de origem da família; aniversário dos parentes; casa de familiar; animais de estimação de familiares; visitas; nascimento; auxílio nas tarefas escolares. |
|                    | <i>Informações domiciliares</i>              | descrição da casa, pessoas, animais de estimação; objetos; outras moradias; afazeres domésticos (lavar louça, varrer o chão, limpar o quintal, lavar banheiro, passar pano).   |
|                    | <i>Mensagens</i>                             | afeto aos familiares.  |
| Amigos             | <i>Procedência</i>                           | de escola, de infância, da rua, do projeto social, de viagens, atividades (esportes, danças, aulas diversas, jogos, etc.).   |
|                    | <i>Sentimentos</i>                           | positivos e negativos (sentimentos pelo amigo).  |
|                    | <i>Melhores amigos</i>                       | Nomes e o que já fizeram juntos.   |
|                    | <i>Atividades</i>                            | brincar, festas, cinema, shows, passeios, viagens, piquenique etc.   |
|                    | <i>Descrição</i>                             | os pais do meu amigo são amigos de infância do meu pai, legal, chato, divertido, atencioso, confidente, fiel, bonito, etc.   |
| Escola             | <i>Professor</i>                             | preferência, sentimentos; nome.  |
|                    | <i>Ingresso</i>                              | creche; ensino fundamental; educação infantil.   |
|                    | <i>Disciplinas escolares</i>                 | matéria de preferência, aulas extracurriculares, expectativa de aprendizagem, notas.   |
|                    | <i>Episódios escolares</i>                   | ano escolar, férias escolares, trajetória escolar, atividades escolares; as brincadeiras; as novidades; na escola; passeios.   |
|                    | <i>Espaço físico</i>                         | ambiente escolar.  |
|                    | <i>Atividades</i>                            | escrever, desenhar, apresentações, brincadeiras e leitura.   |
|                    | <i>Identificação</i>                         | nome da Unidade Escolar (UE) e sentimento.   |
| <i>Ano escolar</i> | Educação infantil, 1º ao 4º ano fundamental. |  |
| Rotina pessoal     | <i>Atividades</i>                            | diária; higiene pessoal; físicas; participação em projetos sociais, saúde (tratamento) e religiosas.   |
| Idiossincrasias    | <i>Preferências</i>                          | alimentação, brinquedos, brincadeiras, esportes, filmes, viagens, passeios, presentes, pessoas, cor, música, lugares, dias da semana, meses do ano, desenhar, pintar, escrever, jogos eletrônicos, show, doce, etc.  |

|                              |                        |  |
|------------------------------|------------------------|--|
|                              | <i>Pessoais</i>        | sentimentos (positivos e negativos), vivências marcantes da sua vida (positivos e negativos), aptidões; estado emocional (medo, ficar quieto, felicidade, raiva), dançar, cantar, brincar, pular, festas, escola, celular, animais, etc. |
| <b>Perspectiva de futuro</b> | <i>Sonhos</i>          | realização pessoal e profissional.   |
|                              | <i>Projetos</i>        | pessoais, profissionais, aquisições materiais, conhecer novos lugares.   |
|                              | <i>Projeções</i>       | para o planeta Terra; pessoais (morar sozinha), físicas e sociais.   |
| <b>Religião</b>              | <i>Atividades</i>      | o que faz  |
|                              | <i>Religião</i>        | religião que pertence  |
|                              | <i>Espiritualidade</i> | como vive a religião (fé)  |
|                              | <i>Local</i>           | Igreja, templo, salão  |

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro acima é uma ferramenta semiótica que auxilia o agente aprendiz a desdobrar temas que poderá inserir no seu texto autobiográfico. Mas a otimização de sua eficácia só ocorre por dispositivos didáticos organizados em SDG, objetivos elaborados para formar e ampliar representações do conteúdo temático. No que se refere ao conteúdo temático, Bronckart (2003, p. 321) afirma que, em

uma ação de linguagem, o autor mobiliza, do vasto conjunto de conhecimentos de que a sede, subconjuntos de representações que se referem, especialmente, ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático que nela será mobilizado e a seu próprio estatuto de agente (capacidades de ação, intenções, motivos). Como todos os conhecimentos humanos, essas representações são construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros e, mesmo quando são alvo de uma reorganização singular, resultante da dimensão experiencial própria de cada pessoa, continuam, portanto, os traços dessa alteridade constitutiva. Quer se trate de noções, de opiniões ou de valores, as representações disponíveis no autor são sempre já interativas [...]

Dessa forma, a concretização de uma ação de linguagem relaciona-se à capacidade de o agente produtor construir representações psicológicas dos mundos físico e social acerca do conteúdo temático e organizá-las em texto. Abstraindo informações da PI e da PF, tanto de 2017 quanto 2018, notamos que as US são representadas pelos mundos discursivos conforme Habermas, distribuídas em suas características entre os mundos: objetivo (**identificação e rotina pessoal**); social (**família, amigos, escola e igreja**) e subjetivo (**idiosincrasia e perspectiva de futuro**). Sobre esses mundos, Bronckart (2003, p. 34) relata que as coordenadas do “mundo social regula as modalidades de acesso dos indivíduos aos objetos do meio, ele condiciona as formas de estruturação do mundo objetivo e do mundo subjetivo”. Neste trabalho essas, coordenadas sociais estão intrínsecas na formação das US.

O gênero autobiografia, ao despertar no escritor o rememorar de sua história, quando iniciamos os trabalhos com as US na SD 2017, verificamos que as US retratam os níveis *sucessivos* da história social e *intraindividual* do indivíduo que, através de um ensino sistematizado e mediado, melhoram a condição de escrita pela ampliação do conteúdo temático.

O quadro de US ancorou a realização de uma atividade domiciliar, feita em colaboração dos pais, para elaborar a trajetória das vivências familiares, como uma viagem no túnel do tempo com seu filho(a), tendo por base os temas do quadro de US, uma ferramenta mediadora das lembranças. Assim, essa ferramenta auxiliou os executores da tarefa no recordar dos temas para escrever sobre o trajeto familiar percorrido. As US exploradas nesta atividade foram, principalmente: a) **identificação** (descrição do nascimento, hora, e particularidades do dia); b) **família** (as principais vivências) e c) **escola** (linha escolar da trajetória). As demais US apareceram somente no registro de alguns alunos.

Uma vez validado o quadro de US serve como uma ferramenta para oferecer pistas de trabalho didático a professores para a formação de representações psicológicas sobre determinado conteúdo temático de gêneros, em geral, e da autobiografia, de modo específico. Tal ferramenta possibilita, então, construir dispositivos didáticos que levem os aprendizes a desenvolverem capacidades de linguagem para o agir comunicativo por meio de gêneros.

Outra importante ferramenta semiótica construída especificamente para o tratamento do conteúdo das US de textos autobiográficos produzidos por uma criança foi o portfólio “Das Saudades que eu tenho”, que consistiu na elaboração de uma sequência de atividades para levantar informações sobre a vida pessoal dos alunos, suas lembranças, e rememorar fatos, com a ajuda da família. De acordo com Vygotsky (2009, p. 2) “a verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. ” Nesta esteira, o portfólio foi construído na SDG de 2018, para os participantes registrarem as informações visando à reestruturação desse conteúdo no texto autobiográfico. Nesse sentido, o portfólio desempenha papel na mudança radical da memória da criança, possibilitando a transição para uma memória voluntária mediada por esse signo por excelência, gestando, assim, o surgimento da consciência.

Para Vygotsky (2009, p. 28), “através de formulações verbais de situações e atividades passadas, a criança liberta-se das limitações da lembrança direta; ela sintetiza, com sucesso, o passado e o presente de modo conveniente a seus propósitos”. Segundo o autor, ocorre a reconstrução da *memória*, fato que atende a uma característica da autobiografia de escrever em ordem cronológica os fatos dos mais antigos aos mais recentes. Carvalho (2016, p. 110) corrobora a afirmação de Vygotsky ao afirmar que “a memória é responsável pelas nossas lembranças, portanto, é o alicerce das autobiografias.”

De acordo com Dias (2013, p.50-51),

“a escrita autobiográfica seria, então, uma oportunidade para os sujeitos, ao falarem sobre si e sobre sua história de vida, (re)significarem a sua própria existência e (re)elaborarem as suas identidades [...] as identidades estão relacionadas a alguns aspectos da linguagem, da história e da cultura na constituição do que o sujeito pode se tornar.”

Conforme o autor (2013), para a escrita da autobiografia ocorre a descrição de sua identidade no relato de sua história.

O trabalho didático realizado por meio da SDG 2017 que privilegiou atividades para formar representações psíquicas sobre a realidade a ser semiotizada, embora tenham sido organizadas sequencialmente, estas não foram suficientes para refletir na elaboração da história de vida de uma criança entre 8 e 9 anos para ser semiotizadas em texto. Segundo Lejeune (2008, p. 158, grifos do autor), “cada um de nós possui, para uso íntimo, uma versão “oficial” da própria história, mas quase sempre, sob forma rudimentar”. Portanto, a importância do arquivo de informações de sua vida em formato de portfólio, pois, até os fatos da sua trajetória precisa ser lapidada e investigada para melhor apresentação no contexto de escrita. Daí a construção do portfólio “Das saudades que eu tenho” para dar sustentação a saberes, às vezes estocados na memória, e outros em buscas com familiares, fotos, vídeos, objetos que os faziam recordar de momentos já vivenciados há anos, como um resgate da sua própria história.

O quadro 26 apresenta as atividades de linguagem e da memória que foram realizadas na SDG 2018 reunidas no portfólio.

Quadro 25: Atividades realizadas para construção do portfólio *Das saudades que eu tenho* para desenvolver as US do conteúdo temático da autobiografia

| <b>Objetivos:</b>  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver no aluno as capacidades para realizar operações de organização do conteúdo temático por US;</li> <li>- Levantar informações sobre sua vida;</li> <li>- Realizar atividades para organização de um portfólio sobre a trajetória de vida dos alunos.</li> </ul> |  |
| <b>US</b>  | <b>Atividades desenvolvidas por US</b>   |
| <b>Identificação</b>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Elaboração do autorretrato;</li> <li>2) Preenchimento de uma ficha de identificação;</li> <li>3) Exposição no mural da sala e diálogo sobre as características físicas.</li> </ol>   |
| <b>Família</b>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Elaboração de um porta-retratos com o desenho dos familiares selecionados pelos alunos para escreverem passagens importantes de vida que, com estes, partilharam. Identificação no desenho do nome e o grau de parentesco da pessoa desenhada;</li> <li>2) Escrita do fato que vivenciou com cada ente do porta-retrato, identificando o nome e o grau de parentesco.</li> <li>3) Ficha Recordações: preenchimento da ficha pela família dos principais acontecimentos vivenciados com a criança.</li> </ol> |
| <b>Escola</b>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Em uma folha avulsa foi organizada uma linha do tempo escolar organizada por idade de 0 a 10 anos para registro das informações de suas vivências nos diferentes ambientes educacionais que frequentou.</li> </ol>   |
| <b>Amigo</b>   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Elaboração coletiva dos diferentes ambientes que temos amigos, com registro na lousa;</li> <li>2) Seleção dos ambientes dos amigos com mais afinidade e escrita de suas passagens com eles.</li> </ol>   |

|                              |  |
|------------------------------|--|
| <b>Rotina pessoal</b>        | Leitura do texto <i>Circuito Fechado</i> , de Ricardo Azevedo sobre a rotina de um dia de trabalho.<br>2) Leitura do livro <i>Seráfina não trabalha</i> , de Cristina Porto. Distribuição das atividades da rotina pessoal semanal, cuja temporalidade por atividade foi demarcadamente representada em número de horas/dia em dois relógios (um marcando das 1h às 12 horas e outro das 13h às 24 horas) desenhados por cada sujeito.<br>3) Descrição das ações da rotina pessoal semanal em folha avulsa, indicando o dia e o lugar de sua ocorrência. |
| <b>Idiosincrasia</b>         | 1) Elaboração coletiva das regras da brincadeira “Amigo oculto”;<br>2) Levantamento de itens de preferências dos alunos que os singularizem as quais induzem o amigo a descobri-los;<br>3) Organização das preferências levantadas em uma Ficha e preenchimento desta;<br>4) Trocas das fichas entre os sujeitos e leitura silenciosa e individual para tentar identificar o amigo pelas singularidades;<br>5) Leitura em voz alta da ficha do amigo oculto e o apontamento de seu nome.<br>6) Retornar a ficha ao aluno para arquivar.                  |
| <b>Perspectiva de futuro</b> | 1) Audição da música “Herdeiros do futuro”, de Toquinho, e conversa sobre o que desejamos para o futuro e os projetos pessoais.<br>2) Em papel colorido cada aluno escreveu seus projetos pessoais e desejos para serem guardados na caixinha dos sonhos.<br>3) Em uma folha escrever seus sonhos, ideais profissionais, mensagens para o futuro.  |

Fonte: Elaborado pela autora

O portfólio foi elaborado para auxiliar na organização das informações em um material físico, pois somente pela recordação (representações psicológicas) os alunos não melhoraram o desempenho na escrita na PI e PF da SDG de 2017, principalmente na reestruturação do conteúdo temático (transformação em linguagem escrita). Essa dificuldade reside no fato de a criança de 8 a dez anos não conseguir tratar de todas as US do conteúdo temático da autobiografia na totalidade. Segundo Vygotsky (2009, p.48), “as suas representações gerais do mundo baseiam-se na lembrança de exemplos concretos, não possuindo, ainda, o caráter de uma abstração”. Assim, para essas crianças escreverem o texto autobiográfico, foi preciso semiotizar cada uma das US para, posteriormente, articulá-las na formação do todo (texto). Os participantes da pesquisa não conseguiram realizar a operação de articular o tempo de uma US sincronicamente com o tempo de outra US. Tampouco articular as US entre si. Sem previamente semiotizar as representações por US, nessa faixa etária, especificamente, não se chega à materialização do texto. Daí o gesto didático de incorporar, no trabalho docente, a construção do portfólio, como um instrumento auxiliar da memória dos agentes produtores mirins.

O portfólio “Das saudades que eu tenho” foi elaborado para auxiliar a rememoração, o máximo possível, de informações sobre a vida dos participantes desta pesquisa. A partir desse portfólio, estes conseguiram formar um repertório de temas por meio do qual ampliaram a PF, cuja reescrita foi proposta para que fosse feita por cada parágrafo do texto, individualmente, e por US e que complementassem ou incluíssem as que não foram desenvolvidas no texto. Com o uso dessa ferramentas os agentes conseguiram escrever sobre as US em dupla, pois, o



conteúdo começou a ser rememorado, os fatos da vida a serem mobilizados e , assim, a surgirem as informações de sua vidas pra serem semiotizadas.

Contudo, os alunos não se utilizaram do quadro de US e do portfólio para escrita da PF, pois nesta, segundo os objetivos da SD da Escola de Genebra, era o de verificar a aprendizagem dos conteúdos trabalhados nos diferentes módulos. Assim, somente no módulo de revisão tais ferramentas foram muito exploradas.

O quadro de US e o Portfólio “Das saudades que eu tenho” são duas ferramentas que medeiam a transição do emprego da memória espontânea para uma memória voluntária, ampliando, de forma ilimitada, se comparada com o comportamento genuíno, a gama de informações sobre si mesmo. No começo do processo, a criança depende desses dois “signos externos” (quadro de US e o portfólio) mas, com gestos didáticos intervencionistas durante o desenvolvimento psíquico e escolar, essas operações que ocorrem no plano social, por meio da atividade mediada (memorização), começam a ocorrer como um processo puramente interno (VYGOTSKY, 2009).

### **6.1 Validação das ferramentas didáticas num estudo longitudinal**

Nesta, subseção, validamos a eficiência do quadro de US e do portfólio “Das saudades que eu tenho” como ferramentas que medeiam o levantamento, a seleção e a hierarquização de informações; o rememorar dos fatos; a tomada de consciência da cronologia dos fatos e a disposição da US. Pelo critério da ordem cronológica e a seleção do tema pelo autor, os textos diferenciam-se entre si.

Assim, após o desenvolvimento da SDG 2018, a US **identificação** constante do mundo objetivo foi a US que mais os alunos ampliaram o conteúdo temático, por ser caracterizada de suas informações pessoais, a criança, em processo de formação de sua identidade, começa a se reconhecer. Desta forma, “a identidade é o ponto de partida real da autobiografia” (LEJEUNE, p. 39, 2008). Por isso, que uma autobiografia não pode ser anônima, pela condição do autor e de sua identidade ter relevância no processo de escrita do texto autobiográfico.

A identificação é, portanto, o primeiro parágrafo da autobiografia e os dados pessoais são exigências desse gênero. Cada autor tem suas singularidades e sua proficiência na escrita se diferencia entre os níveis de desempenho (1 a 4). Todos os participantes foram auxiliados por uma ficha de identificação, apresentada abaixo, elaborada para o portfólio para escrever o primeiro parágrafo da PF e ser usada, no módulo de revisão.

| <b>Ficha de identificação</b> |       |
|-------------------------------|-------|
| Nome completo:                | _____ |
| Data de nascimento:           | _____ |
| Quando nasci estava:          | _____ |
| Cidade de origem:             | _____ |
| Cidade onde mora:             | _____ |
| Endereço:                     | _____ |
| Idade:                        | _____ |
| Como eu sou:                  | _____ |
| Informações sobre mim:        | _____ |

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Observamos nos fragmentos de textos, abaixo, da mesma US **identificação**, a diferença da qualidade de textualização entre os níveis.

**Nível 1** - “Meu nome é Felipe Rodrigues Cazasola e nasci no dia 7 de junho de 2009, tenho 9 anos e moro na rua Marília Cândida da Silva nº 242, em Bauru. A cor dos meus olhos é castanho escuro, tenho estatura média, sou teimoso e sossegado. ”

**Nível 2** – “Olá! Meu nome é Fernanda Henrique, nasci no dia 1 de junho de 2009, moro em Bauru e tenho 9 anos. Sou uma menina amorosa, estudiosa e cativante. ”

**Nível 3** – “Vim ao mundo em 7 de abril de 2009 e me chamo Estevam Gabriel Damasceno Bello, meu nome foi escolhido por mamãe e papai. Hoje tenho 9 anos de idade. Sou inteligente, gentil, às vezes, bravo e carinhoso”.

**Nível 4** – “Meu primeiro olhar foi em 12 de setembro de 2008, me chamo Henrique Gabriel Cardoso da Silva, nasci em Bauru. Sou meio bravo, mais não é por causa disso que não vão gostar de mim, também sou brincalhão, sorridente e muito feliz. Tenho 10 anos e vou contar um pouco sobre a história da minha vida. ”

No nível 1, verificamos que o participante completa as informações escritas pelo roteiro da ficha. No 2, organiza o início do parágrafo com uma apresentação. E, no 3 e 4, percebemos a inclusão dos dados em conjunto com sua apresentação e o aprimoramento na escrita do parágrafo pela qualidade do que seleciona.

A US **família** foi a mais explorada nos textos autobiográficos em geral, talvez pelo fato de ser o grupo social de vivência cotidiana que os alunos têm mais proximidade e vínculo, pois, apresentaram mais detalhes das interações com os familiares. Observamos o desdobramento fluente do conteúdo temático relacionado ao vínculo com o núcleo familiar, no segmento de texto abaixo:

“Quando tinha 8 anos fui para Fortaleza, realizar o sonho da minha mãe. Passamos o aniversário dela lá junto com a minha vovó. Foi emocionante! A minha primeira viagem de avião, depois fomos para o hotel. No dia seguinte andamos de buggy nas dunas e era muita areia branca, o lugar fantástico. E também conhecemos Canoa Quebrada e andei de patins. Foi uma das viagens mais gostosas que já fiz”.

Outro aspecto de suma importância na elaboração do conteúdo da US família é caracterização dos ambientes significativos que as histórias foram vivenciadas com entes queridos, sendo o lugar da vivência uma característica importante descrita na autobiografia. De acordo com Pino (2009, p. 293), “o lugar pode ser definido como uma fotografia: um registro espontâneo de um espaço que é recriado. ”

Na US **amigos** realizamos o levantamento do ambiente (de rua, da escola, do projeto etc). A demarcação do espaço foi fundamental para o lembrar tornar-se possível. Além disso, o espaço determinou a US e auxiliou a construção das ideias durante o processo de escrita. Abaixo, um trecho da autobiografia de G, cujo conteúdo foi desdobrado a partir de uma localização de espaço:

“Os amigos da escola sempre me fazem dar risadas. Uma vez estava com a Ana Clara e com a Anna Beatriz e ela foi chutar a bola e o sapato dela voou longe demais e foi engraçado”.

A importância da demarcação do espaço para lembrar fatos e selecionar quais destes quer levar ao texto foi percebida por um participante do nível 3, que estava auxiliando um do nível 1, no momento da revisão. A ajudante apontou os diferentes ambientes nos quais encontramos amigos e, para ilustrar o que estava afirmando leu o texto dela. Com a demarcação do ambiente, o participante do nível 1 conseguiu realizar a seleção do fato e dos amigos pela indicação do espaço no qual encontrou esses amigos.

A US **escola** é uma das que requer o uso da memória e as coordenadas tempo-espaço para buscar o vivido. Para tanto, a melhor estratégia foi a linha do tempo pelas idades com apontamentos de itens a serem discriminados como: ambiente educacional que a respectiva idade representava; professores; disciplinas; principais atividades e o que considerar importante. Foi muito pertinente o encaminhamento dessa atividade para a elaboração do parágrafo dessa US. Essas capacidades são importantes a todo agente-produtor para que disponham de tais representações. Quando o aluno consegue se representar no tempo-escola faz relações com propriedade de suas vivências e consegue expor particularidades da sua trajetória quando explorada na escrita. Os trechos abaixo ilustra tal capacidade:

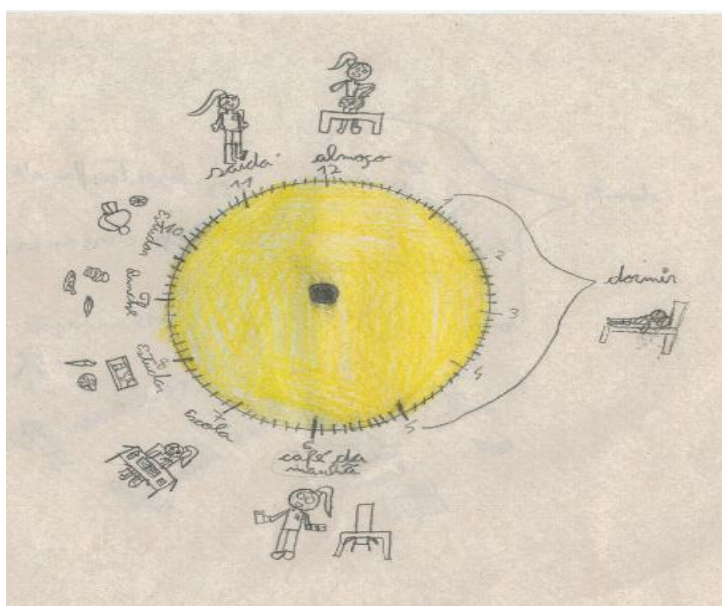
“Entrei na escola com 3 anos, com meu primo Renan. Ele era o meu melhor amigo, com 5 anos fui para o Jardim 2, e aos 6 anos fomos para outra escola: ele foi para o Sesi e fui para a E.M.E.F. Thereza Tarzia e lá fiz treze

amigos: a Mariana, Larissa, Sophia, Beatriz, Alice, Sofia, Thamires, Joaquim, Luiz, Maria Luiza, Geovana, Ana Clara e a Maria Eduarda. Estou no 4º ano com a professora Paula e participo do grêmio da escola com a minha amiga Maria Luiza” (PF revisada de MC)

“Um dia maravilhoso na escola foi quando participei do grêmio. Tivemos várias conversas, o meu grupo não ganhou, ficamos com 33 votos. O bom foi que tivemos a oportunidade de participar.” (PF revisada de L)

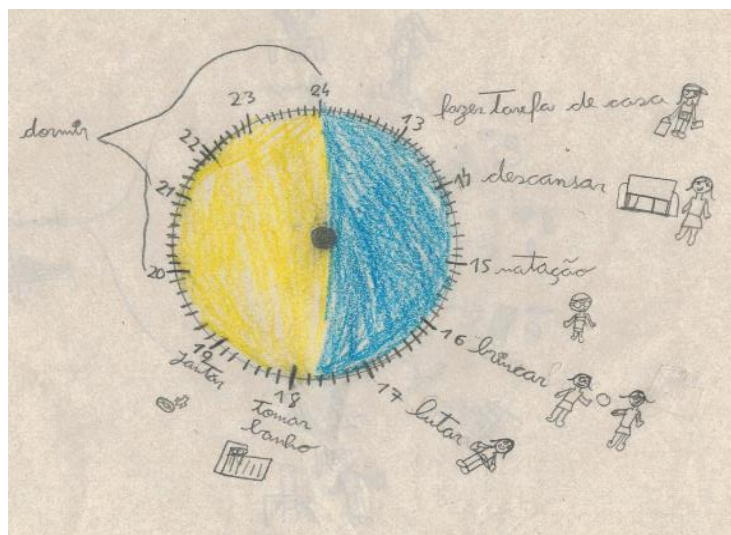
Na US **rotina pessoal** um fator importante para a formação de representações para essa US foi a marcação do tempo do relógio e a representação da imagem do relógio e das horas, em cuja representação foi materializada pelo desenho e escrita da atividade que realizada na hora demarcada pela sistematização da rotina diária e semanal.

Figura 2 Atividade da Rotina Pessoal de B



Fonte: Elaborado pelo participante B

Figura 3 Atividade da Rotina Pessoal de B



Fonte: Elaborado pelo participante B

Abaixo, um trecho da PF revisada de 2018 de B, cuja revisão foi mediada pelo desenho dos dois relógios feito na atividade de rotina pessoal.

“Todo dia acordo às 6 horas para ir à escola, saio 11h30 e almoço 12h, depois saio para pegar o ônibus às 13h e vou para a natação, chego às 14h15 e saio às 16h15. Faço luta depois que saio de lá e vou para casa, janto e durmo”.

Em relação à US **idiosincrasia**, Dias (2013, p. 49) relata que “a autobiografia é um exemplo da individualidade enunciativa. Com a escrita desse gênero, pode-se explorar uma história de vida única, com suas idiosincrasias”. Assim, a US **idiosincrasia** foi explorada a partir da temática “o que eu gosto e o que eu não gosto de fazer”. Um ponto importante a destacar é a percepção dos alunos dessa US no texto autobiográfico de Machado (2001), trabalhado em sala de aula. Pelo destaque que faz da US **idiosincrasia** verificado neste trecho: “Coisas do que eu gosto: gente, mar, sol natureza em geral, música, fruta, salada, cavalo, dançar, carinho. Coisas que não aguento: qualquer forma de injustiça ou prisão e gente que quer cortar a alegria dos outros”. (MACHADO, 2001).

Abaixo, um trecho da PF revisada de AB, para ilustrar a US idiosincrasia:

“Adoro comer e, se pudesse, comia pizza todo dia; é uma delícia. Adoro brincar de boneca, jogar basquete, ouvir o canto dos passarinhos, sentir o cheiro das flores e rimar. Não gosto de injustiça, falsidade e maldade.”

Lejeune (2008) afirma que a narração autobiográfica é marcada pela perspectiva principalmente retrospectiva, com a qual concordamos. Contudo, a US **perspectiva de futuro** foi muito utilizada pelos participantes desta pesquisa que queriam projetar seus sonhos e expressar seus desejos profissionais, como os autores consagrados fizeram em seus textos.

A seguir, um trecho (parágrafo final) da PF revisada de AF:

“Quando ficar maior vou trabalhar com a minha irmã numa academia. Ela vai ser recepcionista e eu professora. E quero continuar morando com a minha família. Amo muito minha família e não vou ter coragem de ficar sem ela”.

Não obstante os apontamentos sobre todas as US acima, ressaltamos que nem todas precisam ser mobilizadas para se escrever um texto autobiográfico. O que observamos foi a necessidade de o agente do 3º e 4º ano escolar desenvolver cada US em um parágrafo para conseguir regular o processo de lembrança do fato, seleção das US que se relacionam com o fato, das subcategorias dessas US e dos itens que desdobram as subcategorias. Em decorrência disso há mais relatos da vida do agente, pois o maior número de US contemplado enriquece o

texto. Outra observação feita nesta pesquisa é a necessidade de intervenções na produção desse parágrafo para que a sua construção seja rica de informações para serem semiotizadas no texto autobiográfico.

## **6.2 A autobiografia como enfrentamento de dificuldades pessoais**

Os estudos aqui desenvolvidos durante dois anos permitiram uma aproximação maior entre professora-pesquisadora e alunos, foi possível realizar mais trocas de experiências e compartilhar momentos de conquistas individuais, dores, e acompanhar os acontecimentos da vida cotidiana dos alunos tanto horizontal como verticalmente. Dessas histórias, destacamos um episódio da vida do participante H que valida o procedimento didático realizado e transcende para o seu desenvolvimento psíquico das emoções e sentimentos.

O agente H, no ano de 2017, durante o processo de escrita da autobiografia, teve uma perda dolorosa: a morte de seu pai, decorrente de uma cirurgia de hérnia. O inesperado incidente de uma hemorragia o levou a óbito. H sofreu um abalo psicológico pessoal e familiar, pois, em decorrência de uma cirurgia aparentemente sem riscos, o pai veio faleceu. Tempos depois, conheceu-se a causa da morte: erro médico!

No ano de 2018, precisou de acompanhamento psicológico e passou a não querer mais frequentar a escola, de modo geral, e a não participar das aulas de língua portuguesa, pois sabia que nestas escreveria sua autobiografia. E, de modo particular, não queria se lembrar de sua história de vida, sobretudo pelas lembranças do pai.

Em parceria com a psicóloga, elaboramos outros encaminhamentos para a escrita do texto e a sugestão para ele foi a de relatar somente sua vida e não suas lembranças. H aceitou e sobre o pai não surgiram escritas no período de desenvolvimento dos módulos, ocorrido durante três meses. Ao término do trabalho da revisão, quando estávamos encerrando o procedimento do projeto de comunicação com base na autobiografia, uma nova conversa com H sobre a morte do pai foi realizada. Com o atendimento psicológico mais adiantado, a manifestação do desejo dos familiares de querer saber sobre sua vida e a de seu pai e a intervenção da mãe tudo isso o ajudou a repensar e, num determinado dia, solicitou à professora-pesquisadora uma nova folha em branco para escrever sua história com seu pai. H relatou decididamente que o pai dele também fez parte da sua história e que não importava onde ele estivesse, ele precisava escrever. Ao expressar-se por meio da escrita acontecimentos vividos com o pai, resignificou o sofrimento da perda e os ânimos foram restabelecidos, como se o H com o pai vivo tivesse

voltado. Sua comunicação com os outros colegas de turma e a participação em sala melhorou muito. Destacamos sua felicidade em escrever sobre o pai. Abaixo, transcrevemos um comentário de H feito à professora-pesquisadora ao avaliar o texto produzido:

“Ele é uma estrelinha pro, mas faz parte da minha historia, minha mãe vai poder guardar o livro e lembrar dessa historia.”

Conforme, Carvalho (2016, p.111), “a autobiografia apresenta o lado mais íntimo da vida de um indivíduo e as memórias privilegiam a relação do sujeito com o mundo e com a história”. Assim, o processo educativo formal estendeu-se ao processo de construção humana de H, que melhorou a qualidade da aprendizagem e ressignificou seus conflitos internos, suas dificuldades pessoais. Dessa forma, o gênero autobiografia auxiliou H no enfrentamento de uma situação que provocou um sentimento doloroso, sobretudo para uma criança de 8 anos de idade: a morte e a irreparação da perda de um ente querido.

Abaixo, apresentamos a PF revisada de H.

#### **Um pouco da minha história**

Meu primeiro olhar foi em 12 de setembro de 2008, me chamo Henrique Gabriel Cardoso da Silva, nasci em Bauru. Sou meio bravo, mais não é por causa disso que não vão gostar de mim, também sou brincalhão, sorridente e muito feliz. Tenho 10 anos e vou contar um pouco sobre a história da minha vida.

Minha família ela é muito grande, composta por: pai, mãe, irmão, primos, tios e outros membros. E a minha família para mim é muito especial!

Na companhia do meu pai, gostava de jogar bola, jogar no vídeo game e brincar com o cachorro. Falando em cachorro, um dia, estava com papai fora de casa colocando o lixo e esperamos um pouco lá, até o lixeiro chegar em uma casa, um pouco distante da minha. De repente, apareceu um cachorro e roubou o lixo colocando-o na próxima calçada que o lixeiro iria passar, nós rimos muito, porém meio confusos pensando que o cachorro também era lixeiro.

Não sei se todas as crianças são assim porque, com 1 ano praticamente, só comia e dormia; era a única coisa que me divertia. Hoje minha rotina é diferente; tenho que ir na escola, faço tarefa e depois jogo. Ainda gosto de dormir, mas não todo dia e também jogo basquete quando vou na vó bisa. Eu amava ir na casa dela; é uma diversão que só Deus entendia.

Aos dois anos geralmente assistia o Backyardigans e, com 4 anos, o Bem 10. E meus brinquedos favoritos eram deste personagem. Desde criança falava para minha mãe que queria ser o Bem 10 para salvar o mundo!

Com 3 anos fui na praia com a minha família; quando mamãe me levou para perto do mar para ver uma estrela do mar fiquei com medo.

Na escola Marcia Bighetti, com 5 anos, sempre gostava de ir no parquinho brincar no balanço e no escorrega. Isso parece enjoativo mas, para mim, era diferente e brincava com meus amigos e ficava com a minha professora que, na época, era a minha preferida. E depois de tudo isso mudei de escola.

Na Páscoa fui na chácara com minha família. Nessa época tinha 7 anos e geralmente me divertia na piscina, mas depois mudei e passei para o parquinho de lá. Então, veio a caça aos ovos e o meu primeiro foi do Bem 10. Fui o que menos encontrei ovos; meus primos localizaram muitos e quase fiquei preso na lixeira tentando pegar. Tinha enfeites bonitos e charmosos; fiquei impressionado. Minha mãe e minha tia que compraram e arrumaram tudo e ficou lindo!

Conheci as primeiras amizades com 6 anos, que foram: Leo, Luiz e Ana Beatriz. E com 7 anos: Estevam e Joaquim.

O último e o mais importante sonho: como amo animais, sempre quis ser veterinário desde os 8 anos e o meu maior sonho é viajar de avião para a Disney.

Henrique

As famílias adquiriram um exemplar do livro de autobiografias da turma: *Memórias de infância em autobiografias*. A família de H comprou seis exemplares do livro, com o objetivo de eternizar essa lembrança do pai, tão querido para os avós, tios, mãe e para H, em especial.

### **6.3 Abstrações feitas a partir das análises das produções dos alunos de 2017 e 2018**

Todo o procedimento didático realizado, a partir de um ensino planejado nas duas SDG (2017 e 2018) teve como objetivo ampliar o conteúdo temático do texto autobiográfico e melhorar a qualidade de sua textualização pelos alunos, desenvolvendo nestes a capacidade do agir comunicativo. A partir desses gestos materializados nos dispositivos didáticos aqui elaborados e desenvolvidos para os alunos construírem representações e ou experiências sobre fatos de vida, organizá-las e escrevê-las, pudemos proceder algumas generalizações sobre o desenvolvimento do conteúdo temático, em crianças do 3º ano do ensino fundamental em continuidade no 4º ano. Para tanto, tentamos coordenar as abstrações feitas a partir das análises e chegamos a dez generalizações, tanto sobre a formação e ampliação do conteúdo temático passando pela à reestruturação desse conteúdo quanto à questões interacionais e emocionais do produtor.

A primeira diz respeito sobre o limite da ação comunicativa em função do nível do desenvolvimento psíquico dos participantes da pesquisa. A análise das produções mostrou a ineptidão de os aprendizes de 8 e 9 anos efetivarem a conclusibilidade dos desdobramentos das US, em função de não conseguirem escrever tudo que querem dizer em dado momento (na AD e na PI), e em dadas condições (só com a intervenção das SDG). Tanto a AD quanto a PI da SDG 2017 quanto a da 2018 demonstraram que as representações psicológicas sobre os mundos (US, subcategorias de US e itens dessas subcategorias) foram semiotizadas de modo incompleto, introduzindo no texto apenas as US. Contudo, a introdução desta no texto não é suficiente para a textualizar a conclusibilidade do texto.

A segunda relaciona-se à necessidade de se criar ferramentas auxiliares para o desenvolvimento das SDG: o quadro completo das US com categorias de US, subcategorias e itens das subcategorias, e o Portfólio “Das saudades que eu tenho”, para arquivar a memória do aluno registrada por meio de realizações de atividades individuais, por US. Para tanto, ele precisa se documentar e escrever para construir seu capital social (historia de vida). Essas duas ferramentas mudaram radicalmente o comportamento psicológico e linguístico dos aprendizes, pois, para realizar um trabalho de produção escrita com o aluno de 8 e 9 anos, eles precisam de um instrumento mediador para a construção do conteúdo temático de sua autobiografia.



A terceira relaciona-se à coordenada espaço-tempo usada como planejadora do texto autobiográfico. O espaço é o fator que leva os aprendizes a selecionarem os itens das subcategorias das US. A noção de espaço determina a escolha do agente para ampliar o conteúdo temático. Por exemplo, da US amigos, ele pode optar por descrever os fatos vividos com amigos **da escola**, ou amigos **de rua** etc. Já o fator tempo leva à organização interna do texto; a ordem cronológica leva os aprendizes de 8 e 9 anos a organizarem a ordem interna e linear do conteúdo temático no texto autobiográfico.

A quarta refere-se ao *modus operandis* dos aprendizes de 8 e 9 anos na produção textual escrita. Eles escrevem os fatos à medida que os lembram; quando os recordam, os escrevem sem organizá-los por US, por subcategorias e por itens, tampouco por agrupar os parágrafos por US afins. Indicam a vivência e as unidades são misturadas como se não tivessem um planejamento do pensamento (lembrou e escreve). Um dos caminhos para o planejamento foi selecionar o ano e hierarquizar o tema e seus itens mais importantes de sua vida para escrever.

A quinta tem que ver com o período de vida do qual são retirados os fatos para serem relatados no texto autobiográfico. Sem hierarquização dos temas e dos fatos, os agentes só escrevem sobre aqueles do presente, pois dos que estão estocados em sua memória são os que menos forçam-na para selecionar e hierarquizar no texto. Uma possível explicação está no fato de a infância fazer parte dos diferentes assuntos relatados das US do texto autobiográfico. Como os aprendizes estão, ainda, vivenciando essa fase, e que alguns fatos não estão tão distantes do momento da produção, acabam empregando o tempo presente.

A sexta relaciona-se ao processo de revisão do texto escrito. É no momento da autoavaliação mediada pela professor que o aprendiz toma consciência de seus problemas e dá um salto qualitativo na seleção, hierarquização e organização do conteúdo temático.

A sétima diz respeito à planificação do conteúdo temático da autobiografia. Embora o script seja predominante nesse gênero, a organização do texto autobiográfico em US pode elevar a sequência descritiva a aproximar-se da predominância do script. As US família, amigos, escola requerem planificação organizada em script; já as US identificação, rotina pessoal e idiossincrasias requerem planificação na forma da sequência descritiva, e a US perspectiva de futura requer principalmente a sequência descritiva.

A oitava refere-se à particularidade de três US que elevam a quantidade de verbos no presente e no futuro, tempos verbais secundários a de um texto cujo tipo de discurso predominante é o relato interativo, como o caso do texto autobiográfico. Duas requerem a exploração do subsistema do tempo verbal no presente do indicativo (rotina pessoal e idiossincrasia) e uma requer o uso do tempo verbal no futuro (perspectiva de futuro). Entretanto,

o uso de tais tempos em número maior ao do par perfeito-imperfeito não descaracteriza seu tipo de discurso relato interativo.

A nona generalização relaciona-se à interação verbal mediada pela autobiografia. Essa generalização corrobora o princípio bakhtiniano da presença do outro para ressignificar o sentido da escrita, que transcende uma tarefa escolar para o contentamento de se confrontar com o seu outro e ligar sua escrita à vida. Corrobora também com o princípio da Escola de Genebra via procedimento didático da SD estabelecer um projeto de comunicação que efetivamente realizar-se-á na realidade (apresentação da situação).

A décima generalização relaciona-se ao autoconhecimento do agente produtor desenvolvido durante a execução do projeto de dizer por meio da autobiografia. Nesse processo, os aprendizes realizaram operações psicológicas e linguísticas na reelaboração de sua história de vida regadas às suas próprias emoções. Com a produção do texto autobiográfico, o aprendiz teve a oportunidade de reelaborar a sua história de vida e lidar com lembranças dolorosas, sentimentos positivo e negativos, perdas, etc. Dessa forma, esse gênero mediou também a resolução de conflitos psicológicos cujo enfrentamento e superação deram-se por meio desse gênero.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu demonstrar, num estudo longitudinal, como o gênero autobiografia pode ser trabalhado ao longo da escolaridade, no ensino fundamental – anos iniciais.

No intuito de apresentarmos nossas conclusões a partir do desenvolvimento de duas SDG em 2017 e 2018, passar-se-á a responder a pergunta que norteou esta pesquisa (Como formar representações psicológicas do conteúdo temático a aprendizes cujo nível de desenvolvimento da escrita está na dimensão da aprendizagem do sistema de escrita para semiotizá-las no texto autobiográfico?). As representações psicológicas são formadas em crianças do 3º e 4º ano do ensino fundamental por meio de um trabalho didático organizado em torno de um gênero textual, longitudinalmente, mediadas por ferramentas elaboradas especificamente para esse fim. No caso desta pesquisa, foi escolhido o gênero autobiografia por entendermos que, para o trabalho com crianças na primeira infância, com poucos conhecimentos de mundo, seria o mais apropriado, já que o conteúdo temático desse gênero é a própria história de vida do seu autor. Porém, nessa faixa etária, mesmo tendo a própria vida como tema, os textos eram pobres em conteúdo. Assim, os alunos não tinham consciência do conteúdo a ser abordado no texto, não tinham noção sobre o que é texto nem sobre as operações necessárias para produzi-lo, não tinham o saber sobre a língua que possibilita traduzir o conteúdo tampouco tinha conhecimento sobre as convenções sociais (capacidade de ação).

A pesquisa demonstrou que somente a leitura do gênero-instrumento, em vários exemplares, é insuficiente para formar representações do conteúdo temático da autobiografia dos participantes no 3º ano escolar. Essa formação dá-se somente a partir de um tratamento artificial, sistematizado e intencional, com intervenções precisas para discretizar os temas estocados na memória, desdobrando-os em subtemas (subcategorias) e em comentários sobre os subtemas (itens das subcategorias), num processo longitudinal. Dois caminhos metodológicos foram necessários para o ensino do conteúdo temático para o público alvo. Um deles foi a elaboração da ferramenta *Quadro de US* que mediou o suscitar dos temas a serem abordados no texto, por meio do qual o agente mirim rememorou suas vivências de 5 anos até a idade vigente na ocasião do trabalho, inserindo novos elementos, constantes nesse quadro, adaptando-os a sua vida para ampliar o conteúdo temático. Contudo, por si só, o indivíduo não tem a memória consciente de zero a quatro anos. Assim, o quadro foi funcional para recordar fatos mais atuais. Aqueles sobre os quais não se tinham recordações, foi preciso encontrar um outro caminho para, artificialmente, buscar uma memória que não era dele, mas de seus familiares. Assim, em colaboração da família, o agente buscou toda a sua trajetória de vida, em

ordem cronológica. Esse segundo caminho foi materializado com a segunda ferramenta construída para esse ensino do conteúdo temático: a construção do portfólio “Das saudades que eu tenho”.

Desta forma, este estudo demonstrou que a formação de representações psicológicas do conteúdo temático em aprendizes, cujo nível de desenvolvimento da escrita, está na dimensão da aprendizagem do sistema de escrita, dá-se por meio de instrumento adequado (gênero autobiografia) e por ferramentas didáticas apropriadas (quadro de US e portfólio com atividades próprias para registro de fatos da vida). As representações psicológicas do conteúdo temático foram progressivamente formadas no desenvolvimento das duas SDG de 2017 e ampliadas especificamente na SDG de 2018. O processo de trabalho mostrou-nos que o aluno, para melhor semiotizar as representações psicológicas em texto, na faixa etária de 8 e 9 anos de idade, precisa de um tempo maior para apreender as características contextuais, discursivas e linguísticas do gênero modelizadas para este estudo.

Sobre os dois objetivos específicos, destacamos que estes foram alcançados. Quanto ao primeiro (verificar como o conteúdo temático do texto autobiográfico estrutura-se na superfície textual, cujos agentes são iniciantes na produção de texto escrito), tem-se que o conteúdo temático foi estruturado sob as unidades: palavra; frases desarticuladas entre si; textos prototipicamente planejados na sequência descritiva e textos planejados com sequência descritiva predominante encaixadas com fragmentos de script.

Já o segundo objetivo (investigar, do ponto de vista longitudinal, se o procedimento da SDG da pesquisa-ação influenciou na formação e ampliação do conteúdo temático para a produção do texto autobiográfico), constatamos que o procedimento didático, na perspectiva longitudinal, influenciou tanto na ampliação das representações do conteúdo temático quanto na qualidade da organização desse conteúdo que foi semiotizado linearmente por US, sendo que cada uma foi planejada em um parágrafo, cuja articulação interna constituiu o texto autobiográfico do agente.

O terceiro objetivo específico refere-se ao produto da dissertação de mestrado profissional (produzir um objeto de ensino e aprendizagem de atividades de linguagem, sob a forma de um e-book, para a produção do gênero autobiografia). Do ponto de vista da aprendizagem, trata-se de um e-book com o objetivo de formar as representações psicológicas sobre o conteúdo de sua trajetória de vivências (conteúdo temático da autobiografia). Do ponto de vista do ensino, trata-se de uma sequência didática organizada em torno do gênero autobiografia planejada com atividades de linguagem que se relacionam aos temas do texto autobiográfico presentes no e-book.

O resultado de toda a transformação do conteúdo temático mediado pelas duas SDG culminou na organização do livro *Memórias de infância em autobiografia* por meio do qual foram publicadas as autobiografias dos vinte e oito alunos participantes da pesquisa

Destacamos, contudo, que nosso empenho no trabalho do plano linguístico (arquitetura textual), nesses dois anos de desenvolvimento desse procedimento, não foi o mesmo dedicado ao plano psicológico (conteúdo temático). Por um lado, ressaltamos que, num ensino em espiral, atividades linguísticas precisam ser elaboradas. Por outro, destacamos que as inúmeras dificuldades de escrita foram superadas, principalmente as de âmbito do alfabetização. Esta pesquisa dá fecundidade para muitos outros trabalhos cujo tema é o ensino da produção textual escrita.

Concluimos que o trabalho didático com o conteúdo temático, apoiado por ferramentas apropriadas para organizar, de forma sistematizada, as informações pessoais dos alunos, auxiliou-os na formação de representações psíquicas de sua realidade da vida. Foi um trabalho colaborativo, com intensas trocas verbais entre várias instâncias enunciativas (alunos-professora-pesquisadora; alunos-família, família-professora-pesquisadora). Desta forma, cumpriu-se o objetivo de formar representações de mundos discursivos nos alunos do 3º ano do ensino fundamental em continuidade no 4º ano, que foram semiotizadas no texto autobiográfico, por meio de diversas operações psicológicas e linguísticas organizadas em sequências didáticas.

Foram muitos os efeitos desta pesquisa sobre a nossa prática pedagógica. Sobre esse tema, destacamos que os documentos norteadores do ensino *Currículo Comum* no município que leciono e o *Plano de Ensino* são elaborados pelos pressupostos do ISD. Durante 14 anos de exercício no Ensino Fundamental, não recebemos cursos de formação continuada que fizesse essa correspondência entre o material de trabalho do professor e a teoria que fundamenta sua elaboração. O curso de mestrado propiciou-nos o conhecimento aprofundado sobre os referenciais teórico-metodológicos do ISD os quais nos ancoraram para planejar, executar e avaliar situações de ensino da produção textual escrita. Nesse ponto de vista, em relação à formação do professor-pesquisador, a realização desta pesquisa foi essencial para requalificar o percurso didático e teórico desses 14 anos de exercício no Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

- AUTO-BIOGRAFIA KOLODY, Helena. Sinfonia da vida. Org. Tereza Hatue de Rezende. Curitiba: Poló Editorial do Paraná, Coleção Antologia poética. D.E.L. Editora/Letraviva, Pólo Editorial do ParAná D.E.L. Editora/Letraviva, 1997.
- ASSARÉ, P. do. CANTE LÁ QUE EU CANTO CÁ. 3ª. ed. Petrópolis:Vozes,1980, p.15-16.
- ATHAYDE, Públio. Revisão de textos: teoria e prática. São Paulo: AGBook, 2012.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 6ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011, p. 261-306.
- BAKHTIN, M.(VOLOCHÍNOV) Marxismo e Filosofia da Linguagem. (Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira) 16ª ed. São Paulo, SP: Hucitec Editora, 2014.
- BAKHTIN, M. Questões de Literatura e de Estética: A Teoria do Romance. 3. ed. São Paulo Editora Unesp,: 1993.
- BAKHTIN, M.. O romance de educação e sua importância para a história do realismo. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p.205-225.
- BAKHTIN, M. (1986). Para uma filosofia do ato responsável. Tradução do inglês de Valdemir Miotello & Carlos Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- BARREIROS P. N.; CARNEIRO, S. H. ; Conhece-te mesmo: o autobiografia como recurso para desenvolver capacidades de linguagem, um estudo de caso. Fonte: Revista Veredas. Edição especial de 2017, vol. 21, p488-506. 19p.
- BARROS, E. M. D. R. R, Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. Raído, Dourados, MS: v.6, n.11, p.11-35, jan/jun.2012.
- BARROS, E. M. D. R. R.; SEGATI, E. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. Campinas, SP: Trab.Ling.Aplic. n(54.1): 109-136, jan./jun, 2015.
- BARROS, E. M. D.; SEGATI, E. (Orgs.) Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- BARROS, E. M. D.; O gênero “horóscopo diário” como mediador do ensino de língua portuguesa. In Gêneros do jornal e ensino: práticas de letramentos na contemporaneidade. Campinas: Pontes. 2017.
- BARROS, M. L. P. A arquitetura das memórias: um estudo do tempo no discurso autobiográfico. 2006. 233 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo 2006.
- BENVENISTE, E. Problema de linguística geral I. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. Campinas: Pontes, 1995.

BRONCKART, J. P. Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, J. P. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. (jean-paul.bronckart@unige.ch) Universidade de Genebra, Genebra, Suíça Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan./jun. 2010 Disponível em: <http://jottaclub.com/wp-content/uploads/2015/04/G%C3%8ANEROS-DE-TEXTO-TIPOS-DE-DISCURSO-E-SEQUENCIAS-BRONCKART1.pdf>. Acesso: 21 de julho de 2018.

BRONCKART, J. P. A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 93-120.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 121-160.

BRUNER, J. ; WEISSER, S. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Org.) Cultura escrita e oralidade. São Paulo: Ática, 1997, p. 141-162.

CANDAU, J. Memória e identidade. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2011.

CARVALHO, S. R. de. A escrita autobiográfica: por uma didática do ensino-aprendizagem. Curitiba: Appris, 2016.

COSTA-HÜBES, T. C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E. L. do; ROJO, H. R. (Orgs.). Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade: São Paulo: Pontes Editora, 2014.

DELMANTO; D; CARVALHO, L. B. de. Jornadas. Port.-Língua Portuguesa, 9º ano, 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DIAS, ANAIR VALENIA MARTINS. Recepção e produção do gênero autobiografia mediadas por tecnologias digitais. 2013. p. 1-232. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269651>.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs) Gêneros textuais & ensino. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, J; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem. Adaptação Joaquim Dolz e Fabricio Decândio; tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B et al.. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane H. Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane H. Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas. SP: Mercado das Letras, 2004.

GINZBURG, J. Impacto da violência e constituição do sujeito: um problema da teoria da autobiografia. In IZARRA, L. (Org.). Em primeira pessoa: uma abordagem de uma teoria da autobiografia. São Paulo: Annablume, 2009. p. 123-139.

GULLESTAD, M. Infâncias Imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida. Educação e sociedade. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 509-534, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a11v2691.pdf>

KOCH, I. G. V. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, L. A. N. O método da estrutura do fenômeno situado: uma contribuição para a pesquisa em motricidade humana. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. Anais/ Annals / Anales. São Carlos: SPQMH, 2015. p. 241-251. Disponível em: <http://www.motricidades.org/conference/index.php/cpqmh/6cpqmh/paper/viewFile/295/205>. Acesso 18 de setembro de 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições -17 ed.-São Paulo: Cortez, 2005.

LURIA, A.R.; YUDOVICH, F.I. Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança. Trad. José Cláudio de Almeida Abreu. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACHADO, A. M. Esta força estranha: trajetória de uma autora. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

MACHADO, A. M. & OUTROS. Quem conta um conto? V. 2. ed. São Paulo: FTD, 2001.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão/SC, v.6, n.3, p.547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, A. R. Para (re)pensar o ensino de gêneros. v.02, n.01. jan/jun, Calidoscópico, 2004.

MACHADO, A R; CRISTOVÃO, V. L L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. Linguagem em (Dis)curso. V.6, n.3. Tubarão, SC, set./dez/ 2006 v.6, n.3, p.547- 573, 2006.



MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma Ferraz. Progressão escolar e gêneros textuais. In.: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia (orgs.).

NASCIMENTO, E. L. A transposição didática dos gêneros textuais: uma proposta de trabalho. In: CRISTÓVÃO, V.L.L. ; NASCIMENTO, E.L. (Org.) Gêneros textuais: teoria e prática II. Londrina, Moriá, 2004

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky aprendido e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 7. Ed. São Paulo: Scipione, 1997a.

PACE, A. A. B. C. Lendo e escrevendo sobre o pacto autobiográfico de Philippe Lejeune. São Paulo. 2012. Dissertação de mestrado. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-06122012-143422/publico/2012>.

PINO, C. A. Notas sobre a conquista espacial (e uma breve busca do quarto perdido em Vie d'Henry Brulard, de Stendhal). In IZARRA, L. (Org.). Em primeira pessoa: uma abordagem de uma teoria da autobiografia. São Paulo: Annablume, 2009. p. 289-302.

REGO T. C. Universidade de São Paulo, Butantã, SP, Brasil Universidade de São Paulo 2014-09 Trajetória intelectual de pesquisadores da educação: a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 779-800, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/48440>

SOARES M. B. Aprender a Escrever, Ensinar a Escrever. Capítulo 2: Transposição Didática: análise de material didático (Cristóvão, tese, 2001 p.57

SOARES, Magda. Letramento : um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2001.

SWIDERSKI, R. M. da S; COSTA-HÜBES, T. da C. Abordagem Sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. Línguas & Letras, vol. 10, n.18, 1º sem. 2009.

VILLAR, M. S. A AUTOBIOGRAFIA COMO DISCURSO DE PODER (CAP/UERJ). p. 1-7 Disponível em: [http://www.letras.ufrj.br/neolatinas/media/publicacoes/cadernos/a9n6/marilia\\_villar.pdf](http://www.letras.ufrj.br/neolatinas/media/publicacoes/cadernos/a9n6/marilia_villar.pdf). Acesso em: 12/04/2017.

VIGNOLI, J. C. S & COSTA, Iara Bemquerer. O ensino de recursos linguísticos em sua relação com gêneros textuais: análise das capacidades linguístico-discursivas em material didático do PDE/PR. VEREDAS – INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO – 2017/1, p. 507 – 527 - PPG LINGUÍSTICA/UFJF – JUIZ DE FOR A (MG) - ISSN: 1982-2243, p. 1-21. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/28-O-ensino-de-recursos-lingu%C3%ADsticos-em-sua-rela%C3%A7%C3%A3o-.pdf>. Acesso agosto de 2017.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. (1996). Obras escogidas (Vol. 4). Madrid: Visor. (Trabalho original proferido entre 1928-1933)

VYGOTSKY, L. S. (2001a). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934)

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra – 2ª ed. 2ª tiragem. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. – 7ª ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2007.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da Enunciação e Outros Ensaios. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

TEBEROSKY, Ana. Aprender a ler e a escrever : uma proposta construtivista. Porto Alegre : Artmed, 2003. 191 p. : il.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

#### **Sites consultados**

<http://www.rubemalves.com.br/brinquedoteca.htm>.

<http://cozinhaeliteratura.blogspot.com.br/2010/07/escritores-e-cozinheiros-rubem-alves.html>

<http://zecabaleiro.uol.com.br/biografia.php>.

<http://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/autobiografia-como-contar-a-sua>.

[http://www.seubino.com.br/seubino/auto\\_felipe.html](http://www.seubino.com.br/seubino/auto_felipe.html).

[http://www.releituras.com/i\\_samuel\\_fsabino.asp](http://www.releituras.com/i_samuel_fsabino.asp).

<https://br.linkedin.com/in/felipe-sim%C3%B5es-quartero-907a8ab9>.

## APÊNDICE A – ANÁLISE DE TEXTO DE REFERÊNCIA DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA A PARTIR DO MODELO TEÓRICO

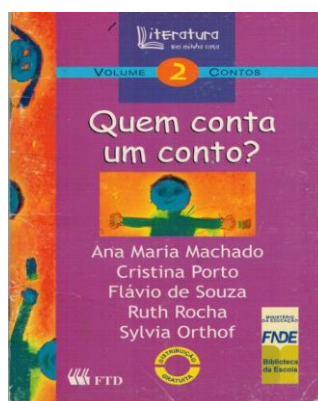
O professor para aprender o gênero e conhecer suas especificidades, conforme Dolz e Schneuwly (2004) precisa realizar análise de texto de referência autobiográficos, de escritores que a circulação do texto foi destacada, como o de Machado (2001) que fez parte de uma coletânea de textos com o objetivo de promover a leitura no ambiente familiar.

### Apresentação do livro “Quem conta um conto?”

O livro que analisamos faz parte de uma coleção editada para alunos da rede pública de ensino, com apoio e recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), do Ministério da Educação (MEC), distribuído a milhares de escolas do Brasil, com o propósito de promover um momento, em família, de incentivo à leitura, promovido pelo MEC.

A capa do livro “Quem conta um conto?”, da coleção *Literatura em Minha Casa*, já revela o seu objetivo de despertar o prazer e o maior interesse pela leitura. A imagem da criança desenhada de braços abertos é um convite para mergulhar nesse universo imaginário de fadas, duendes, mães, filhas, pais e divertir-se com as diferentes histórias.

FIGURA 1.1 - Capa do livro “Quem conta um conto?”



Fonte: FTD (2001)

O incentivo à leitura, através de políticas públicas sempre fez parte do contexto sociocultural brasileiro e, neste período, em 2001, o Ministério da Educação promoveu estratégias para incentivar o acesso à leitura, ao ampliar o acervo das bibliotecas das escolas

públicas com livros de autores consagrados, e este fez parte da iniciativa. A publicação é da editora FTD, com recursos providos do MEC.

O livro não tem orelhas (capa e quarta capa). A primeira folha repete as informações da capa, e acrescenta o nome do ilustrador Ricardo Dantas. Em seu verso, os dados de catalogação e publicação; o livro tem 63 páginas.

Nas primeiras páginas, fica evidente o objetivo do livro, a autora Abramovich diz sobre a importância de ler em família “poucas vezes a criança-leitora terá a oportunidade de ler e apresentar a sua família uma constelação de autores como os reunidos em *Quem conta um conto?* [...] os mais aplaudidos, os mais premiados da literatura infantil brasileira (2001, p.3).” É de fundamental importância tais iniciativas para a formação de leitores.

No sumário, encontramos a descrição do nome dos contos; um breve resumo dizendo quem é o escritor do texto, o público que escreve, premiações como de Machado, profissões exercidas na carreira, e as respectivas páginas.

Folheando o livro, a proposta amplia-se quando, ao final de cada conto, foi acrescentada uma página para o leitor conhecer o escritor e o ilustrador, intitulada como no exemplo, “Quem é Ana Maria Machado”, o que nos levou ao gênero autobiografia, pois Machado (2001), Porto (2001), e o ilustrador Dantas (2001) contam resumidamente sua vida e trajetória como escritora e ilustrador, em ordem cronológica dos fatos, até a data de publicação desse livro (2001).

O texto de referência selecionado para análise foi o Ana Maria Machado apresentado abaixo.

Quadro \_\_\_\_ Autobiografia Ana Maria Machado (2001)

|  |
|--|
| <p><b>1</b> Quem é Ana Maria Machado</p> <p><b>2</b> Meu nome é Ana Maria Machado e eu vivo inventando histórias. Algumas delas, eu escrevo. E</p> <p><b>3</b> dessas que eu escrevo, algumas andam virando livros. Em sua maioria, livros infantis, quer dizer,</p> <p><b>4</b> livros que criança também pode ler. Adoro meu trabalho. Ainda bem, porque acho que eu não ia</p> <p><b>5</b> conseguir viver se não escrevesse. Tanto assim que já fui professora, já fui jornalista (já fui chefe</p> <p><b>6</b> de uns trinta jornalistas ao mesmo tempo), já fiz programa de rádio e acabei tudo só para viver de</p> <p><b>7</b> livro: escrevendo e cuidando da Malasartes, a minha livraria para crianças.</p> <p><b>8</b> Coisas do que eu gosto: gente, mar, sol natureza em geral, música, fruta, salada, cavalo, dançar,</p> <p><b>9</b> carinho. Coisas que não aguento: qualquer forma de injustiça ou prisão e gente que quer cortar a</p> <p><b>10</b> alegria dos outros. Mas isso nem precisava dizer – é só ler meus livros que todo mundo fica</p> <p><b>11</b> sabendo.</p> <p><b>12</b> Nasci e me criei no Rio. Nasci no morro (de Santa Teresa) e me criei na praia (de Ipanema).</p> <p><b>13</b> No fim da adolescência, pouco antes de entrar para a faculdade (onde comecei fazendo Geografia</p> <p><b>14</b> e acabei me formando em Letras Neolatinas), comecei a estudar pintura, seguindo o curso de</p> <p><b>15</b> Aloísio Carvão, maravilhoso, no museu da Arte Moderna do Rio, e descobrindo, deslumbrada,</p> <p><b>16</b> que podia me expressar sem racionalismos.</p> <p><b>17</b> Pinte durante anos, e até hoje essa é uma atividade que me faz muito bem.</p> <p><b>18</b> Mas depois de me expor em salões e galerias, em individuais e coletivas, deixei de lado as</p> <p><b>19</b> pretensões de me mostrar nessa área e entendi que na palavra eu encontrava minha forma de</p> <p><b>20</b> expressão mais funda e verdadeira, sem a qual não conseguiria seguir adiante.</p> |
|--|

Fonte: FTD (2001)

### Descrição da análise do texto de referência de Machado (2001)

Dentre as pesquisas realizadas, a autobiografia selecionada, foi de Machado, escrita em 2001, tem como suporte, livro.

Importante ressaltar o critério de seleção da autobiografia analisada, um texto curto que se assemelha aos dos alunos, para verificação do quanto textos autobiográficos, neste formato também podem ser elaborados com riqueza de informações.

O lugar físico das produções autobiográficas, fica difícil de apresentar de todos, por serem diversos autores, no mesmo momento escrevendo seu material, podendo ser em domicílio, como diz Porto (2001), num escritório de redação, como se refere Machado (2001), e os outros sem descrição do local.

O produtor dos textos (entidade física) tem o papel social de escritores de livros infantis e infanto-juvenil. Os leitores são os alunos da escola pública brasileira, seus familiares e leitores de livros de contos e os que apreciam ler histórias de vida do próprio autor.

Encontramos os enunciadores, os escritores dos contos: Machado (2011); Porto (2011); Souza (2011); Rocha (2011); Orthof (2011). O que os diferencia são os contos, e a forma escolhida de apresentação ao final do conto, Machado (2011), Porto (2011) e Dantas (2011) é autobiografia e os demais escritores biografia. Entre os enunciadores secundários, destacamos o ilustrador Dantas (2011), através de sua autobiografia diz da emoção de ilustrar o livro, e a parecerista Abramovich (2011).

Para Ana Maria Machado (entidade física) do texto de análise, foi solicitada a indicação de um conto que as crianças gostassem de ler, dentre sua vasta bibliografia, como também sua autobiografia. E pelos seus escritos, identificamos que a autora escreveu o texto em sua livraria Malasartes. Em relação à data de escrita do texto autobiográfico localizamos no prefácio do livro, o ano de 2001.

Em relação à esfera social, é de circulação pedagógica, pois trata-se de uma publicação do MEC. Tomando como aporte o agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly (2004), pertencente ao domínio social de comunicação da documentação e memorização de ações humanas.

O conteúdo temático relata os acontecimentos mais importantes da vida. Como o trecho a seguir: “Nasci e me criei no Rio” (MACHADO, 2001, p. 15).

A unidade de significados a **identificação** refere-se na subcategoria a seus *dados pessoais*: nome completo (linha 2), cidade de origem (linha 12), bairro no morro de Santa Teresa e criei-me na paria de Ipanema (linha 12). Em relação a unidade de significados **trabalho**

em sua subcategoria *profissão* apresenta-se atualmente como escritora de livros (linhas 3 a 5) e suas outras profissões: professora, jornalista e radialista (linhas 5 e 6), na subcategoria *local de trabalho* relata sobre sua livraria para crianças a Malasartes (linhas 7) . Na unidade de significados **idiosincrasia** na subcategoria *preferências* destaca que gosta de gente, mar, sol natureza em geral, música, fruta, salada, cavalo, dançar, carinho (nas linhas 8 e 9 ) diz sobre o prazer de pintar (linha 17) e relata sua paixão por escrever (linhas 19 e 20) na subcategoria *pessoais* aponta coisas que não gosta forma de injustiça ou prisão e gente que quer cortar a alegria dos outros (linhas 9 a 11). E na unidade de significados **escola** em sua subcategoria *ingresso* destaca a entrada na faculdade em Geografia e a mudança de curso para Letras Neolatinas (linhas 13 e 14). A última unidade de significados a **rotina pessoal** apresenta na subcategoria *curso* o de pintura (linhas 14 a 16).

Em relação ao plano geral do texto, este é dividido em título (**Quem é Ana Maria Machado**) e corpo do texto.

Os elementos discursivos do gênero pertencem à ordem do narrar e do relatar. O tipo de discurso em predominância se faz a partir do mundo do narrar (mundo real), entrelaçando o discurso do relato interativo, da narração e do interativo. “O relato interativo é um tipo de discurso, em princípio monologado, que se desenvolve em uma situação de interação que pode ser real” (BRONCKART, 2003, p.175)

Como no exemplo, a seguir: “eu vivo inventando histórias. Algumas delas, eu escrevo. E dessas que eu escrevo, algumas andam virando livros. Em sua maioria, livros infantis, quer dizer, livros que criança também pode ler” (2001, p. 15).

O texto planifica-se predominantemente por scripts, e por sequências textuais narrativas, descritiva e explicativa, embora haja esporadicamente a sequência argumentativa.

O texto é planificado, predominantemente, por **scripts** que são, “segmentos pertencentes à ordem do narrar, podemos observar que os acontecimentos e/ou ações constitutivos da história são simplesmente dispostos em ordem cronológica” (BRONCKART, 2003, p. 238). Conforme o segmento abaixo:

No fim da adolescência, pouco antes de entrar para a faculdade (onde comecei fazendo Geografia e acabei me formando em Letras Neolatinas), comecei a estudar pintura, seguindo o curso de Aloísio Carvão, maravilhoso, no museu da Arte Moderna do Rio, e descobrindo, deslumbrada, que podia me expressar sem racionalismos (MACHADO, 2001, p. 15).

As sequências **narrativas** também apresentam-se pelas narrações cotidianas, como as vivências marcadas pelo tempo ocorrido em determinada ordem dos fatos, presentes nos textos

autobiográficos, como, por exemplo: “pintei durante anos, e até hoje essa é uma atividade que me faz muito bem” (MACHADO, 2001, p. 15).

A **descritiva**, conforme Bronckart (2003, p. 222), “apresenta a particularidade de ser composta de fases que não se organizam em uma ordem linear obrigatória, mas que se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical”. Na autobiografia, fica evidente isto, quando o escritor faz a seleção dos períodos de vida a serem escritos, considerando que precisa obedecer a uma ordem hierárquica dos fatos pelo tempo cronológico dos acontecimentos, considerando o objetivo do texto. Como o exemplo:

Mas depois de me expor em salões e galerias, em individuais e coletivas, deixei de lado as pretensões de me mostrar nessa área e entendi que na palavra eu encontrava minha forma de expressão mais funda e verdadeira, sem a qual não conseguiria seguir adiante (MACHADO, 2011, p.15).

A **explicativa**, “que explicita as causas e/ou as razões da afirmação inicial” (BRONCKART, 2003, p. 229), é percebida em raciocínios semiotizados por enunciados do tipo, “coisas do que eu gosto: gente, mar, sol natureza em geral” (MACHADO, 2001, p. 15).

Há também esporadicamente, a sequência **argumentativa**, marcada por uma série de argumentos que se conduz a uma conclusão, como o segmento a seguir: “coisas que não aguento: qualquer forma de injustiça ou prisão [...] Mas isso nem precisava dizer – é só ler meus livros que todo mundo fica sabendo” (2001, p. 15).

### **Os mecanismos de textualização referentes à autobiografia.**

As categorias das unidades linguísticas que fazem a marcação da conexão:

- a) Advérbios ou locução adverbiais em circunstância de tempo, modo e lugar – geralmente aparecem na junção das estruturas de frases (mas integradas a elas).

Como os segmentos abaixo:

- Tanto assim que
- No fim da adolescência [...]
- Depois

E na frase em exemplo: “**No fim da adolescência**, pouco antes de entrar para a faculdade” (MACHADO, 2001, p. 15).

Os mecanismos de conexão especificam os diferentes níveis de organização do texto. E entre os tipos delimitam suas partes. Na autobiografia, os tipos de conexão, pela função são: segmentação e balizamento e, às vezes, empacotamento (BRONCKART, 2003).

b) Sintagmas preposicionais: (Sintagma Nominal) – geralmente, aparecem no ponto de junção das estruturas frasais, mas também integrados a elas. E são regidos por microssintaxe e macrossintaxe, conforme o exemplo: “depois de me expor”.

Em relação ao tipo de conexão: segmentação e balizamento e às vezes empacotamento, há o encaixamento, podemos verificar na frase “pintei **durante anos, e até hoje**” (MACHADO, 2001, p. 15).

c) Conjunções de coordenação:

- forma mais simples (**e**)
- forma mais complexa (**quer dizer**)

Como no exemplo, “em sua maioria, livros infantis, **quer dizer**, livros **que** as crianças também podem ler” (MACHADO, 2001, p. 15). A frase demonstra como se encaixam frases sintáticas a estrutura de uma frase da Sequência Textual ou outra forma de planificação.

O tipo de conexão encontrado foi: empacotamento, essencialmente, e balizamento eventualmente.

d) Conjunções de subordinação, e tem necessariamente a função de encaixamento (porque, antes de, mas). Encaixam frases sintáticas em uma frase gráfica complexa.

Percebido na frase, “adoro meu trabalho. Ainda bem, **porque acho que** eu não ia conseguir viver se não escrevesse” (MACHADO, 2001, p. 15).

### **A coesão nominal**

As retomadas textuais ocorrem com frequência por nome e pronome por ser um texto que exija, a todo tempo, referir-se ao personagem/emissor do texto. Anáforas pronominais são encontradas a partir de: (pronomes pessoais (**eu, minha**), possessivos (**me**), demonstrativos (**essa, isso**) e reflexivos (**me mostrar; me expor**)).

O relato interativo é o discurso predominante da autobiografia, ainda se caracteriza pela presença dominante de anáforas pronominais, às vezes, anáforas nominais, na forma particular de repetição fiel do sintagma antecedente. Essas unidades linguísticas são verificadas na frase [...] “onde **comecei** fazendo Geografia e acabei **me** formando em Letras Neolatinas, **comecei** a estudar pintura” (MACHADO, 2001, p. 15). Abaixo, a análise da frase citada:

- anáforas: pronominais de 1ª pessoa (**me**);
- anáforas nominais de apagamento do pronome, predominante na autobiografia (**acabei, comecei**);
- anáforas nominais por repetição com o recurso de apagamento ou elipse, pela frase citada acima a palavra **comecei** se repete, substituindo o pronome.



Esses apagamentos encontrados no texto (**fui, acabei, fiz, me, entendi, a qual, comecei**) são anáforas do “eu”, uma das séries isotópicas. Há outras, pois cada referente introduzido é uma série isotópica presente no texto de Machado, como a frase citada: “já fiz programa de rádio e acabei tudo só para viver de livro: escrevendo e cuidando da Malasartes, a minha livraria para crianças” (2001, p. 15).

### **A coesão verbal**

No segmento, “**nasci no morro** (de Santa Teresa) e **me criei na praia** (de Ipanema)”, percebemos os organizadores **temporais** e **espaciais** que têm a função de situar o leitor, no tempo e no espaço do mundo físico.

Há a presença de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, que remetem diretamente aos protagonistas da interação verbal, em cujo quadro o relato se desenvolveu:

Forma verbal e pronomes de primeira pessoa que implicam um dos participantes da interação, o enunciador, estabelecendo uma relação de implicação. Ao mesmo tempo, o par perfeito-imperfeito coloca os conteúdos apresentados como estando distantes temporalmente em relação ao momento da produção, estabelecendo-se uma relação de disjunção. (MACHADO, 2004, p.21)

Os tempos dos verbos, predominantes, são o pretérito perfeito e imperfeito, marcam a temporalidade no relato no intuito de relatar algo já ocorrido, por isso de caráter disjunto-implicado pertencente ao mundo do narrar.

A forma verbal e pronomes de primeira pessoa que implicam um dos participantes da interação, o enunciador, estabelecem uma relação de implicação (MACHADO, 2004, p.21).

As relações lógico-semânticas de temporalidade ocorrem na autobiografia por marcar os diferentes momentos de vida.

### **Mecanismos Enunciativos**

Na autobiografia, as vozes do autor são de instâncias da enunciação do texto empírico, por ser “agente da ação de linguagem, responsável pela totalidade das operações que darão a este texto seu aspecto definitivo” (BRONCKART, 2003, p. 320). A voz do autor empírico é percebida no segmento: “acho que eu não ia conseguir viver se não escrevesse”.

Meu nome é Ana Maria Machado e eu vivo inventando histórias. Algumas delas, eu escrevo. E dessas que eu escrevo, algumas andam virando livros. Em sua maioria, livros infantis, quer dizer, livros que criança também pode ler. Adoro meu trabalho. Ainda bem, porque acho que eu não ia conseguir viver se não escrevesse. Tanto assim que já fui professora, já fui jornalista (já fui chefe de uns trinta jornalistas ao mesmo tempo), já fiz programa de rádio e acabei tudo só para viver de livro: escrevendo e cuidando da Malasartes, a minha livraria para crianças (2001, p.15).

A voz do autor é constante no texto, por ser uma autobiografia, e também percebemos o entrecruzamento das diferentes vozes sociais de senso comum e científico. Na autobiografia, pelas vozes, percebe-se um “narrar realista, que veicula um conteúdo que pode ser avaliado e interpretado de acordo com o essencial dos critérios de validade do mundo ordinário” (BRONCKART, 2003, p. 154).

As modalizações mais frequentes na autobiografia são as lógicas e apreciativas, sendo esta última a predominante, pelos conhecimentos adquiridos de suas vivências, também de como o leitor aprecia a autobiografia, visto no exemplo: “adoro meu trabalho”.

De acordo com Bronckart (2003), as modalizações deônticas, consistem na avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, assim apresentamos na frase: “livros que criança também **pode** ler”.

As modalizações pragmáticas são percebidas nas palavras do texto: **ia conseguir, podia, conseguiria**, referem-se às ações de que é o agente produtor.

Quadro \_\_\_: Síntese da análise do texto de Machado (2001) referente ao gênero autobiografia

| Capacidade de ação  | Capacidade linguística  | Capacidade linguística-discursiva   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Suporte:</b> livro (capa)</li> <li>• <b>Contexto físico</b></li> <li>• <b>Produtora:</b> Ana Maria Machado</li> <li>• <b>Lugar da produção:</b> Sua livraria Malasartes</li> <li>• <b>Contexto social</b></li> <li>• <b>Enunciador:</b> escritor brasileiro que escreve para crianças.</li> <li>• <b>Destinatários:</b> alunos de escola pública, familiares e leitores que apreciam ler histórias de vida do próprio autor.</li> <li>• <b>Publicação:</b> Ministério da Educação e Cultura (MEC) - FTD</li> <li>• <b>Esfera social:</b> circulação pedagógica, pois trata-se de uma publicação do MEC.</li> <li>• <b>Conteúdo temático:</b> relata os acontecimentos mais importantes da sua vida.</li> <li>• Unidades de significados presentes no texto: família; trabalho; idiossincrasia; identificação e escolar.</li> <li>• <b>Objetivo:</b> Incentivar os alunos a ler com a família.</li> <li>• <b>Organização Textual</b></li> <li>• <b>Plano geral do texto:</b> texto dividido em título e corpo do texto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Elementos discursivos gênero da ordem</b> do narrar e do relatar.</li> <li>• O tipo de discurso em predominância se faz a partir do mundo do narrar (mundo real), entrelaçando o discurso do relato interativo, da narração do interativo, disjuncto e implicado.</li> <li>• <b>Planificação</b></li> <li>• Predominantemente por scripts, e Sequências textuais narrativa, descritiva e explicativa, embora haja esporadicamente a sequência argumentativa.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Mecanismos de textualização ligados à autobiografia</b></li> <li>• <b>Conexão</b></li> <li>• <b>Organizadores:</b> temporais, espaciais e lógicos</li> <li>• <b>Coesão nominal:</b></li> <li>• <b>Anáforas pronominais:</b> pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos e reflexivos.</li> <li>• Pronome 1ª pessoa do singular; por apagamento do pronome: (predominante na autobiografia)</li> <li>• Anáforas nominais por repetição com o recurso de apagamento ou elipse</li> <li>• <b>Coesão verbal</b></li> <li>• Verbos no pretérito perfeito e imperfeito (marcam a temporalidade no relato para registrar seu caráter disjuncto) e relatar algo já ocorrido.</li> <li>• <b>Mecanismos Enunciativos</b></li> <li>• Vozes do autor: (instâncias da enunciação - empírico)</li> <li>• Vozes indiretas</li> <li>• Modalizações:</li> <li>• lógicas</li> <li>• apreciativas (predominante)</li> <li>• deônticas</li> <li>• pragmáticas</li> <li>• Adjetivos como marcas de subjetividade em sua maioria de ordem axiológica.</li> </ul> |

## APÊNDICE B – SDG 2017

## Sequência didática - 2017



## 1ª ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

## OFICINA 1

Motivo da produção

Mobilização dos conhecimentos prévios sobre o gênero autobiografia.

## Atividade 1

**Objetivo:** Apresentar o projeto de comunicação: um livro de autobiografias da turma e a apresentação numa noite de autógrafos para a família.

## Atividade 2

**Objetivo:** Realizar o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero autobiografia

## “O que sabem do gênero autobiografia”

## Atividade 3

**Objetivo:** Estabelecer contato com o gênero.

Leitura voz alta pelo professor-pesquisador

## Brinquedoteca

**Rubem Alves**

Vocês, crianças que lêem as minhas histórias, frequentemente ficam curiosas sobre a minha vida. Eu conto. Eu nasci, faz muito tempo, no dia 15 de setembro de 1933, numa cidade do sul de Minas, boa esperança (procurem no mapa). Façam as contas para saber quantos anos tenho agora.

Meu pai foi muito rico, perdeu tudo, ficamos pobres, morei numa fazenda velha. Não tinha nem água, nem luz e nem privada dentro de casa. A água, a gente tinha de pegar na mina. A luz era de lamparina a querosene. A privada era uma casinha fora da casa. Casinha do lado de fora. Não precisava de brinquedos. Havia os cavalos, as vacas, as galinhas, os riachinhos, as pescarias. E eu gostava de ficar vendo o monjolo.

Depois mudei para cidades: lambari, três corações, varginha. Me divertia fazendo meus brinquedos. Brinquedo que a gente compra pronto não tem graça. Enjoa logo. Quantos brinquedos há no seu armário, esquecidos? Fazer o brinquedo é parte da brincadeira. Foi fazendo brinquedos que aprendi a usar as ferramentas, martelo, serrote, alicate. Gostava de andar de carrinho de rolemã. Brincava de soltar papagaio, bolinhas de gude, pião. Fiz um sinuquinha. Se quiser ler a história de como fiz o sinuquinha. Como a gente era pobre nunca tive velocípede ou bicicleta. Ainda hoje não sei andar de bicicleta.

Depois nos mudamos para o rio de Janeiro onde sofri muito. Os meninos cariocas caçoavam de mim por causa do meu sotaque de mineiro da roça. Gostava de ler gibis e x-9.

Nunca fui um bom aluno. Não me interessava pelas coisas que ensinavam nas escolas. Estudei piano porque queria ser pianista. Mas eu não tinha talento. Desisti. Pensei ser engenheiro, médico.

Li a biografia de um homem extraordinário, chamado Albert Schweitzer. Ele era filho de um pastor protestante. Pastor é uma espécie de padre das igrejas protestantes. Schweitzer desde menino tocava órgão. Foi um especialista na música de Bach e dava concertos por toda a Europa.

Fui ser pastor porque queria cuidar dos pensamentos e dos sentimentos das pessoas, porque é daí que surgem nossas ações. Se a gente tem pensamentos bons a gente faz coisas boas. Se tem pensamentos maus faz coisas ruins.

Morei e estudei nos estados unidos. Voltei para o brasil. Vim morar em campinas. Fui ser professor numa universidade. Tenho 3 filhos. O mais velho se chama Sérgio e é médico.

O segundo se chama marcos, é biólogo. E a Raquel, minha última filha, que vai ser arquiteta. Meu maior brinquedo hoje é escrever. Adoro escrever. Especialmente estórias para crianças. Já escrevi mais de trinta. Todas com ilustrações. Meus dois últimos livros para crianças são o gato que gostava de cenouras e a história dos três porquinhos (a estória que normalmente se conta não é a verdadeira. Eu escrevi a verdadeira...). Para mim cada livro é um brinquedo.

Sou também psicanalista, que é um tipo de médico que cuida dos pensamentos e dos sentimentos das pessoas. Quando os pensamentos e os sentimentos não são cuidados eles podem ficar doentes. São várias as doenças que podem atacar os pensamentos e os sentimentos. Aí as pessoas podem ficar mandonas, malvadas, falam sem parar, ou não falam nunca, têm medo de coisas imaginadas, ficam tímidas, não sabem repartir, ficam chatas, etc.

A psicanálise existe para ajudar as pessoas a ter sentimentos e pensamentos mansos. Coisas que me dão alegria: ouvir música, ler, conversar com os amigos, andar nas matas, olhar a natureza, tomar banho de cachoeira, brincar com as minhas netas (Mariana e Camila, filhas do Sérgio; Ana Carolina e Rafaela, filhas do Marcos), armar quebra-cabeças, empinar pipas, cachorros. Fazer os próprios brinquedos e armar quebra-cabeças ajuda a desenvolver a inteligência. Cuidado com os brinquedos comprado prontos: eles podem emburrecer!

Fonte: <http://www.rubemalves.com.br/brinquedoteca.htm>

## OFICINA 2 – Reconhecimento e sensibilização do gênero autobiografia

### Atividade 1

**Objetivo:** Identificar o gênero e sua finalidade.

Monteiro Lobato



Foto de Monteiro Lobato

Monteiro Lobato nasceu em Taubaté, São Paulo, no dia 18 de abril de 1882. Desde menino já mostrava seu temperamento irrequieto.

Com 13 anos foi estudar em São Paulo. Registrado **José Renato Monteiro Lobato**, resolveu mudar de nome, pois queria usar a bengala de seu pai, que havia falecido em 1898.

A bengala tinha as iniciais J B M L gravadas no topo do castão. Assim, mudou de nome e passou a se chamar José Bento, para que suas iniciais ficassem iguais às do pai.

Em 1904 formou-se em Direito pela Faculdade de São Paulo. Nesse mesmo ano voltou para Taubaté onde conheceu Maria Pureza Natividade, com quem se casou um ano depois de ser nomeado promotor público na cidade de Areias, em 1907.

Nessa época pintava e escrevia artigos para os jornais do Rio, Santos e São Paulo. Mais Tarde escreveu “*Cidades Mortas*”, livro que retrata a agonia da cidade quase abandonada.

Permaneceu em Areias até 1911, quando morreu seu avô o Visconde de Tremembé, deixando-lhe de herança uma fazenda em Taubaté, para onde se mudou.

Em 1917, vende a fazenda e muda-se para Caçapava. Nessa época, dedica-se definitivamente à literatura e funda a revista *Paraíba*, fechada em seguida.

Muda-se para São Paulo, colabora com a *Revista do Brasil*, transformando-a em um núcleo de defesa da cultura nacional.

Funda a gráfica Monteiro Lobato que foi encerrada em 1924. A Companhia Editora Nacional vende sua parte em 1927 e funda a *Editora Brasiliense*, em sociedade com amigos.

Nesse mesmo ano foi nomeado adido comercial do Brasil em Nova Iorque, no governo de Washington Luís.

Em 1946 vai morar na Argentina, onde estabelece também uma editora: *Editorial Acteón*. Em 1947 volta para São Paulo, vindo a falecer no dia 5 de julho de 1948.

Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/monteiro-lobato/>

A cigarra e a formiga (versão de LA FONTAINE)



Depois de haver cantado durante todo o verão, quando se aproximava o inverno a cigarra se encontrou em extrema penúria, por falta de provisões. Como nada lhe restasse, nem um pequeno verme ou algum resto de mosca, e estando faminta, foi à procura da amiga, sua vizinha. Pediu-lhe que lhe emprestasse alguns grãos, a fim de manter-se até que voltasse o estio.

\_\_ Eu lhe prometo, minha amiga \_\_ disse a cigarra \_\_ sob palavra, a pagar-lhe tudo, com juro, antes do mês de agosto.

A formiga, que nunca empresta nada a ninguém e, por isso, consegue amealhar, perguntou à suplicante: \_\_ Que fazias durante o verão?

\_\_ Passava cantando os dias e as noites \_\_ respondeu a cigarra.

\_\_ Pois muito bem \_\_ concluiu a formiga. Cantava? Pois dance agora!

LA FONTAINE, Jean de. *Fábulas de La Fontaine*. Rio de Janeiro: Matos Peixoto, 1965.

### Quem é Ana Maria Machado

Meu nome é Ana Maria Machado e eu vivo inventando histórias. Algumas delas, eu escrevo. E dessas que eu escrevo, algumas andam virando livros. Em sua maioria, livros infantis, quer dizer, livros que criança também pode ler. Adoro meu trabalho. Ainda bem, porque acho que eu não ia conseguir viver se não escrevesse. Tanto assim que já fui professora, já fui jornalista (já fui chefe de uns trinta jornalistas ao mesmo tempo), já fiz programa de rádio e acabei tudo só para viver de livro: escrevendo e cuidando da Malasartes, a minha livraria para crianças.

Coisas do que eu gosto: gente, mar, sol natureza em geral, música, fruta, salada, cavalo, dançar, carinho. Coisas que não aguento: qualquer forma de injustiça ou prisão e gente que quer cortar a alegria dos outros. Mas isso nem precisava dizer – é só ler meus livros que todo mundo fica sabendo.

Nasci e me criei no Rio. Nasci no morro (de Santa Teresa) e me criei na praia (de Ipanema).

No fim da adolescência, pouco antes de entrar para a faculdade (onde comecei fazendo Geografia e acabei me formando em Letras Neolatinas), comecei a estudar pintura, seguindo o curso de Aloísio Carvão, maravilhoso, no museu da Arte Moderna do Rio, e descobrindo, deslumbrada, que podia me expressar sem racionalismos.

Pintei durante anos, e até hoje essa é uma atividade que me faz muito bem.

Mas depois de me expor em salões e galerias, em individuais e coletivas, deixei de lado as pretensões de me mostrar nessa área e entendi que na palavra eu encontrava minha forma de expressão mais funda e verdadeira, sem a qual não conseguiria seguir adiante.

Fonte: FTD (2001)



Agora, que você já sabe a diferença entre os tempos passados (**perfeito** e **imperfeito**), escreva os verbos que você circulou no fragmento acima nos quadros correspondentes a esses tempos:

| Pretérito perfeito | Pretérito imperfeito |
|--------------------|----------------------|
|                    |                      |

## Texto 2

NOME: \_\_\_\_\_  
 DATA: \_\_\_/10/2017 3º ANO B

### *Autobiografia – um pouco de minha vida*

Meu nome é Felipe Simões Quartero, nasci em 30 de julho de 1981, na cidade de São Bernardo do campo, estado de São Paulo.

Aos 5 anos de idade comecei a apresentar algumas dificuldades físicas relacionadas a força muscular. Um ano depois, após inúmeros exames, fui diagnosticado como sendo portador da Distrofia Muscular de Duchenne, deficiência neuromuscular progressiva, na qual as células musculares sofrem um processo degenerativo contínuo.

Apesar das limitações, que foram crescendo com o passar dos anos, continuei vivendo normalmente, sempre estudando, fazendo amigos e curtindo a vida. a deficiência nunca foi motivo para eu desistir de meus objetivos, e penso ser essa atitude a mais importante e decisiva em minha vida.

Aos 11 anos passei a me locomover "sobre rodas" (com o auxílio de cadeira de rodas), uma condição nova para mim, a qual logo me adaptei. Em 1999, aos 17 anos, iniciei o curso superior de ciências da computação, me formando quatro anos mais tarde. Atualmente atuo como professor de informática, palestrante e escritor.

Minha biografia não acaba aqui, continua sendo escrita, mas já me rendeu (e segue rendendo) muitas experiências e histórias para contar, agora é hora de compartilhá-las com as pessoas.

Felipe Simões Quartero

fonte: <http://fesq.sites.uol.com.br/bio.htm>

A) Localize no texto:

Nome completo da pessoa autobiografada: \_\_\_\_\_

Local e data de nascimento: \_\_\_\_\_

Onde morou: \_\_\_\_\_

Trabalhos que já teve: \_\_\_\_\_

Fatos e feitos mais importantes:

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_

4) \_\_\_\_\_

Idades que escolheu para escrever da sua vida na sua autobiografia





## Apêndice C – SDG 2018

## Sequência didática de 2018

### Autobiografia

#### 1ª ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

#### OFICINA 1

**Atividade 1** – Revisitação do gênero autobiografia

**Objetivo:** Revisitar textos autobiográficos de referência.

#### Texto 1

##### ...das saudades que não tenho

Nasci com 57 anos. Meu pai me legou seus 34, vividos com duvidosos amores, desejos escondidos. Minha mãe me destinou seus 23, marcados com traições e perdas. Assim, somados, o que herdei foi a capacidade de associar amor ao sofrimento...

Morava numa cidade pequena do interior de Minas, enfeitada de rezas, procissões, novenas e pecados. Cidade com sabor de laranja-serra-d'água, onde minha solidão já presentida era tomada pelo vigário, professora, padrinho, beata, como exemplo de perfeição.

(...) Meu pai não passeou comigo montado em seus ombros, nem minha mãe cantou cantigas de ninar para me trazer o sono. Mesmo nascendo com 57 anos estava aos 60 obrigado ainda a ser criança. E ser menino era honrar pai com seus amores ocultos. Gostar da mãe e seus suspiros de desventuras.

(...) Tive uma educação primorosa. Minha primeira cartilha foi o olhar do meu pai, que me autorizava a comer ou não mais um doce nas festas de aniversário. Comer com a boca fechada, é claro, para ficar mais bonito e meu pai receber elogios pelo filho contido que ele tinha. E cada dia eu era visto como a mais exemplar das crianças, naquela cidade onde a liberdade nunca tinha aberto as asas sobre nós.

Mas a originalidade de minha mãe ninguém poderá desconhecer. Ela era capaz de dizer coisas que nenhuma mãe do mundo dizia, como por exemplo: – Você, quando crescer vai ter um filho igual a você. Deus há de me atender, para você passar pelo que eu estou passando. – Mãe é uma só. (...)

**Fonte:** *Bartolomeu Campos Queiroz*, em Abramovich, Fanny (org.) – “O mito da infância feliz”. Summus, São Paulo, 1983.

#### Texto 2

##### Auto-biografia

Nasci no dia 12 de outubro de 1912, no núcleo colonial de Cruz Machado, em pleno sertão paranaense. Eram 8 horas da manhã de um dia de sol e geada.

Meus pais eram ucranianos, que se conheceram a casaram no Paraná. Eu sou a primogênita e a primeira brasileira da minha família.

Miguel Kolody, meu pai, nasceu na parte da Ucrânia chamada Galícia Oriental, em 1881. Tendo perdido o pai na grande epidemia de cólera que assolava Ucrânia em 1893. Miguel, no ano seguinte, emigrou para o Brasil com a mãe e os irmãos.

Mamãe, cujo nome de solteira era Victoria Szandrowska, também nasceu na Galícia Oriental, em 1892. Veio para o Brasil em 1911.

Vovô radicou-se em Cruz Machado, onde papai trabalhava. “Seu” Miguel conheceu a jovem Victoria e apaixonou-se por ela. Casaram-se em janeiro de 1912. Estava escrito o primeiro capítulo da minha história.

**Fonte:** KOLODY, Helena. Sinfonia da vida. Coleção Antologia poética. Paraná: Ed. Letraviva, 1997.

## Texto 3

## Autobiografia – Jean Piaget

Nasci aos 9 de agosto de 1896 em Neuchâtel, na Suíça. Meu pai, que ainda é um homem ativo, dedicou a maior parte de seus escritos à literatura medieval e, em menor grau, à história de Neuchâtel. É um homem de mente meticulosa e crítica, que detesta generalizações improvisadas apressadamente, e não tem medo de começar uma briga quando encontra a verdade histórica distorcida para obedecer a respeitáveis tradições.

Entre muitas outras coisas, ele me ensinou o valor do trabalho sistemático, mesmo em pequenas coisas.

Minha mãe era muito inteligente, enérgica, fundamentalmente, uma pessoa muito boa. Dotada de um temperamento neurótico, porém, tornou a vida de nossa família um tanto confusa. Uma das consequências diretas dessa situação é que abandonei os folguedos muito cedo em troca do trabalho sério.

Fiz isso, é claro, tanto para imitar meu pai quanto para me refugiar num mundo privado e ao mesmo tempo não fictício. ( ... )

Fonte: PIAGET, Jean. Autobiografia. in EVANS, Richard. Jean Piaget: o homem e suas ideias. Rio de Janeiro: Forense, 1980. Pág. 125-153.

## Texto 4

## Autobiografía

Nasci em 24 de novembro de 1932 em Valparaíso, Chile. Cresci em um ambiente musical, cursei os primeiros anos de escola em Valparaíso e em Santiago, onde graduei-me como médico em 1959. Depois de um início muito cedo com o piano, estudei composição musical, mas deixei o Conservatório Nacional após ingressar na Faculdade de Medicina. Meus estudos nesta não me interessaram tanto, porém, quanto minha aprendizagem não oficial junto ao poeta visionário chileno e escultor Totila Albert, o poeta David Rosenman Taub e o filósofo Bogumil Jasinowski.

Após concluir a graduação, fui contratado pela Faculdade de Medicina da Universidade do Chile para fazer parte da equipe do Centro de Estudos de Antropologia Médica (CEAM) fundado por Franz Hoffman em 1960 e dedicado ao estudo e reparação do efeito desumanizante dos estudos de medicina. Ao mesmo tempo, fiz minha residência médica em psiquiatria na Clínica Psiquiátrica Universitária sob a direção de Ignacio Matte-Blanco e submeti-me a uma análise didática no Instituto Chileno para a Psicanálise.

Depois de algum tempo dedicado à investigação e aprendizagem da psiquiatria, viajei rapidamente aos Estados Unidos encarregado pela Universidade do Chile de explorar o campo da aprendizagem perceptual, e ali familiarizei-me com o trabalho de Samuel Renshaw e de Hoyt Sherman, ambos interessados na percepção da totalidade, na Ohio State University, em Columbus.

Pouco depois viajei rapidamente aos Estados Unidos para participar dos congressos inovadores na Universidade da Califórnia: a primeira Conferência sobre o LSD, em 1967, (onde apresentei minha pesquisa em psicoterapia assistida por ibogaína) e outra patrocinada pelo Instituto Karolinska, da Suécia, e o Ministério da Saúde dos Estados Unidos, sob o título "Busca Etnofarmacológica de Medicamentos Psicoativos".

Depois de algum tempo trabalhando para o Centro de Estudos de Antropologia Médica da Faculdade de Medicina da Universidade do Chile, retornei a Berkeley como um imigrante e continuei minhas atividades em IPAR como investigador associado, e também comecei a conduzir workshops no Instituto de Esalen, onde, alguns anos depois, quando Fritz Perls migrou para o Canadá, convertí-me em um de seus três sucessores. Também realizei viagens periódicas a Los Angeles para receber formação adicional e supervisão de Jim Simkin - que havia sido o principal colaborador de Perls durante seus anos em Esalen.

Em 1969 tive o privilégio de ser nomeado assessor para o Centro de Pesquisa de Política Educativa, criado por Willis Harman como parte do SRI (Stanford Research Institute). Fui designado para pesquisar o conjunto de técnicas psicológicas e espirituais em uso no centro do "Movimento do Potencial Humano" - considerando sua relevância para a educação - e meu informe foi publicado como uma monografia do SRI intitulada *The Unfoldment of Man*. Mais tarde, faria parte do meu primeiro livro: *The One Quest*. Durante este tempo redigí *El viaje sanador*, sobre minha exploração das substâncias que havia descoberto como úteis na terapia psicodélica.

Também aceitei o convite do Dr. Robert Ornstein como coautor de um livro de meditação, e outro da Dra. Ravenna Helson para analisar as diferenças qualitativas entre livros para crianças qualificados como "matriarcais" e "patriarcais", respectivamente, em uma pesquisa sua sobre as formas alternativas de criatividade

que já havia comprovado anteriormente em uma pesquisa sobre matemáticos. Isso levou à redação do meu livro *El niño divino y el héroe*, que seria publicado muito mais tarde.

A morte acidental do meu único filho na véspera da Páscoa de 1970 pareceu colocar um ponto final em uma etapa da minha vida, e a etapa seguinte começou com uma peregrinação sob a direção de um mestre espiritual chamado Oscar Ichazo, que incluiu um período de isolamento no deserto próximo a Arica, ao norte do Chile, iniciando para mim o acesso à vida contemplativa e o sentir-me guiado a partir de dentro.

Depois de abandonar Arica ao final de 1970 - após seis meses -, comecei a dirigir as atividades de um grupo que incluía minha mãe, antigos aprendizes de gestalt e amigos; no contato com este grupo de chilenos adquiri a experiência e confiança necessárias para iniciar meu trabalho posterior em Berkeley, em setembro de 1971. Este trabalho começou como uma improvisação e terminou convertendo-se em um programa em torno do qual estabeleceu-se uma entidade não lucrativa chamada "Instituto SAT". Depois de um tempo, minha função neste foi a de um desenhador de processos e supervisor de um conjunto de atividades colocadas em prática por meus aprendizes e por uma série de convidados: Zalman Schachter, Dhiravamsa, Ch'u Fang Chu, Sri Harish Johari e Bob Hoffman.

Em 1976 fui, durante dois semestres, professor convidado no Campus de Santa Cruz da U.C., e posteriormente (de modo intermitente) no Instituto de Estudos Asiáticos da Califórnia (agora CIIS).

Durante os últimos 10 anos escrevi e publiquei muitos livros (*Sanar la Civilización*, *El Ego Patriarcal*, *El Viaje Interior*, *Hermenéutica Musical*, *27 Personajes en Busca del Ser*, *La Revolución que Esperábamos*, *Budismo Dionisiaco*, e *Ayahuasca*) e proferi um grande número de conferências. Também recebi tres doutorados Honoris Causa (um deles em educação pela universidade de Udine, na Itália, outro em psicologia humanista pela Universidade Concordia no México, e um pela Universidade Gestalt da Cidade do México, pelo empenho no campo da educação). Fui nomeado assessor do foro global para o futuro da educação na Rússia, fundei a Universidade Global Claudio Naranjo (com o apoio do governo mexicano) e fui recentemente nomeado como candidato ao Prêmio Nobel da Paz. Continuo, por meio da Fundação Claudio Naranjo, com sede em Barcelona, a promover entre os educadores espanhóis um interesse em uma educação não somente holística mas inspirada no propósito de transcender a mente patriarcal, e comecei também a convocar educadores de outros países com o propósito de estimulá-los a sensibilizar as autoridades sobre sua percepção da obsolescência dos programas atuais e sobretudo da visão subjacente relacionada ao propósito de uma educação que pouco tem servido até agora ao desenvolvimento pessoal e menos ainda à evolução social.

Em setembro de 2014 fui convidado a abrir o Primeiro Congresso Internacional sobre a Ayahuasca, bebida xamânica sulamericana cujos efeitos fui o primeiro a investigar e aplicar na psicoterapia, e como resultado disso uma editora italiana interessou-se em publicar meu livro *El viaje sanador*, em que descrevo minhas explorações terapêuticas dos anos sessenta com outras substâncias psicoativas. Isso, por sua vez, estimulou o convite para dar outras palestras e entrevistas sobre o tema, que posterguei por décadas devido à minha intenção de ser escutado pelos educadores, mas que pode ser oportuno retomar, já que está se debilitando a atitude repressiva da política com respeito às drogas e nosso mundo doente necessita abrir um canal para a expressão do potencial terapêutico de algumas substâncias.

Penso que algum dia reunirei uma série de artigos inéditos relacionados ao valor terapêutico dos psicodélicos.

*Claudio Naranjo/ 2007*

[http://www.claudionaranjo.net/navbar\\_portuguese/autobiography\\_portuguese.html](http://www.claudionaranjo.net/navbar_portuguese/autobiography_portuguese.html)

**Texto 5****Autobiografia**

Published by Rodrigo Savazoni

Meu nome é Rodrigo Savazoni (rodrigossavazoni[arroba]gmail.com). Tenho 280 anos, uma filha maravilhosa, a Júlia, um molecote sapeca, o Francisco, e uma grande companheira de vida chamada Lia Rangel. Sou jornalista.

Atualmente sou Editor na área de Conteúdo Digital do Grupo Estado. Também faço parte da equipe de coordenação do Projeto Repórter do Futuro, organizado pela Oboré em parceria com uma séria de outras entidades, entre elas a Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo (Abraji).

Durante quase quatro anos trabalhei na Radiobrás. Fui primeiro redator-Chefe e, por dois anos, Editor-Chefe da Agência Brasil, uma agência de notícias pública que é custeada com recursos do governo brasileiro. Nesse período, sob o comando de Eugênio Bucci, participei de uma ampla reforma editorial e gráfica que modificou a trajetória do veículo.

Sou fundador e membro do Intervezes – Coletivo Brasil de Comunicação, um movimento civil que luta pelo direito à comunicação.

Participei da edição do livro *Vozes da Democracia: Histórias da Comunicação na Redemocratização do Brasil*, da equipe de pesquisadores do Projeto de Governança Global realizado pela campanha CRIS (Communication Rights in the Information Society) e do Conselho Editorial do Programa Direitos de Resposta, a primeira ocupação da sociedade civil organizada na televisão aberta brasileira.

Graduei-me em Jornalismo pela Fundação Cásper Líbero em 2001. Antes, também realizei estudos de História na Universidade de São Paulo (USP), mas não concluí o curso.

Iniciei minha carreira de jornalista na Agência Estado, agência de notícias do Grupo Estado, que adita os jornais Estados de S. Paulo e Jornal da Tarde. Colaborei com quase todos os veículos da imprensa alternativa contemporânea, entre eles Agência Carta Maior, Revista Fórum, da qual sou membro do Conselho editorial, e Caros Amigos e me orgulho disso.

Participei, recentemente, da coordenação executiva do 1º Fórum Nacional de TVs Públicas, um processo bastante produtivo que resultou no “Manifesto pela TV Pública Independente e Democrática”.

**Fonte:** [www.savazoni.com.br/?page\\_id=2](http://www.savazoni.com.br/?page_id=2)

**OFICINA 2****Atividade 2** - Contexto de produção e finalidade do gênero

**Objetivo:** Rememorar as características do gênero *autobiografia* estudadas na SD1 para os alunos que as internalizaram e proporcionar a interiorização nos aprendizes que ainda não as dominam.

- Leitura individual das autobiografias de Felipe Simões Quartero e da Tatiana Belink

Nasci na Rússia, em 1919, e cheguei ao Brasil aos 10 anos de idade. Aqui estudei, me casei, tive filhos e netos, e agora já tenho três bisnetos, dois meninos e uma menina. Portanto, sou “antiga”, mas não sou velha, pelo menos por dentro. Porque dentro de mim continua vivinha a criança que fui em anos passados. E isso me permite estar sempre em sintonia com crianças e jovens, com quem procuro repartir as minhas “curtições” de ontem e de hoje. Há mais de quarenta anos que escrevo. Já traduzi muitos livros de várias línguas. Escrevi para teatro e televisão, contei muitas histórias verdadeiras e inventadas. Já ganhei muitos prêmios, mas o prêmio maior é saber que meus livros irão para as mãos das crianças, se elas sorrírem, ou se emocionarem, ou ficarem pensativas, eu ficarei feliz.

Tatiana Belink

BELINK, Tatiana. **O que eu quero**. 10ª ed. São Paulo: Ed. Paulinas, 2009

**Autobiografia – um pouco de minha vida**

Meu nome é Felipe Simões Quartero, nasci em 30 de julho de 1981, na cidade de São Bernardo do campo, estado de São Paulo.

Aos 5 anos de idade comecei a apresentar algumas dificuldades físicas relacionadas a força muscular. Um ano depois, após inúmeros exames, fui diagnosticado como sendo portador da Distrofia Muscular de Duchenne, deficiência neuromuscular progressiva, na qual as células musculares sofrem um processo degenerativo contínuo.

Apesar das limitações, que foram crescendo com o passar dos anos, continuei vivendo normalmente, sempre estudando, fazendo amigos e curtindo a vida. a deficiência nunca foi motivo para eu desistir de meus objetivos, e penso ser essa atitude a mais importante e decisiva em minha vida.

Aos 11 anos passei a me locomover "sobre rodas" (com o auxílio de cadeira de rodas), uma condição nova para mim, a qual logo me adaptei. Em 1999, aos 17 anos, iniciei o curso superior de ciências da computação, me formando quatro anos mais tarde. Atualmente atuo como professor de informática, palestrante e escritor.

Minha biografia não acaba aqui, continua sendo escrita, mas já me rendeu (e segue rendendo) muitas experiências e histórias para contar, agora é hora de compartilhá-las com as pessoas.

Felipe Simões Quartero

fonte: <http://fesq.sites.uol.com.br/bio.htm>

- Levantamento das características do gênero *autobiografia*, com registro coletivo na lousa.

### Atividade 3

**Objetivo:** Redefinir o contexto físico e sociossubjetivo de produção

| REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO FÍSICO DE PRODUÇÃO   |  |  |   |
|--|--|--|---|
| Quem é o protagonista do texto autobiográfico? | Qual é o lugar da produção da autobiografia? | Qual é o momento da produção da autobiografia? | Quem é o emissor e o receptor da autobiografia? |
|  |  | Data da produção:                              | Emissor:<br><br>Receptor:                       |

| REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO DE PRODUÇÃO |  |   |                                      |
|---|--|---|--------------------------------------|
| Qual é o lugar social da interação verbal?            | Qual o papel social do emissor da autobiografia? | Qual é o papel social do receptor da autobiografia? | Qual o objetivo da interação verbal? |
|   |  |   |                                      |

### Oficina 3

**Atividade 4** - Conteúdo Temático e finalidade do gênero

**Objetivo:** Identificar a finalidade do gênero autobiográfico

Leia a autobiografia do Felipe Simões Quartero e da Tatiana Belink, abaixo.

Nasci na Rússia, em 1919, e cheguei ao Brasil aos 10 anos de idade. Aqui estudei, me casei, tive filhos e netos, e agora já tenho três bisnetos, dois meninos e uma menina. Portanto, sou “antiga”, mas não sou velha, pelo menos por dentro. Porque dentro de mim continua vivinha a criança que fui em anos passados. E isso me permite estar sempre em sintonia com crianças e jovens, com quem procuro repartir as minhas “curtições” de ontem e de hoje. Há mais de quarenta anos que escrevo. Já traduzi muitos livros de varias línguas. Escrevi para teatro e televisão, contei muitas histórias verdadeiras e inventadas. Já ganhei muitos prêmios, mas o prêmio maior é saber que meus livros irão para as mãos das crianças, se elas sorrirem, ou se emocionarem, ou ficarem pensativas, eu ficarei feliz.

Tatiana Belink

BELINK, Tatiana. **O que eu quero**. 10ª ed. São Paulo: Ed. Paulinas, 2009

**Autobiografia – um pouco de minha vida**

Meu nome é Felipe Simões Quartero, nasci em 30 de julho de 1981, na cidade de São Bernardo do campo, estado de São Paulo.

Aos 5 anos de idade comecei a apresentar algumas dificuldades físicas relacionadas a força muscular. Um ano depois, após inúmeros exames, fui diagnosticado como sendo portador da Distrofia Muscular de Duchenne, deficiência neuromuscular progressiva, na qual as células musculares sofrem um processo degenerativo contínuo.

Apesar das limitações, que foram crescendo com o passar dos anos, continuei vivendo normalmente, sempre estudando, fazendo amigos e curtindo a vida. a deficiência nunca foi motivo para eu desistir de meus objetivos, e penso ser essa atitude a mais importante e decisiva em minha vida.

Aos 11 anos passei a me locomover "sobre rodas" (com o auxílio de cadeira de rodas), uma condição nova para mim, a qual logo me adaptei. Em 1999, aos 17 anos, iniciei o curso superior de ciências da computação, me formando quatro anos mais tarde. Atualmente atuo como professor de informática, palestrante e escritor.

Minha biografia não acaba aqui, continua sendo escrita, mas já me rendeu (e segue rendendo) muitas experiências e histórias para contar, agora é hora de compartilhá-las com as pessoas.

Felipe Simões Quartero

fonte: <http://fesq.sites.uol.com.br/bio.htm>

Agora, assinale a alternativa que explicita o objetivo de um texto autobiográfico:

- (A) Convencer alguém a aceitar as ideias dos autores;
- (B) Divertir o leitor;
- (C) Informar o leitor sobre um acontecimento;
- (D) Informar os principais episódios da vida dos autores, de forma cronológica;
- (E) Passar instruções para realização de uma atividade.

**Atividade 5**

**Objetivo:** Levantar as unidades de significado (conteúdo temático) das autobiografias lidas, com registro coletivo na lousa, classificando-as em grupos sociais.

**Atividade 6 – Episódios de vida nas US**

**Objetivo:** Apontar os principais episódios de tua vida nos diferentes grupos sociais indicados no quadro abaixo. Cada episódio deve ser registrado em um dos campos do respectivo grupo social.

| EPISÓDIOS DE VIVÊNCIAS POR GRUPOS SOCIAIS |        |         |        |
|---|--------|---------|--------|
| FAMÍLIA                                   | AMIGOS | ESCOLAR | IGREJA |
|   |        |         |        |
|   |        |         |        |

## 2ª ETAPA DA SEQUENCIA DIDÁTICA: PRODUÇÃO INICIAL

### Oficina 6: Produção Inicial (individual)

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

## 3ª ETAPA DA SEQUENCIA DIDÁTICA: MÓDULOS

### MÓDULO - CAPACIDADES DE AÇÃO

#### Oficina 7

– Representação das US

**Atividade 1: US identificação**

**Objetivo:** Elaborar seu autorretrato e ficha de identificação

#### Autorretrato



Ficha de identificação

|                     |
|---------------------|
| Nome:               |
| Data de nascimento: |
| Cidade de origem:   |
| Cidade onde mora:   |
| Idade:              |
| Como eu sou:        |

**Atividade 2: US família****Porta retrato**

|                              |
|------------------------------|
| <b>Lembranças em família</b> |
|------------------------------|

Lembranças das vivências marcantes em família que deseja rememorar

|   |
|---|
| <b>Nome(s):</b><br><b>Grau de parentesco:</b> |
| <b>Nome(s):</b><br><b>Grau de parentesco:</b> |
| <b>Nome(s):</b><br><b>Grau de parentesco:</b> |

**Atividade 3: US amigos**

Fatos importantes para descrever de momentos passados com seus amigos em diferentes ambientes

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |

**Atividade 4: US idiosincrasia**

|                   |
|-------------------|
| <b>Curriculum</b> |
|                   |
|                   |
|                   |
|                   |



## Ficha de identificação da brincadeira “Amigo oculto”

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

**Atividade 4: US perspectivas de futuro**

A unidade de significados **perspectivas de futuro** a “garrafa dos sonhos”, mesmo sendo criança você pode imaginar e idealizar seus sonhos e para se tornarem realidade você não pode desistir de ir em busca deles, está foi a consigna. Os alunos receberam uma folha e nela escreveram seus sonhos e projetos para o futuro (profissionais, familiar) e após enrolaram o papel e cada aluno colocou dentro da garrafa dos sonhos.

**Atividade 5: US rotina pessoal**

[Conto] Circuito fechado – Ricardo Ramos



Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço. Relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos, jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapos. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, blocos de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetos de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia. Água. Táxi, mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

Fonte: <https://revistamacondo.wordpress.com/2012/02/29/conto-circuito-fechado-ricardo-ramos/>

**Atividade: US perspectiva de futuro****Herdeiros do Futuro**

A vida é uma grande amiga da gente  
 Nos dá tudo de graça pra viver  
 Sol e céu, luz e ar  
 Rios e fontes, terra e mar

Somos os herdeiros do futuro  
 E pra esse futuro ser feliz  
 Vamos ter que cuidar  
 Bem desse país  
 Vamos ter que cuidar  
 Bem desse país

Será que no futuro haverá flores?  
 Será que os peixes vão estar no mar?  
 Será que os arco-íris terão cores?  
 E os passarinhos vão poder voar?

Será que a terra vai seguir nos dando  
 O fruto, a folha, o caule e a raiz  
 Será que a vida acaba encontrando  
 Um jeito bom da gente ser feliz?

Vamos ter que cuidar  
 Bem desse país.  
 Vamos ter que cuidar  
 Bem desse país

Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/toquinho/herdeiros-do-futuro.html>

**Atividade 8: US (identificação, rotina pessoal, família, amigos, escola, idiossincrasias, perspectiva de futuro e igreja)**

**Portfólio:** Das saudades que eu tenho...

**Oficina 4**

Leitura do texto autobiográfico de Cristina Porto e Ricardo Dantas para verificação das semelhanças e diferenças em relação ao conteúdo temático

- 1) Atividade sobre o conteúdo temático da autobiografia de Ricardo Dantas

### Quem é Ricardo Dantas

Nasci em Salvador, Bahia, e muito pequeno já pus os pés em um avião com destino a São Paulo.

Desde criança adorava desenhar, ficava observando meu pai pintar seus quadros... e acho que aprendi muito com ele.

Depois cresci e cursei uma faculdade de Artes Plásticas. Desenhei para jornais, revistas, pintei quadros, fiz cartazes e estampas de tecidos. Acho que, em matéria de desenho, fiz um pouco de tudo.

Também sou um apaixonado por cinema. Faço desenho animado há mais de dez anos. Estudei na Europa e hoje tenho uma produtora de animação, onde realizo filmes animados, até mesmo com massinha.

Agora já sou pai: tenho um filho de 6 anos. Ele desenha muito na escola e também em casa. E não é que o danado tem jeito pra coisa?!

**Fonte:** Literatura em minha casa. **Quem conta um conto?** FTD. Volume 2 Contos. 2001

1) Identifique as unidades de significado (assunto) do texto de Ricardo Dantas, assinalando:

família       escola       amigos       perspectivas para o futuro

rotina pessoal       idiossincrasias (preferências)       identificação

2) Anote os assuntos que foram abordados no texto.

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |

4) Atividade sobre o conteúdo temático da autobiografia de Cristina Porto

### Quem é Cristina Porto

Você me conhece como Cristina Porto, mas talvez não saiba que nasci Maria Cristina Martins Porto, na cidade de Tietê, interior do estado de São Paulo, em 13 de outubro de 1949.

Vim para a capital em 1969 para fazer o curso de Letras, na Universidade de São Paulo. Pouco tempo depois comecei a dar aulas para crianças em uma escola municipal, na periferia da cidade. Mais tarde, deixei o magistério para trabalhar na editora Abril, onde fiquei alguns anos, sempre envolvida com revistas e livros infantis.

Publiquei o meu primeiro livro em 1980 – Se... Será, Serafina? Em seguida vieram o dicionário de Serafina, O sono da estrela, Joana Banana, Maria Céu na Boca, Chico Palito, Azulão, a coleção, Crie & Conte e muitos outros títulos.

Em 1987, passei a trabalhar em minha casa, onde estou até hoje, dedicando-me quase que exclusivamente à literatura.

Não sou casada e não tenho filho, mas tenho uma sobrinha e afilhada, que se chama Mariana. Moro sozinha em um pequeno apartamento, onde trabalho ouvindo música clássica, vejo bons filmes no vídeo, cozinho – faço meus pães, como a Serafina – e recebo os amigos.

Se não fosse escritora, gostaria de ser cantora lírica ou bailarina. Mas, como sei escrever livros e adoro o que faço, pretendo continuar nessa profissão até ficar bem velhinha.

Ah, esqueci de dizer que, além de gostar de escrever, de conhecer meus leitores e tudo o mais que contei, também gosto muito de viajar e namorar!

Para você, que curte as histórias que escrevo, um beijo muito carinhoso.

**Fonte:** Literatura em minha casa. **Quem conta um conto?** FTD. Volume 2 Contos. 2001

5) Identifique as unidades de significado (assunto) do texto de Cristina Porto, assinalando:

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> família        | <input type="checkbox"/> escola                         | <input type="checkbox"/> amigos        | <input type="checkbox"/> perspectivas para o futuro |
| <input type="checkbox"/> rotina pessoal | <input type="checkbox"/> idiossincrasias (preferências) | <input type="checkbox"/> identificação |   |

6) Anote os temas que foram abordados no texto:

|  |
|--|
|  |
|  |

7) Localize no texto de Cristina Porto e Ricardo Dantas e pinte duas semelhanças e duas diferenças em relação aos assuntos tratados em suas autobiografias.

### Atividade de ordenação do conteúdo temático

**Objetivo:** Aprender a ordenar as partes do texto por fatos e tempos ocorridos

1) Observe o quadro abaixo com os **temas (unidades de significado)** que foram definidos a partir das autobiografias dos textos de referência lidos por vocês, na primeira coluna. Na segunda coluna, observe que há informações sobre essas unidades que foram definidas por você nos textos produzidos anteriormente a esta fase da SD, que chamamos de **subconjunto de informações**. As informações dessa 2ª coluna resumem aquelas acrescentadas pela turma nas produções de 2017 até o momento atual.

| US                   | Subconjunto de informações subsumidas por unidades de significado   |
|----------------------|---|
| <b>Identificação</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Dados pessoais:</b> nome completo, data de nascimento e ano, idade, cidade de origem, descrição da personalidade, cidade que reside, endereço.</li> <li>- <b>Características pessoais:</b> físicas e psicológicas.</li> <li>- <b>Mudanças e superações</b> ocorridas em diversos aspectos (personalidade, temperamento, etc).</li> <li>- <b>Informações pessoais:</b> animais de estimação; mudança de cidade; apelido; participação em campeonato; horário do nascimento; clima no dia do nascimento; pessoa com ou sem deficiência; descrição do nascimento.</li> </ul>   |
| <b>Família</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Lazer:</b> passeios; viagens; festas; brincadeiras; jogos.</li> <li>- <b>Núcleo familiar:</b> parentes queridos, brincadeiras com os irmãos, membros da família (irmãos, avós, bisavós, mãe, pai, tios e primos), sentimentos pelos entes da família; recordações, episódios tristes, falecimento, atividade de trabalho, saúde, propriedade particular (sítio, chácara); cidade de origem da família; aniversário dos parentes; casa de familiar; animais de estimação de familiares; visitas; nascimento.</li> <li>- <b>Informações domiciliares:</b> descrição da casa, pessoas, animais de estimação; objetos; outras moradias; afazeres domésticos.</li> </ul> |
| <b>Amigos</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Procedência:</b> de escola, de infância, da rua.</li> <li>- <b>Sentimentos:</b> positivos e negativos.</li> <li>- <b>Melhores amigos:</b> nomes.</li> <li>- <b>Atividades:</b> brincar e piquenique.</li> </ul>   |
| <b>Escola</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Professor:</b> preferência, sentimentos; nome.</li> <li>- <b>Ingresso:</b> creche; ensino fundamental; educação infantil.</li> <li>- <b>Disciplinas escolares:</b> matéria de preferência, aulas extracurriculares, expectativa de aprendizagem, notas.</li> </ul>  |

|                               |   |
|-------------------------------|---|
|                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Episódios escolares:</b> ano escolar, férias escolares, trajetória escolar, atividades escolares; as brincadeiras; as novidades; na escola; passeios.</li> <li>- <b>Espaço físico:</b> ambiente escolar.</li> <li>- <b>Identificação da Unidade Escolar (UE):</b> nome e sentimento.</li> <li>- <b>Atividades escolares:</b> escrever, desenhar, apresentações, brincadeiras e leitura.</li> </ul>  |
| <b>Rotina pessoal</b>         | - <b>Atividades:</b> diária; higiene pessoal; físicas; participação em projetos sociais, saúde (tratamento) e religiosos.   |
| <b>Idiosincrasias</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Preferências:</b> alimentação, brinquedos, brincadeiras, esportes, filmes, viagens, passeios, presentes, pessoas, cor, música, lugares, dias da semana, meses do ano, desenhar, pintar, escrever, jogos eletrônicos, show e doce.</li> <li>- <b>Pessoais:</b> sentimentos (positivos e negativos), vivências marcantes da sua vida (positivos e negativos), aptidões; estado emocional (medo, ficar quieto, felicidade, raiva), dançar, cantar, brincar, pular, festas, escola, celular e animais.</li> </ul> |
| <b>Perspectivas de futuro</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Sonhos:</b> realização pessoal.</li> <li>- <b>Projetos:</b> pessoais, profissionais, aquisições materiais.</li> </ul>   |

2) Ordene os temas (unidades de significado) no quadro abaixo, seguindo uma ordem que você considera a adequada para que você possa escrever seu texto autobiográfico.

|    |    |
|----|----|
| 1) | 5) |
| 2) | 6) |
| 3) | 7) |
| 4) |    |

3) Consulte o quadro dos temas (US) acima para te ajudar a recordar suas vivências. Entre os temas citados, escreva nos quadros abaixo aqueles que conseguem relatar sua história de vida.

| <b>Fatos</b> | <b>Tempo (tempo em que vivenciou)</b> |
|--------------|---------------------------------------|
| 1)           |                                       |
| 2)           |                                       |
| 3)           |                                       |
| 4)           |                                       |
| 5)           |                                       |
| 6)           |                                       |
| 7)           |                                       |

4) Produza um pequeno texto de cada tema utilizando os itens (fatos e tempos) que você preencheu no quadro acima.

## MÓDULO - CAPACIDADES DISCURSIVAS

### Oficina

**Atividade** - Revendo a sequência de um texto autobiográfico (em duplas)

**Objetivo:** Rever a sequência dos acontecimentos no texto

Aos dois anos de idade já conhecia muitos lugares, pois meus pais mudavam de casa e de bairro constantemente. Esse era o problema de quem não tinha emprego fixo.

O tempo passou, durante quatro anos moramos em casa de parentes, até que numa linda noite de Natal meu pai nos presenteou com sua visita. Foi uma alegria imensa, afinal era isso que eu e meus irmãos pedimos para o Papai Noel.

Vim ao mundo em 23 de maio de 1975. Era outono. As folhas amareladas das árvores caíam e formavam tapetes nas ruas e quintais das casas. Foi assim que minha mãe me contou: que vim ao mundo para colorir o inverno que chegava tão rigoroso naquele ano.

Algum tempo depois, com apenas cinco anos, presenciei a separação de meus pais. Minha mãe ficou em São Paulo com os quatro filhos e meu pai seguiu para Santos, a fim de procurar emprego, com a promessa de voltar assim que tivesse conseguido.

Nessa época, morávamos em Araçatuba, interior de São Paulo. A vida estava difícil e meu pai, mudou-se para São Paulo, capital.

Três dias depois, seguimos com nosso pai. Fomos morar em Santos. A vida recomeçava com a família reconstituída.

Após a leitura do texto o que vocês perceberam em relação aos fatos relatados?

|  |
|--|
|  |
|  |

**Atividade 1:**

- 1) Recortem o texto nas linhas pontilhadas e tentem organizá-lo de acordo com a ordem dos acontecimentos dos mais antigos para os mais recentes.
- 2) Leiam novamente o texto e verifiquem se este seguiu uma ordem cronológica.
- 3) Colem o texto em ordem cronológica no papel avulso.
- 4) Agora, observem o quadro abaixo e marquem a situação de cada uma das partes do texto e verifiquem se se encontram ou não no texto:

| Partes do texto  | Sim | Não |
|--|-----|-----|
| O texto possui um título?  |     |     |
| O autor se identifica?   |     |     |
| O autor escreveu em ordem cronológica dos fatos os acontecimentos de sua vida? |     |     |
| O texto tem assinatura?  |     |     |

Texto na íntegra para conferência do exercício proposto

Vim ao mundo em 23 de maio de 1975. Era outono. As folhas amareladas das árvores caíam e formavam tapetes nas ruas e quintais das casas. Foi assim que minha mãe me contou: que vim ao mundo para colorir o inverno que chegava tão rigoroso naquele ano.

Aos dois anos de idade já conhecia muitos lugares, pois meus pais mudavam de casa e de bairro constantemente. Esse era o problema de quem não tinha emprego fixo.

Nessa época, morávamos em Araçatuba, interior de São Paulo. A vida estava difícil e meu pai, mudou-se para São Paulo, capital.

Algum tempo depois, com apenas cinco anos, presenciei a separação de meus pais. Minha mãe ficou em São Paulo com os quatro filhos e meu pai seguiu para Santos, a fim de procurar emprego, com a promessa de voltar assim que tivesse conseguido.

O tempo passou, durante quatro anos moramos em casa de parentes, até que numa linda noite de Natal meu pai nos presenteou com sua visita. Foi uma alegria imensa, afinal era isso que eu e meus irmãos pedimos para o Papai Noel.

Três dias depois, seguimos com nosso pai. Fomos morar em Santos. A vida recomeçava com a família reconstituída.

Autor desconhecido

Fonte: Carvalho (2011, p. 269)

### Atividade para explorar características do tipo de discurso

1) Leia a autobiografia de Felipe Simões Quartero, abaixo. Percebam que os fatos relatados aconteceram bem antes de o autor escrever sua autobiografia. Percebam também que esses fatos foram relatados obedecendo a uma ordem cronológica.

#### *Autobiografia – um pouco de minha vida*

Meu nome é Felipe Simões Quartero, nasci em 30 de julho de 1981, na cidade de São Bernardo do campo, estado de São Paulo.

Aos 5 anos de idade comecei a apresentar algumas dificuldades físicas relacionadas a força muscular. Um ano depois, após inúmeros exames, fui diagnosticado como sendo portador da Distrofia Muscular de Duchenne, deficiência neuromuscular progressiva, na qual as células musculares sofrem um processo degenerativo contínuo.

Apesar das limitações, que foram crescendo com o passar dos anos, continuei vivendo normalmente, sempre estudando, fazendo amigos e curtindo a vida. A deficiência nunca foi motivo para eu desistir de meus objetivos, e penso ser essa atitude a mais importante e decisiva em minha vida.

Aos 11 anos passei a me locomover "sobre rodas" (com o auxílio de cadeira de rodas), uma condição nova para mim, a qual logo me adaptei. Em 1999, aos 17 anos, iniciei o curso superior de ciências da computação, me formando quatro anos mais tarde. Atualmente atuo como professor de informática, palestrante e escritor.

Minha biografia não acaba aqui, continua sendo escrita, mas já me rendeu (e segue rendendo) muitas experiências e histórias para contar, agora é hora de compartilhá-las com as pessoas.

Felipe Simões Quartero

fonte: <http://fesq.sites.uol.com.br/bio.htm>

2) Localizem, no texto, o **fato** relatado e o **tempo** em que este ocorreu, conforme o exemplo abaixo:

| <b>Fato</b> | <b>Tempo</b>        |
|-------------|---------------------|
| Nasci       | 30 de julho de 1981 |
|             |                     |
|             |                     |
|             |                     |

## MÓDULO - CAPACIDADES LINGUISTICO-DISCURSIVAS

### Conexão

Oficina – organizadores textuais

#### Autobiografia

Vim ao mundo em 23 de maio de 1975. Era outono. As folhas amareladas das árvores caíam e formavam tapetes nas ruas e quintais das casas. Foi assim que minha mãe me contou: que vim ao mundo para colorir o inverno que chegava tão rigoroso naquele ano.

Aos dois anos de idade já conhecia muitos lugares, pois meus pais mudavam de casa e de bairro constantemente. Esse era o problema de quem não tinha emprego fixo.

Nessa época, morávamos em Araçatuba, interior de São Paulo. A vida estava difícil e meu pai, mudou-se para São Paulo, capital.

Algum tempo depois, com apenas cinco anos, presenciei a separação de meus pais. Minha mãe ficou em São Paulo com os quatro filhos e meu pai seguiu para Santos, a fim de procurar emprego, com a promessa de voltar assim que tivesse conseguido.

O tempo passou, durante quatro anos moramos em casa de parentes, até que numa linda noite de Natal meu pai nos presenteou com sua visita. Foi uma alegria imensa, afinal era isso que eu e meus irmãos pedimos para o Papai Noel.

Três dias depois, seguimos com nosso pai. Fomos morar em Santos. A vida recomeçava com a família reconstituída.

Autor anônimo

#### **Localize e grife no texto autobiográfico apenas os organizadores textuais utilizados pelo autor dos listados abaixo:**

Foi assim, e, também, além disso, depois

Logo, portanto, então, vim ao mundo

Mais, porque, algum tempo depois, o tempo passou, durante quatro anos,

Até que, nessa época, três dias depois, nessa época

### Oficina – Evitando a repetição de palavras na escrita da autobiografia

Objetivo: Trabalhar com a coesão nominal por meio do relacionamento de nomes e da realização das suas substituições no desenvolvimento do texto autobiográfico.



A) Reescrevam o texto a seguir sem repetir as palavras em negrito:

Aos dez anos, **eu** me preparava para viajar a Curitiba. **Eu** estava muito feliz, porque **eu** iria ver os meus avós. **Eu** queria viajar com meus primos para me divertir. **Meus** primos tinham a mesma idade que **eu**, e **eu** e os **meus primos** estávamos ansiosos para viajar. Pegamos o trem e **fomos**. No caminho, nosso trem descarrilhou, **eu** e **meus** primos tivemos que desistir da viagem. Foi uma tristeza geral!

Fonte: Adaptada de Carvalho (2011, 272)

### Oficina

**Coesão nominal:** é representada pelas retomadas anafóricas. As unidades que realizam essas retomadas são chamadas de anáforas que podem ser pronomes (os mais comuns são os pessoais e possessivos), alguns sintagmas nominais, apagamentos (supressão de palavras), repetição da mesma palavra e sinônimos.

Observe os pronomes destacados nos trechos retirados do texto “**Autobiografia de Felipe**” e responda as questões.

“Meu nome completo é Felipe Leite Diniz Pádua, tenho 7 anos, nasci em Brasília, Distrito federal. **Eu** tenho, também, um irmão de nome Bruno, e nós estudamos no Inei. **Estou** na primeira série do Ensino Fundamental”.

a) O pronome pessoal em destaque retoma qual dos sintagmas a seguir:

- ( ) pessoas falantes
- ( ) irmão de Felipe
- ( ) do Felipe
- ( ) amigo do Felipe

“Mas, a minha família não para aí. Eu tenho minha Avó materna Fátima que é legal, à beça. Gosto muito de jogar baralho com **ela**. Às vezes jogamos paciência no computador. **Ela** é uma pessoa bem agradável. Na casa **dela** não faltam comidas gostosas e bons lanches”.

b) Os pronomes pessoais em destaque referem-se:

- ( ) a mãe do garoto
- ( ) a tia do garoto
- ( ) a avó do garoto
- ( ) a prima do garoto

“A irmã do meu pai, tia Regina é a minha madrinha. Meu tio Diniz Jr, irmão da mamãe, é **meu** padrinho. Tenho, ainda, as tias, irmãs da minha mãe: Síglia casada com tio Joe, eles moram em San Diego na Califórnia”.

- c) Os pronomes pessoais em destaque referem-se:
- ( ) irmão do meu pai
  - ( ) irmão da mamãe
  - ( ) tio Joe
  - ( ) irmãs da mamãe

“Ela gosta muito de desenhar, de usar o computador do Vô Diniz, e ele tem a maior ciúmeira. Mas eu gosto, também. Ele deixa, mas faz sempre mil recomendações para o uso correto desse **seu** equipamento”.

- d) Os pronomes possessivos em destaque referem-se:
- ( ) a prima
  - ( ) o menino
  - ( ) o avô
  - ( ) o pai

### Oficina

Leia as frases abaixo e suas respectivas reescritas:

|   |  |  |
|---|--|--|
| <b>Adoro</b> doce de goiaba.<br><b>Eu</b> adoro doce de goiaba. | <b>Meu</b> pai seguiu para Santos.<br><b>Ele</b> seguiu para Santos. | <b>Eu</b> e <b>meus</b> irmãos fomos ao circo.<br><b>Nós</b> fomos ao circo. |
|---|--|--|

Observe as expressões em negrito das primeiras frases que foram substituídas por outras palavras, também em negrito, nas segundas frases. Essas palavras substituídas são classificadas, no sistema da língua, como pronomes. Tendo tais como exemplos, substitua as expressões em negrito das frases abaixo por pronomes:

- a) **Meus pais** eram brasileiros. \_\_\_\_\_
- b) **Ana, Beatriz e eu** somos irmãs. \_\_\_\_\_
- c) **Lucas e Leo** são bons de bola. \_\_\_\_\_
- d) **João Pedro correu** o dia inteiro. \_\_\_\_\_
- e) **Nós** jogamos futebol ontem. \_\_\_\_\_
- f) **Eu** adoro festa de aniversário. \_\_\_\_\_

### Atividade Coesão nominal

O fragmento de texto abaixo foi retirado da fábula A raposa e as uvas. As partes que estão em negrito foram alteradas de modo que deixou o texto repetitivo e sem sentido. E para

evitar repetição exaustiva de uma palavra, procure referir-se sobre a pessoa e/ou animal sem repetir o pronome ou outra forma de identificação:

“[...] E foi assim que a raposa seguiu o caminho **da raposa**, tentando convencer **a raposa** de que não foi por falta de esforço que **a raposa** não tinha conseguido comer aquelas uvas deliciosas. [...]”

<https://br.guiainfantil.com/materias/cultura-e-lazer/contos-infantisfabulas-para-criancas-a-raposa-e-as-uvras/>

### Coesão Verbal - Oficina de verbo

1) Leia o fragmento de texto da autobiografia de Cristina Porto, abaixo, e identifique os verbos nos trechos, circulando-os.

“Em 1987, passei a trabalhar em minha casa, onde estou até hoje, dedicando-me quase que exclusivamente à literatura.

Não sou casada e não tenho filho, mas tenho uma sobrinha e afilhada, que se chama Mariana. Moro sozinha em um pequeno apartamento, onde trabalho ouvindo música clássica, vejo bons filmes no vídeo, cozinho – faço meus pães, como a Serafina – e recebo os amigos.

Se não fosse escritora, gostaria de ser cantora lírica ou bailarina. Mas, como sei escrever livros e adoro o que faço, pretendo continuar nessa profissão até ficar bem velhinha.”

**Fonte:** Literatura em minha casa. **Quem conta um conto?** FTD. Volume 2 Contos. 2001

1) Copie os verbos localizados no texto no quadro abaixo:

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

### Atividade - organizadores textuais de tempo

Em uma autobiografia localizamos muitos organizadores textuais de tempo. Eles contribuem para que o assunto discutido faça sentido. Esses organizadores possuem a função de apresentar os fatos vividos no tempo passado e presente, que são chamados de tempos verbais. Abaixo, há um quadro com organizadores textuais temporais separados por esses dois tempos:

| Tempos verbais | Exemplos de organizadores   |
|----------------|---|
| Tempo Passado  | ontem, outros tempos, antigamente, naquele dia, na véspera, algum tempo depois, o tempo passou, durante quatro anos, cinco anos |
| Tempo presente | hoje, agora, o dia de hoje, modernamente, já,   |

Após ler cuidadosamente os organizadores textuais acima e relacioná-los em seus respectivos tempos verbais, leia o fragmento de texto abaixo, que se encontra com algumas lacunas. Preencha essas lacunas com um dos organizadores do quadro acima, atentando-se para escolher aquele que corresponda ao tempo correto, segundo o texto.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ com apenas \_\_\_\_\_, presenciei a separação de meus pais. Minha mãe ficou em São Paulo com os quatro filhos \_\_\_\_\_ meu pai seguiu para Santos, a fim de procurar emprego, com a promessa de voltar assim que tivesse conseguido.

\_\_\_\_\_, moramos em casa de parentes, até que numa linda noite de Natal meu pai nos presenteou com sua visita. Foi uma alegria imensa, afinal era isso que eu e meus irmãos pedimos para o Papai Noel.

### Verbo

1) Leia o fragmento de texto da autobiografia de autor anônimo, abaixo:

“Aos dois anos de idade já conhecia muitos lugares, pois meus pais mudavam de casa e de bairro constantemente. Esse era o problema de quem não tinha emprego fixo.

Nessa época, morávamos em Araçatuba, interior de São Paulo. A vida estava difícil e meu pai, mudou-se para São Paulo, capital.

Algum tempo depois, com apenas cinco anos, presenciei a separação de meus pais. Minha mãe ficou em São Paulo com os quatro filhos e meu pai seguiu para Santos [...]”.

2) Localize e circule os verbos no texto

3) Observe que esses verbos comunicam ações realizadas e que essas ações têm uma duração no tempo diferente. Um duram mais tempo para sua realização e indicam inconclusão da ação; outras são realizadas em menor tempo e indicam que a ação foi concluída totalmente num determinado momento do passado.

As ações realizadas com uma duração maior são marcadas pelo tempo verbal chamado

**pretérito imperfeito**. As ações realizadas num tempo menor são marcadas pelo **pretérito perfeito**.

| Exemplo: <b>Pretérito perfeito</b>  | Exemplo: <b>Pretérito imperfeito</b>                                  |
|-------------------------------------|---|
| Eu <b>acordei</b> tarde esta manhã. | Quando <b>estava</b> no 2º ano, eu <b>brincava</b> de bola na quadra. |

Agora, que você já sabe a diferença entre os tempos passados (**perfeito e imperfeito**), escreva os verbos que você circulou no fragmento acima nos quadros correspondentes a esses tempos:

| Pretérito perfeito | Pretérito imperfeito |
|--------------------|----------------------|
|                    |                      |

### MÓDULO – NORMAS DA LÍNGUA

#### Atividade Ortografia

As palavras do quadro abaixo foram retiradas das produções iniciais elaboradas pela turma. Leia-as, encontre os erros ortográficos e faça as correções necessárias e a reescreva corretamente na segunda coluna.

| Grafia incorreta | Grafia correta |
|------------------|----------------|
|                  |                |
|                  |                |

### 4ª ETAPA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PRODUÇÃO FINAL

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |
|  |

## ANEXOS: TEXTOS DE REFERÊNCIA (AUTOBIOGRAFIAS)

### ANEXO A - Quem é Ana Maria Machado

#### Quem é Ana Maria Machado

Meu nome é Ana Maria Machado e eu vivo inventando histórias. Algumas delas, eu escrevo. E dessas que eu escrevo, algumas andam virando livros. Em sua maioria, livros infantis, quer dizer, livros que criança também pode ler. Adoro meu trabalho. Ainda bem, porque acho que eu não ia conseguir viver se não escrevesse. Tanto assim que já fui professora, já fui jornalista (já fui chefe de uns trinta jornalistas ao mesmo tempo), já fiz programa de rádio e acabei tudo só para viver de livro: escrevendo e cuidando da Malasartes, a minha livraria para crianças.

Coisas do que eu gosto: gente, mar, sol natureza em geral, música, fruta, salada, cavalo, dançar, carinho. Coisas que não aguento: qualquer forma de injustiça ou prisão e gente que quer cortar a alegria dos outros. Mas isso nem precisava dizer – é só ler meus livros que todo mundo fica sabendo.

Nasci e me criei no Rio. Nasci no morro (de Santa Teresa) e me criei na praia (de Ipanema).

No fim da adolescência, pouco antes de entrar para a faculdade (onde comecei fazendo Geografia e acabei me formando em Letras Neolatinas), comecei a estudar pintura, seguindo o curso de Aloísio Carvão, maravilhoso, no museu da Arte Moderna do Rio, e descobrindo, deslumbrada, que podia me expressar sem racionalismos.

Pintei durante anos, e até hoje essa é uma atividade que me faz muito bem.

Mas depois de me expor em salões e galerias, em individuais e coletivas, deixei de lado as pretensões de me mostrar nessa área e entendi que na palavra eu encontrava minha forma de expressão mais funda e verdadeira, sem a qual não conseguiria seguir adiante.

Fonte: FTD (2001)

### ANEXO B - Quem é Ricardo Dantas

#### Quem é Ricardo Dantas

Nasci em Salvador, Bahia, e muito pequeno já pus os pés em um avião com destino a São Paulo.

Desde criança adorava desenhar, ficava observando meu pai pintar seus quadros... e acho que aprendi muito com ele.

Depois cresci e cursei uma faculdade de Artes Plásticas. Desenhei para jornais, revistas, pintei quadros, fiz cartazes e estampas de tecidos. Acho que, em matéria de desenho, fiz um pouco de tudo.

Também sou um apaixonado por cinema. Faço desenho animado há mais de dez anos. Estudei na Europa e hoje tenho uma produtora de animação, onde realizo filmes animados, até mesmo com massinha.

Agora já sou pai: tenho um filho de 6 anos. Ele desenha muito na escola e também em casa. E não é que o danado tem jeito pra coisa?!

Fonte: Literatura em minha casa. **Quem conta um conto?** FTD. Volume 2 Contos. 2001

**ANEXO C - Autobiografia – um pouco de minha vida***Autobiografia – um pouco de minha vida*

Meu nome é Felipe Simões Quartero, nasci em 30 de julho de 1981, na cidade de São Bernardo do campo, estado de São Paulo.

Aos 5 anos de idade comecei a apresentar algumas dificuldades físicas relacionadas a força muscular. Um ano depois, após inúmeros exames, fui diagnosticado como sendo portador da Distrofia Muscular de Duchenne, deficiência neuromuscular progressiva, na qual as células musculares sofrem um processo degenerativo contínuo.

Apesar das limitações, que foram crescendo com o passar dos anos, continuei vivendo normalmente, sempre estudando, fazendo amigos e curtindo a vida. a deficiência nunca foi motivo para eu desistir de meus objetivos, e penso ser essa atitude a mais importante e decisiva em minha vida.

Aos 11 anos passei a me locomover "sobre rodas" (com o auxílio de cadeira de rodas), uma condição nova para mim, a qual logo me adaptei. Em 1999, aos 17 anos, iniciei o curso superior de ciências da computação, me formando quatro anos mais tarde. Atualmente atuo como professor de informática, palestrante e escritor.

Minha biografia não acaba aqui, continua sendo escrita, mas já me rendeu (e segue rendendo) muitas experiências e histórias para contar, agora é hora de compartilhá-las com as pessoas.

Felipe Simões Quartero

fonte: <http://fesq.sites.uol.com.br/bio.htm>

**ANEXO D - Tatiana Belink**

Nasci na Rússia, em 1919, e cheguei ao Brasil aos 10 anos de idade. Aqui estudei, me casei, tive filhos e netos, e agora já tenho três bisnetos, dois meninos e uma menina. Portanto, sou “antiga”, mas não sou velha, pelo menos por dentro. Porque dentro de mim continua vivinha a criança que fui em anos passados. E isso me permite estar sempre em sintonia com crianças e jovens, com quem procuro repartir as minhas “curtições” de ontem e de hoje. Há mais de quarenta anos que escrevo. Já traduzi muitos livros de várias línguas. Escrevi para teatro e televisão, contei muitas histórias verdadeiras e inventadas. Já ganhei muitos prêmios, mas o prêmio maior é saber que meus livros irão para as mãos das crianças, se elas sorrírem, ou se emocionarem, ou ficarem pensativas, eu ficarei feliz.

Tatiana Belink

BELINK, Tatiana. **O que eu quero**. 10ª ed. São Paulo: Ed. Paulinas, 2009

## ANEXO E - ...das saudades que não tenho

### ...das saudades que não tenho

Nasci com 57 anos. Meu pai me legou seus 34, vividos com duvidosos amores, desejos escondidos. Minha mãe me destinou seus 23, marcados com traições e perdas. Assim, somados, o que herdei foi a capacidade de associar amor ao sofrimento...

Morava numa cidade pequena do interior de Minas, enfeitada de rezas, procissões, novenas e pecados. Cidade com sabor de laranja-serra-d'água, onde minha solidão já pressentida era tomada pelo vigário, professora, padrinho, beata, como exemplo de perfeição.

(...) Meu pai não passeou comigo montado em seus ombros, nem minha mãe cantou cantigas de ninar para me trazer o sono. Mesmo nascendo com 57 anos estava aos 60 obrigado ainda a ser criança. E ser menino era honrar pai com seus amores ocultos. Gostar da mãe e seus suspiros de desventuras.

(...) Tive uma educação primorosa. Minha primeira cartilha foi o olhar do meu pai, que me autorizava a comer ou não mais um doce nas festas de aniversário. Comer com a boca fechada, é claro, para ficar mais bonito e meu pai receber elogios pelo filho contido que ele tinha. E cada dia eu era visto como a mais exemplar das crianças, naquela cidade onde a liberdade nunca tinha aberto as asas sobre nós.

Mas a originalidade de minha mãe ninguém poderá desconhecer. Ela era capaz de dizer coisas que nenhuma mãe do mundo dizia, como por exemplo: – Você, quando crescer vai ter um filho igual a você. Deus há de me atender, para você passar pelo que eu estou passando. – Mãe é uma só. (...)

**Fonte:** *Bartolomeu Campos Queiroz*, em Abramovich, Fanny (org.) – “O mito da infância feliz”. Summus, São Paulo, 1983.

## ANEXO F - Auto-biografia

### Auto-biografia

Nasci no dia 12 de outubro de 1912, no núcleo colonial de Cruz Machado, em pleno sertão paranaense. Eram 8 horas da manhã de um dia de sol e geada.

Meus pais eram ucranianos, que se conheceram a casaram no Paraná. Eu sou a primogênita e a primeira brasileira da minha família.

Miguel Kolody, meu pai, nasceu na parte da Ucrânia chamada Galícia Oriental, em 1881. Tendo perdido o pai na grande epidemia de cólera que assolava Ucrânia em 1893. Miguel, no ano seguinte, emigrou para o Brasil com a mãe e os irmãos.

Mamãe, cujo nome de solteira era Victoria Szandrowska, também nasceu na Galícia Oriental, em 1892. Veio para o Brasil em 1911.

Vovô radicou-se em Cruz Machado, onde papai trabalhava. “Seu” Miguel conheceu a jovem Victoria e apaixonou-se por ela. Casaram-se em janeiro de 1912. Estava escrito o primeiro capítulo da minha história.

**Fonte:** KOLODY, Helena. Sinfonia da vida. Coleção Antologia poética. Paraná: Ed. Letraviva, 1997.



## ANEXO G - Autobiografia – Jean Piaget

### Autobiografia – Jean Piaget

Nasci aos 9 de agosto de 1896 em Neuchâtel, na Suíça. Meu pai, que ainda é um homem ativo, dedicou a maior parte de seus escritos à literatura medieval e, em menor grau, à história de Neuchâtel. É um homem de mente meticulosa e crítica, que detesta generalizações improvisadas apressadamente, e não tem medo de começar uma briga quando encontra a verdade histórica distorcida para obedecer a respeitáveis tradições.

Entre muitas outras coisas, ele me ensinou o valor do trabalho sistemático, mesmo em pequenas coisas.

Minha mãe era muito inteligente, enérgica, fundamentalmente, uma pessoa muito boa. Dotada de um temperamento neurótico, porém, tornou a vida de nossa família um tanto confusa. Uma das consequências diretas dessa situação é que abandonei os folguedos muito cedo em troca do trabalho sério.

Fiz isso, é claro, tanto para imitar meu pai quanto para me refugiar num mundo privado e ao mesmo tempo não fictício. (...)

Fonte: PIAGET, Jean. Autobiografia. in EVANS, Richard. Jean Piaget: o homem e suas ideias. Rio de Janeiro: Forense, 1980. Pág. 125-153.

## ANEXO H - Autobiografia

### Autobiografia

Nasci em 24 de novembro de 1932 em Valparaíso, Chile. Cresci em um ambiente musical, cursei os primeiros anos de escola em Valparaíso e em Santiago, onde graduei-me como médico em 1959. Depois de um início muito cedo com o piano, estudei composição musical, mas deixei o Conservatório Nacional após ingressar na Faculdade de Medicina. Meus estudos nesta não me interessaram tanto, porém, quanto minha aprendizagem não oficial junto ao poeta visionário chileno e escultor Totila Albert, o poeta David Rosenman Taub e o filósofo Bogumil Jasinowski.

Após concluir a graduação, fui contratado pela Faculdade de Medicina da Universidade do Chile para fazer parte da equipe do Centro de Estudos de Antropologia Médica (CEAM) fundado por Franz Hoffman em 1960 e dedicado ao estudo e reparação do efeito desumanizante dos estudos de medicina. Ao mesmo tempo, fiz minha residência médica em psiquiatria na Clínica Psiquiátrica Universitária sob a direção de Ignacio Matte-Blanco e submeti-me a uma análise didática no Instituto Chileno para a Psicanálise.

Depois de algum tempo dedicado à investigação e aprendizagem da psiquiatria, viajei rapidamente aos Estados Unidos encarregado pela Universidade do Chile de explorar o campo da aprendizagem perceptual, e ali familiarizei-me com o trabalho de Samuel Renshaw e de Hoyt Sherman, ambos interessados na percepção da totalidade, na Ohio State University, em Columbus.

Pouco depois viajei rapidamente aos Estados Unidos para participar dos congressos inovadores na Universidade da Califórnia: a primeira Conferência sobre o LSD, em 1967, (onde apresentei minha pesquisa em psicoterapia assistida por ibogaína) e outra patrocinada

pelo Instituto Karolinska, da Suécia, e o Ministério da Saúde dos Estados Unidos, sob o título "Busca Etnofarmacológica de Medicamentos Psicoativos".

Depois de algum tempo trabalhando para o Centro de Estudos de Antropologia Médica da Faculdade de Medicina da Universidade do Chile, retornei a Berkeley como um imigrante e continuei minhas atividades em IPAR como investigador associado, e também comecei a conduzir workshops no Instituto de Esalen, onde, alguns anos depois, quando Fritz Perls migrou para o Canadá, convertí-me em um de seus tres sucessores. Também realizei viagens periódicas a Los Angeles para receber formação adicional e supervisão de Jim Simkin - que havia sido o principal colaborador de Perls durante seus anos em Esalen.

Em 1969 tive o privilégio de ser nomeado assessor para o Centro de Pesquisa de Política Educativa, criado por Willis Harman como parte do SRI (Stanford Research Institute). Fui designado para pesquisar o conjunto de técnicas psicológicas e espirituais em uso no centro do "Movimento do Potencial Humano" - considerando sua relevância para a educação - e meu informe foi publicado como uma monografia do SRI intitulada *The Unfoldment of Man*. Mais tarde, faria parte do meu primeiro livro: *The One Quest*. Durante este tempo redigí *El viaje sanador*, sobre minha exploração das substâncias que havia descoberto como úteis na terapia psicodélica.

Também aceitei o convite do Dr. Robert Ornstein como coautor de um livro de meditação, e outro da Dra. Ravenna Helson para analisar as diferenças qualitativas entre livros para crianças qualificados como "matriarcais" e "patriarcais", respectivamente, em uma pesquisa sua sobre as formas alternativas de criatividade que já havia comprovado anteriormente em uma pesquisa sobre matemáticos. Isso levou à redação do meu livro *El niño divino y el héroe*, que seria publicado muito mais tarde.

A morte acidental do meu único filho na véspera da Páscoa de 1970 pareceu colocar um ponto final em uma etapa da minha vida, e a etapa seguinte começou com uma peregrinação sob a direção de um mestre espiritual chamado Oscar Ichazo, que incluiu um período de isolamento no deserto próximo a Arica, ao norte do Chile, iniciando para mim o acesso à vida contemplativa e o sentir-me guiado a partir de dentro.

Depois de abandonar Arica ao final de 1970 - após seis meses -, comecei a dirigir as atividades de um grupo que incluía minha mãe, antigos aprendizes de gestalt e amigos; no contato com este grupo de chilenos adquiri a experiência e confiança necessárias para iniciar meu trabalho posterior em Berkeley, em setembro de 1971. Este trabalho começou como uma improvisação e terminou convertendo-se em um programa em torno do qual estabeleceu-se uma entidade não lucrativa chamada "Instituto SAT". Depois de um tempo, minha função neste foi a de um desenhador de processos e supervisor de um conjunto de atividades colocadas em prática por meus aprendizes e por uma série de convidados: Zalman Schachter, Dhiravamsa, Ch'u Fang Chu, Sri Harish Johari e Bob Hoffman.

Em 1976 fui, durante dois semestres, professor convidado no Campus de Santa Cruz da U.C., e posteriormente (de modo intermitente) no Instituto de Estudos Asiáticos da Califórnia (agora CIIS).

Durante os últimos 10 anos escrevi e publiquei muitos livros (*Sanar la Civilización*, *El Ego Patriarcal*, *El Viaje Interior*, *Hermenéutica Musical*, *27 Personajes en Busca del Ser*, *La Revolución que Esperábamos*, *Budismo Dionisiaco*, e *Ayahuasca*) e proferí um grande número de conferências. Também recibí tres doutorados *Honoris Causa* (um deles em educação pela universidade de Udine, na Itália, outro em psicologia humanista pela Universidade Concordia no México, e um pela Universidade Gestalt da Cidade do México, pelo empenho no campo da educação). Fui nomeado assessor do foro global para o futuro da educação na Rússia, fundei a Universidade Global Claudio Naranjo (com o apoio do governo mexicano) e fui recentemente nomeado como candidato ao Prêmio Nobel da Paz. Continúo, por meio da Fundação Claudio Naranjo, com sede em Barcelona, a promover entre os

educadores espanhóis um interesse em uma educação não somente holística mas inspirada no propósito de transcender a mente patriarcal, e comecei também a convocar educadores de outros países com o propósito de estimulá-los a sensibilizar as autoridades sobre sua percepção da obsolescência dos programas atuais e sobretudo da visão subjacente relacionada ao propósito de uma educação que pouco tem servido até agora ao desenvolvimento pessoal e menos ainda à evolução social.

Em setembro de 2014 fui convidado a abrir o Primeiro Congresso Internacional sobre a Ayahuasca, bebida xamânica sulamericana cujos efeitos fui o primeiro a investigar e aplicar na psicoterapia, e como resultado disso uma editora italiana interessou-se em publicar meu livro *El viaje sanador*, em que descrevo minhas explorações terapêuticas dos anos sessenta com outras substância psicoativas. Isso, por sua vez, estimulou o convite para dar outras palestras e entrevistas sobre o tema, que posterguei por decênios devido à minha intenção de ser escutado pelos educadores, mas que pode ser oportuno retomar, já que está se debilitando a atitude repressiva da política com respeito às drogas e nosso mundo doente necessita abrir um canal para a expressão do potencial terapêutico de algumas substâncias.

Penso que algum dia reunirei uma série de artigos inéditos relacionados ao valor terapêutico dos psicodélicos.

*Claudio Naranjo/ 2007*

[http://www.claudionaranjo.net/navbar\\_portuguese/autobiography\\_portuguese.html](http://www.claudionaranjo.net/navbar_portuguese/autobiography_portuguese.html)

## ANEXO I - Autobiografia

### Autobiografia

Published by Rodrigo Savazoni

Meu nome é Rodrigo Savazoni (rodrigossavazoni[arroba]gmail.com). Tenho 280 anos, uma filha maravilhosa, a Júlia, um molecote sapeca, o Francisco, e uma grande companheira de vida chamada Lia Rangel. Sou jornalista.

Atualmente sou Editor na área de Conteúdo Digital do Grupo Estado. Também faço parte da equipe de coordenação do Projeto Repórter do Futuro, organizado pela Oboré em parceria com uma série de outras entidades, entre elas a Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo (Abraji).

Durante quase quatro anos trabalhei na Radiobrás. Fui primeiro redator-Chefe e, por dois anos, Editor-Chefe da Agência Brasil, uma agência de notícias pública que é custeada com recursos do governo brasileiro. Nesse período, sob o comando de Eugênio Bucci, participei de uma ampla reforma editorial e gráfica que modificou a trajetória do veículo.

Sou fundador e membro do Intervozes – Coletivo Brasil de Comunicação, um movimento civil que luta pelo direito à comunicação.

Participei da edição do livro *Vozes da Democracia: Histórias da Comunicação na Redemocratização do Brasil*, da equipe de pesquisadores do Projeto de Governança Global realizado pela campanha CRIS (Communication Rights in the Information Society) e do Conselho Editorial do Programa Direitos de Resposta, a primeira ocupação da sociedade civil organizada na televisão aberta brasileira.

Graduei-me em Jornalismo pela Fundação Cásper Líbero em 2001. Antes, também realizei estudos de História na Universidade de São Paulo (USP), mas não concluí o curso.

Iniciei minha carreira de jornalista na Agência Estado, agência de notícias do Grupo Estado, que adita os jornais Estados de S. Paulo e Jornal da Tarde. Colaborei com quase todos os veículos da imprensa alternativa contemporânea, entre eles Agência Carta Maior, Revista Fórum, da qual sou membro do Conselho editorial, e Caros Amigos e me orgulho disso.

Participei, recentemente, da coordenação executiva do 1º Fórum Nacional de TVs Públicas, um processo bastante produtivo que resultou no “Manifesto pela TV Pública Independente e Democrática”.

**Fonte:** [www.savazoni.com.br/?page\\_id=2](http://www.savazoni.com.br/?page_id=2)

## ANEXO J - Brinquedoteca

### Brinquedoteca

Vocês, crianças que lêem as minhas estórias, frequentemente ficam curiosas sobre a minha vida. Eu conto. Eu nasci, faz muito tempo, no dia 15 de setembro de 1933, numa cidade do sul de minas, boa esperança (procurem no mapa). Façam as contas para saber quantos anos tenho agora.

Meu pai foi muito rico, perdeu tudo, ficamos pobres, morei numa fazenda velha. Não tinha nem água, nem luz e nem privada dentro de casa. A água, a gente tinha de pegar na mina. A luz era de lamparina a querosene. A privada era uma casinha fora da casa. Casinha do lado de fora. Não precisava de brinquedos. Havia os cavalos, as vacas, as galinhas, os riachinhos, as pescarias. E eu gostava de ficar vendo o monjolo.

Depois mudei para cidades: lambari, três corações, varginha. Me divertia fazendo meus brinquedos. Brinquedo que a gente compra pronto não tem graça. Enjoa logo. Quantos brinquedos há no seu armário, esquecidos? Fazer o brinquedo é parte da brincadeira. Foi fazendo brinquedos que aprendi a usar as ferramentas, martelo, serrote, alicate. Gostava de andar de carrinho de rolemã. Brincava de soltar papagaio, bolinhas de gude, pião. Fiz um sinuquinha. Se quiser ler a estória de como fiz o sinuquinha. Como a gente era pobre nunca tive velocípede ou bicicleta. Ainda hoje não sei andar de bicicleta.

Depois nos mudamos para o rio de janeiro onde sofri muito. Os meninos cariocas caçoavam de mim por causa do meu sotaque de mineiro da roça. Gostava de ler gibi e x-9.

Nunca fui um bom aluno. Não me interessava pelas coisas que ensinavam nas escolas. Estudei piano porque queria ser pianista. Mas eu não tinha talento. Desisti. Pensei ser engenheiro, médico.

Li a biografia de um homem extraordinário, chamado Albert Schweitzer. Ele era filho de um pastor protestante. Pastor é uma espécie de padre das igrejas protestantes. Schweitzer desde menino tocava órgão. Foi um especialista na música de Bach e dava concertos por toda a Europa.

Fui ser pastor porque queria cuidar dos pensamentos e dos sentimentos das pessoas, porque é daí que surgem nossas ações. Se a gente tem pensamentos bons a gente faz coisas boas. Se tem pensamentos maus faz coisas ruins.

Morei e estudei nos estados unidos. Voltei para o brasil. Vim morar em campinas. Fui ser professor numa universidade. Tenho 3 filhos. O mais velho se chama Sérgio e é médico.

O segundo se chama marcos, é biólogo. E a Raquel, minha última filha, que vai ser arquiteta. Meu maior brinquedo hoje é escrever. Adoro escrever. Especialmente estórias para crianças. Já escrevi mais de trinta. Todas com ilustrações. Meus dois últimos livros para crianças são o gato que gostava de cenouras e a história dos três porquinhos (a estória que

normalmente se conta não é a verdadeira. Eu escrevi a verdadeira...). Para mim cada livro é um brinquedo.

Sou também psicanalista, que é um tipo de médico que cuida dos pensamentos e dos sentimentos das pessoas. Quando os pensamentos e os sentimentos não são cuidados eles podem ficar doentes. São várias as doenças que podem atacar os pensamentos e os sentimentos. Aí as pessoas podem ficar mandonas, malvadas, falam sem parar, ou não falam nunca, têm medo de coisas imaginadas, ficam tímidas, não sabem repartir, ficam chatas, etc.

A psicanálise existe para ajudar as pessoas a ter sentimentos e pensamentos mansos. Coisas que me dão alegria: ouvir música, ler, conversar com os amigos, andar nas matas, olhar a natureza, tomar banho de cachoeira, brincar com as minhas netas (Mariana e Camila, filhas do Sérgio; Ana Carolina e Rafaela, filhas do Marcos), armar quebra-cabeças, empinar pipas, cachorros. Fazer os próprios brinquedos e armar quebra-cabeças ajuda a desenvolver a inteligência. Cuidado com os brinquedos comprados prontos: eles podem emburrecer!

**Rubem Alves**

Fonte: <http://www.rubemalves.com.br/brinquedoteca.htm>

## ANEXO K – TERMOS DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO ALUNO

| IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA   |  |
|---|--|
| Pesquisa: "A auto-regulação das operações de linguagem para a produção escrita do gênero autobiografia" |  |
| Orientadora: Prof. Drª. Rosa Maria Manzoni  | Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação |
| Telefone: (14) 3103-6081  | Endereço Eletrônico: romama@hotmail.com                            |
| Aluna responsável: Paula Fabiane Sartori Gladenucci   | Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação |
| Telefone: (14) 99741-5153   | E-mail: paulagladenucci@gmail.com                                  |

Querido aluno (a),

Eu, professora Paula Fabiane Sartori Gladenucci, convido você a participar de uma pesquisa em educação, sobre a escrita do gênero autobiografia. O objetivo dessas atividades é apresentar uma planificação do ensino do gênero textual autobiografia em sequência didática para o 3º ano e posteriormente a mesma turma no 4º ano do ensino fundamental.

Seus responsáveis permitiram sua participação. Caso você aceite participar, deverá assinar um Termo de Assentimento. O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de crianças da sua idade, para participar da pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possa parecer. Pode ser que este documento denominado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido contenha palavras que você não entenda. Por favor, nesse caso, peça a mim, responsável pela pesquisa, para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

A pesquisa que desenvolveremos em nossa sala de aula envolverá coletas de informações, para isso usaremos: conversas, estudos sobre o gênero autobiografia e, o desenvolvimento da Sequência Didática para aprender escrever o texto autobiográfico, que organizarei e desenvolverei com vocês. Estaremos juntos durante dois anos, em 2017 e 2018. É importante vocês saberem que os benefícios da participação voluntária, nesta pesquisa, será a sua aprendizagem em relação a escrita de textos de autoria. Ainda, ressaltamos que no caso de qualquer desconforto, frustração e incompreensão das orientações, entre em contato com a pesquisadora (professora) para maiores esclarecimentos e auxílios necessários. Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos, trata-se de um trabalho que será realizado em sala de aula.

Esclarecemos que as informações compartilhadas e analisadas irão permanecer sob sigilo, além disso, todos os nomes e imagens que possam identificá-lo também serão mantidos resguardados e somente serão usadas com a finalidade da realização da pesquisa. No relato final da investigação, usaremos um código para sua identificação e a pesquisadora (professora) será a única conhecedora. Contamos com sua colaboração e comprometemo-nos em garantir o retorno das conclusões obtidas a partir dos estudos desta pesquisa. Aproveito para informar que sua participação é voluntária e que caso



Se você optar por não participar, não terá nenhum problema. Para tanto, solicito seu assentimento a fim de tornar possível sua participação nessa pesquisa em educação, que estaremos desenvolvendo com os alunos da nossa sala de aula.

Se você ou os responsáveis por você tiver (em) dúvidas com relação ao estudo e direitos do participante você deve contatar a investigadora do estudo, Paula Fabiane Sartori Gladenucci, ou membro de sua equipe. Estamos à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários pelos seguintes contatos (14) 997415153 ou pelo e-mail paulagladenucci@gmail.com.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Bauru, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Paula Fabiane Sartori Gladenucci

#### IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO

Nome do participante:

Nome do responsável:

Assinatura (responsável):

#### DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA

Eu aceito participar da pesquisa, "A auto-regulação das operações de linguagem para a produção escrita do gênero autobiografia", bem como das atividades envolvidas.

Fui informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir que ninguém ficará zangado.

A pesquisadora respondeu as minhas perguntas e conversou com os meus pais e/ou responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, lido pela pesquisadora, e eu concordo em participar da pesquisa e das rodas de conversas.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor



Assinatura da pesquisadora

Bauru, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

**IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO**

Nome do responsável:

RG:

Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada "**A auto-regulação das operações de linguagem para a produção escrita do gênero autobiografia**", bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a privacidade do(a) meu/minha filho(a) será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar meu filho(a) serão mantidos em sigilo.

Estou ciente de que posso recusar a participação de meu filho(a), retirar meu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem precisar justificar.

Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

Estou ciente de que meu/minha filho(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho.

Declaro que concordo com a participação de meu/minha filho (a), como voluntário(a), da pesquisa acima descrita.

Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Bauru, 04/09/2017

Assinatura





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Bauru



**AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA**  
(Secretária Municipal de Educação)

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, Secretária de Educação do Município de Bauru, AUTORIZO Paula Fabiane Sartori Gladenucci, professora desta rede municipal e pesquisadora do Curso de Mestrado, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) para desenvolver sua pesquisa intitulada como "A auto-regulação das operações de linguagem para a produção escrita do gênero autobiografia", sob a orientação do Prof. Dr. Rosa Maria Manzoni a ser realizada na escola E.M.E.F. Thereza Tarzia – Ir Rosamaria Tarzia". Declaro ainda que fui esclarecida sobre a justificativa, os objetivos e metodologia da pesquisa, conforme seguem abaixo descritos.

A presente pesquisa tem por objetivo desenvolver operações de linguagem para a produção do gênero autobiografia por meio de uma Sequência Didática, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com uma turma em curso no 3º e no 4º ano do ensino fundamental.

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados serão: o desenvolvimento da Sequência Didática do gênero autobiografia e a análise dos textos dos alunos para intervenções na melhoria da escrita de textos de autoria.

Será garantido o sigilo do nome, da imagem dos participantes, como também da escola. Os riscos da pesquisa são mínimos, por se tratar de atividades de estudo sobre o gênero autobiografia mediadas pela professora. Se por qualquer motivo, os participantes da pesquisa sentirem-se intimidados ou se a pesquisa acarretar algum incômodo, poderão desistir, e o pesquisador se responsabiliza inclusive com assistência aos participantes e demais prerrogativas conforme dispõe a Resolução 466/12 do CNS. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa. Seus resultados poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes.

A pesquisadora se compromete a prestar todos os esclarecimentos a que for solicitada, em qualquer momento da pesquisa. Fomos salientados ainda que os participantes não terão qualquer tipo de ônus financeiro e acadêmico.

A mesma terá início após a autorização dos responsáveis pelas crianças e demais participantes.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" campus de Bauru-SP, sito à Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, Bauru/SP, CEP: 17033-360, Fone/Fax: (014) 3103-6077, e-mail: [deb@fc.unesp.br](mailto:deb@fc.unesp.br).

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecida pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, AUTORIZO a participação da escola "Thereza Tarzia – Ir Rosamaria Tarzia" na pesquisa e declaro, ainda, ter ficado com uma cópia deste documento.

Bauru, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Bauru



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Solicitamos o **consentimento** da Diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Thereza Tarzia – Ir Rosamaria Tarzia de Bauru-SP para a realização de ações vinculadas ao desenvolvimento da pesquisa "**A auto-regulação das operações de linguagem para a produção escrita do gênero autobiografia**", em nível de Mestrado. A pesquisa será desenvolvida por revisão bibliográfica, modelização e aplicação de sequência didática na Escola Municipal de Ensino Fundamental Thereza Tarzia – Ir Rosamaria Tarzia, na cidade de Bauru, SP. O objetivo da pesquisa consiste em desenvolver operações de linguagem para a produção do gênero autobiografia por meio de uma Sequência Didática, na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com uma turma em curso no 3º e no 4º ano do ensino fundamental. As ações propostas não irão interferir no andamento regular da referida escola e nem da turma pesquisada, respeitando a autonomia de trabalho e a organização pedagógica que lhes são características.

O estudo proposto integra o Programa de Pós-Graduação em "Docência para a Educação Básica" da UNESP de Bauru-SP, sob a orientação da Profª. Drª. Rosa Maria Manzoni. Os dados colhidos serão eticamente tratados, seguindo as normas prescritas pelo Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos.

Em respeito às normas de ética (Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde), cumpre salientar que a pesquisa supracitada tem exclusivamente objetivos de natureza acadêmica e científica. Deste modo, esclarecemos que as identidades das crianças serão preservadas e que **não haverá nenhum tipo de divulgação comercial** das informações coletadas. Informamos também que nenhuma das ações propostas envolverá risco de dano físico ou moral aos envolvidos na pesquisa.

Agradecemos a autorização para a realização da referida pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.

Atenciosamente,

Profª Drª Rosa Maria Manzoni  
Pesquisadora responsável

Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01  
Bairro Vargem Limpa – Bauru, SP – CEP 17033-360

[romama@hotmail.com](mailto:romama@hotmail.com)  
Tel: (14)3103-6081

Paula Fabiane Sartori Gladenucci  
Pesquisadora discente

Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01

Bairro Vargem Limpa – Bauru, SP – CEP 17033-360

[paulagladenucci@gmail.com](mailto:paulagladenucci@gmail.com)  
Tel: (14) 99741-5153

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AUTORIZAÇÃO)

Eu, \_\_\_\_\_, diretora de escola municipal de Bauru-SP,  
RG \_\_\_\_\_, residente e domiciliada à Av./Rua \_\_\_\_\_, Bairro \_\_\_\_\_, na cidade de Bauru UF/SP CEP \_\_\_\_\_, c-mail \_\_\_\_\_, telefone (14) 3237- 4616, declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa "**A auto-regulação das operações de linguagem para a produção escrita do gênero autobiografia**", de responsabilidade da Profª Drª Rosa Maria Manzoni e da discente Paula Fabiane Sartori Gladenucci, **manifestando o meu consentimento** para a realização dessa pesquisa, no âmbito da Secretaria Municipal da Educação – Bauru-SP, com a publicação do material coletado e produzido por meio desta, na forma de Dissertação de Mestrado Profissional.

Bauru, 16 de outubro de 2017.

\_\_\_\_\_  
Diretora de escola



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Bauru



**Informações sobre o produto vinculado a esta Dissertação:**

Título: **Representações e estruturação do conteúdo temático do gênero autobiografia: práticas didáticas**

Link para visualização: [www.fc.unesp.br/posdocencia](http://www.fc.unesp.br/posdocencia)

**COLE NESSE ESPAÇO O ENVELOPE  
CONTENDO O CD/DVD COM O PRODUTO**