

AUTOBIOGRAFIA: UMA PONTE PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA***AUTOBIOGRAPHY: A BRIDGE TO THE DEVELOPMENT OF WRITING******AUTOBIOGRAFÍA: UN PUENTE PARA EL DESARROLLO DE ESCRITURA***

José Edson Bentzen

jbentzen@bol.com.br

Mestre em Letras (UPE)

Professor de Língua Portuguesa do Município do Ipojuca/PE

Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

rossana.ramos@upe.br

Pós-doutora pela Universidade Católica de Pernambuco

Professora adjunta da UPEe UNICAP.

RESUMO

O presente artigo é resultado de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Campus Mata Norte da Universidade de Pernambuco, sob o título: Autobiografia: uma ponte para o desenvolvimento da escrita. Nosso objetivo foi investigar e aplicar uma metodologia de ensino que favorecesse o desenvolvimento da escrita e sua produção, voltada ao ensino-aprendizagem de um gênero, com ações pedagógicas alinhadas às práticas sociais dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Para isso, buscamos elencar quais características formais e funcionais do gênero autobiografia seriam necessárias para a elaboração de um modelo didático voltado à EJA e, baseado nesse modelo, elaboramos oficinas de escrita que proporcionassem aos alunos a ampliação da competência escrita. Além dessa proposição, com o objetivo de valorizar a escrita e as histórias de vida dos alunos, organizamos um livro coletivo com as autobiografias escritas, a ser disponibilizado na biblioteca da escola. A pesquisa tomou como base o método da pesquisa-ação, em face da necessidade de promover uma mudança (ação) e a compreensão de um problema (pesquisa), com vistas a sua solução, por meio da participação de seus agentes, e foi submetida à avaliação do Comitê de Ética da Universidade de Pernambuco que emitiu o parecer de aprovação de nº. 2.881.190. Os resultados obtidos evidenciaram avanços em todas as categorias de análises elencadas, comprovando que o ensino sistemático de um gênero, associado às práticas sociais de escrita de que os alunos fazem uso e a um instrumento de ação pedagógica adequado, proporcionam o desenvolvimento da escrita.

A fundamentação teórica realizou-se por meio de estudos que tratam a concepção da linguagem escrita como forma de interação entre os sujeitos, entre eles: Antunes (2003, 2014), Bakhtin (1997), Geraldi (1995), Kato (1988), Koch (2012), Lejeune (2008), Marcuschi (2008, 2010) e Soares (2002 e 2009).

Palavras Chave: Metodologia. Autobiografia. EJA.

ABSTRACT

This paper is the result from research done in the Professional Master Program in Languages (PROFLETRAS) at Campus Mata Norte from University of Pernambuco/Universidade de Pernambuco, under the title: Autobiography: a bridge to the development of writing. Our aim was to investigate and apply a teaching methodology which helped the development of writing and production of texts, directed to the teaching-learning process of a given genre, with pedagogical actions aligned to the social practices of Adult Education students. In order to do so, we aimed to mention the formal and functional characteristics of the genre autobiography which would be necessary to elaborate a didactic model directed to the Adult Education and, based on this model, we developed writing workshops, to offer the students the increasing of written competence. Besides this proposition, with the objective of valuing the writing productions and the stories of students, we organized a book with the autobiographies written by them, to be available in the school library. The research was based on research-action method, facing the need to promote change (action) and the understanding of an issue (research), aiming its solution through the participation of its agents, and it was submitted to the evaluation of Ethics Committee of University of Pernambuco, which published their approval under the number 2.881.190. The results make evident the improvements in every category of analysis, proving that the systematic teaching of a genre, associated to the social writing practices done by the students and a suitable pedagogical tool make possible the development of writing. Theoretical basis was done through studies which deal with the conception of written language as a form of interaction among subjects, such as Antunes (2003, 2014), Bakhtin (1997), Geraldi (1995), Kato (1988), Koch (2012), Lejeune (2008), Marcuschi (2008, 2010) and Soares (2002, 2009).

Key words: Methodology. Autobiography. EJA.

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación realizada en el Programa de Posgrado de Maestría Profesional en Letras (PROFLETRAS) del Campus Mata Norte, Universidad de Pernambuco, bajo el título: Autobiografía: un puente para el desarrollo de la escritura. Nuestro objetivo fue investigar y aplicar una metodología de enseñanza que favoreciera el desarrollo de la escritura y su producción, enfocada en la enseñanza-aprendizaje de un género, con acciones pedagógicas alineadas con las prácticas sociales de los estudiantes de Educación Juvenil y Adulta. Para esto, buscamos enumerar qué características formales y funcionales del género de autobiografía serían necesarias para la elaboración de un modelo didáctico centrado en EJA y, en base a este modelo, elaboramos talleres de escritura que permitirían a los estudiantes aumentar su competencia escrita. Además de esta propuesta, con el fin de mejorar la escritura de los estudiantes y las historias de vida, organizamos un libro colectivo con autobiografías escritas que se pondrá a disposición en la biblioteca de la escuela. La investigación se basó en el método de investigación de acción, en vista de la necesidad de promover un cambio (acción) y la comprensión de un problema (investigación), con miras a su solución, a través de la participación de sus agentes, y se presentó a la evaluación del Comité de Ética de la Universidad de Pernambuco, que emitió el dictamen de aprobación no. 2.881.190. Los resultados mostraron avances en todas las categorías de análisis enumeradas, lo que demuestra que la enseñanza sistemática de un género, asociada con las prácticas de escritura social que utilizan los estudiantes y un instrumento de acción pedagógico apropiado, proporciona el desarrollo de la escritura. La base teórica se realizó a través de estudios que tratan la concepción del lenguaje escrito como una forma de interacción entre los sujetos, entre ellos: Antunes (2003, 2014), Bakhtin (1997), Geraldi (1995), Kato (1988), Koch (2012), Lejeune (2008), Marcuschi (2008, 2010) y Soares (2002 y 2009)

Palabras clave: Metodología. Autobiografía. EJA

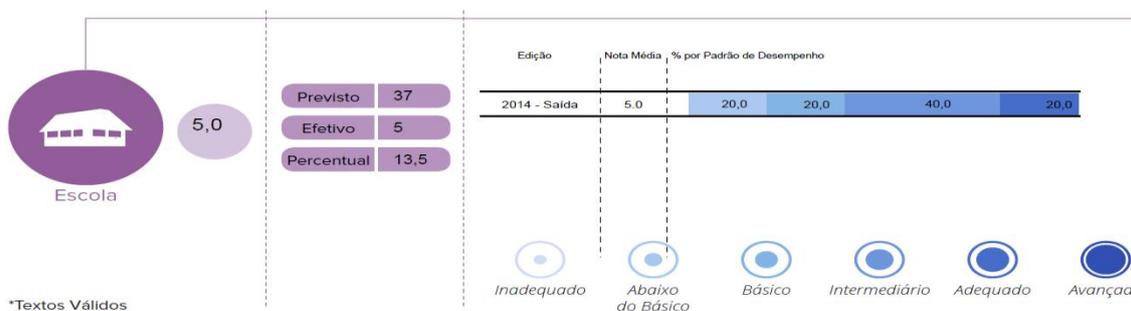
INTRODUÇÃO

Este artigo soma-se a outros tantos que se propõem a apresentar metodologias de ensino que favoreçam o desenvolvimento da escrita e sua produção, voltadas ao ensino-aprendizagem de determinado gênero. No entanto, sua especificidade está nos objetivos que aqui buscavam investigar e aplicar uma metodologia de ensino que favorecesse o

desenvolvimento da escrita e sua produção, voltada ao ensino-aprendizagem de um gênero, com ações pedagógicas alinhadas às práticas sociais dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Para isso, buscamos uma metodologia de ensino/aprendizagem que envolvesse os alunos de forma direta e prática com o ato de escrever. Assim sendo, por meio da elaboração de oficinas de escrita, estudamos as características formais e funcionais do gênero autobiografia, tendo essas práticas resultado na organização um livro coletivo com as autobiografias dos alunos, a ser disponibilizado na biblioteca da escola.

A justificativa de um trabalho mais eficiente com esses alunos deu-se em virtude dos resultados apontados no SAEMI – Sistema de Avaliação do Município de Ipojuca, que demonstraram diversas discrepâncias, no que diz respeito a produção escrita, entre as quais, podemos destacar o fato de que entre 37 textos previstos para avaliação na EJA fase IV, em 2014, apenas 5 efetivamente foram avaliados:

Tabela 01: Resultados da Escola Agro Urbana - Produção Textual - 4º fase da EJA



Fonte:

Revista Pedagógica SAEMI, 2014.

Por conseguinte, 32 textos não foram considerados aptos em uma análise preliminar que determina o prosseguimento ou não do texto para a próxima etapa no sistema, conforme as seguintes situações abaixo:

Imagem 1 - Avaliação por Situação de Competência

- » NORMAL;
- » BRANCO;
- » NÃO ALFABÉTICO;
- » INSUFICIENTE;
- » CÓPIA;
- » ANULADO;
- » ESCRITA ILEGÍVEL;
- » FUGA AO TEMA;
- » FUGA À TIPOLOGIA.

Excetuando-se a situação NORMAL, único conceito que permitia enviar o texto para a análise por COMPETÊNCIA, em todas as outras ocorrências, a produção textual recebeu, automaticamente, a nota 0 (zero).

Fonte: Revista Pedagógica SAEMI, 2014

Pudemos inferir, pelos dados expostos, que apenas 13,5% dos alunos da EJA IV produziram textos que puderam ser avaliados, e mesmo estes obtiveram, em sua maioria, o nível de desempenho básico e intermediário, conforme tabela abaixo:

Tabela 2: Percentual de Estudantes por nível de proficiência e padrão de desempenho

Escola ESCOLA MUNICIPAL AGRO URBANA

Competências	Níveis de Desempenho					
	Inadequado	Abaixo do Básico	Básico	Intermediário	Adequado	Avançado
	Nível 0	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V
Registro	0,00	0,00	40,00	40,00	20,00	0,00
Tema/Tipologia Textual	0,00	20,00	20,00	40,00	20,00	0,00
Coerência	0,00	20,00	40,00	20,00	20,00	0,00
Coesão	20,00	0,00	40,00	20,00	20,00	0,00

Fonte: Revista Pedagógica SAEMI, 2014

Com isto, ainda que compreendamos a complexidade de uma análise que justifique tais resultados, a pesquisa por nós realizada pretende contribuir para a construção de

metodologias mais eficientes, que possam minimizar ou sanar o problema aqui constatado nos dados expostos.

Constatada a necessidade da pesquisa, foi preciso tratar de questões relacionadas à educação de jovens e adultos no Brasil. Fez-se necessário, portanto, conhecermos os caminhos percorridos por essa modalidade, no que diz respeito à apropriação da linguagem escrita, sobretudo, na perspectiva das práticas sociais.

Observamos que as inúmeras mudanças sofridas por essa modalidade têm relação direta com as transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram diferentes momentos do nosso país. Essas transformações exigiram novas demandas e com elas o surgimento de novos estudos, conceitos e metodologias que deem conta dos baixos índices de competência para a escrita revelados por alunos da EJA.

ESTUDOS TEÓRICOS

O ato de escrever não costuma ser uma tarefa fácil. Na verdade, para muitos alunos, é um momento de angústia e sofrimento. Isso acontece, principalmente, se a produção de texto for explorada como pretexto para o estudo da gramática e da ortografia, que, em sua correção, na maioria das vezes, não se leva em consideração o que foi produzido, e sim a quantidade de erros nela presentes.

Em muitas escolas não é abordada a compreensão dos fenômenos da interação por meio da linguagem, embora as diretrizes oficiais apontem para essa direção. Isso acontece, principalmente, porque muitos professores que estão nas salas de aula hoje, formaram-se há 20 anos e “aprenderam, na universidade, a considerar a língua como um fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal (sobretudo estrutural), e tomando a sentença como seu território máximo de atuação.” (Castilho, 1998, p. 12). Em outras palavras, resultado de uma formação docente voltada a precisão gramatical como eixo primordial desse ensino.

Nessa perspectiva, as práticas de produção textual não respondem a um propósito funcional (atividade sociocomunicativa entre pessoas). Essa escrita tem fim em si mesma. Segundo Marcuschi (2010), essa concepção perdurou até o final dos anos oitenta:

Do início do século XX até o final dos anos oitenta, as aulas direcionadas para o ensino da língua portuguesa dedicavam, em maior ou menor grau, parte expressiva do seu tempo a questões voltadas para a escrita correta, compreendida como a escrita que primava pela observância das regras da gramática normativa e da ortografia. (MARCUSCHI, 2010, p. 66)

No final dos anos oitenta, surgem vários estudos que apontam para uma mudança de concepção quanto ao entendimento da língua como forma de interação. Destacam-se nesse período os estudos de Geraldi (1984), que, segundo Marcuschi (2010):

Associam a redação escolar a um não texto, na medida em que a entendem como um produto artificial desprovido das características interlocutivas próprias dos textos que circulam fora da sala de aula. (MARCUSCHI, 2010, p. 7)

Além disso, é nesse período que se institui a abordagem sociointeracionista para o ensino de produção de texto. Nessa relação com os estudos de Bakhtin (1997), o texto passa a ser visto como o lugar da interação e da dialogia.

Ainda que as reflexões da década de 1980 já apontassem para a relevância de se explorar a escrita de modo contextualizado, na escola, a situacionalidade não chegou a se concretizar, pois os aspectos formais foram priorizados. Mesmo assim, pode-se dizer que as reflexões do período prepararam o terreno e foram fundamentais para que a perspectiva sociointeracionista da linguagem ganhasse força nas salas de aula de língua materna nos anos subsequentes, sobretudo a partir dos debates centrados nos estudos dos gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2010, p. 75)

Contudo, as produções, dentro do contexto escolar, ainda acabam sendo influenciadas pelo posicionamento do professor e, não representam, na maior parte das vezes, a opinião do aluno. O que emerge desses textos são ideias e opiniões discutidas em sala, quando o primordial seria o posicionamento do aluno diante do texto.

A partir da segunda metade dos anos noventa, os estudos dos gêneros textuais ganham as salas de aula, mas ainda tratado apenas em seus aspectos formais e de nomeação.

Nos últimos 15 anos, mudanças significativas ocorreram no tratamento dispensado ao ensino da elaboração de texto no âmbito escolar. Na segunda metade dos anos 90, o estudo dos gêneros textuais assumiu espaço expressivo no contexto da sala de aula. De início, predominou o interesse pela nomeação e classificação dos gêneros textuais e, em decorrência, pela caracterização de seus aspectos formais, tratados como fixos. Nesse sentido, a abordagem com base nos gêneros textuais não se diferenciava muito dos estudos estruturais pleiteados pela gramática e a preocupação maior da escola e dos livros didáticos centrava-se no “ensino dos gêneros textuais” em si e por si mesmos, à revelia do processo sociointeracional. (MARCUSCHI, 2010, p. 75)

A partir da propagação, cada vez mais abundante, das ideias de Bakhtin (1992), autores como Schneuwly&Dolz (2004), Bazerman (2006), Marcuschi (2008), Rojo (2008), e Miller (2009), entre outros, destacaram o uso dos gêneros textuais correlacionados às práticas sociais.

[...] assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Em suma, hoje, a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural. (MARCUSCHI, 2012, p. 19)

Dessa forma, Marcuschi (2012, p.20) ressalta a importância de um trabalho com gênero que leve em conta, entre outros, as práticas sociais, pois quando ensinamos a operá-lo, ensinamos também um modo de atuação sociodiscursiva em determinada cultura, e não apenas um modo de produção textual.

É desse ponto que surge a ideia de que a palavra institui relações de poder, uma vez que as pessoas falam para serem ouvidas e, conseqüentemente, estabelecer sua posição na sociedade em que vivem. Da mesma forma a palavra escrita instala essa mesma relação, pois segrega a sociedade em letrada e não letrada. Assim, as regras que

orientam a produção escrita (norma culta) não consideram somente as relações sociais entre seus falantes, mas também a forma como se escrevem os textos.

O passo fundamental na afirmação de uma variedade sobre as outras é sua associação à escrita e, conseqüentemente, sua transformação em uma variedade usada na transmissão de informações de ordem política e “cultural. A diferenciação política é um elemento fundamental para favorecer a diferenciação linguística. (GNERRE, 2009, p. 7)

Nesse sentido, essa variação dominante seria capaz de delimitar o acesso a compreensão das informações de caráter político e social, por exemplo, perpetuando uma configuração social.

Para alunos adultos da EJA, provenientes do meio rural e portadores de uma variedade linguística desprestigiada, ser capaz de escrever é uma conquista que vai muito além do domínio dessa habilidade: é uma marca de ascensão social. Dessa forma, reconhecem o poder que a escrita instaura, e que sem ela são incapazes de mudar sua realidade.

[...] os estudantes, ao ingressarem (ou retornarem) à escola, esperam não apenas a aquisição de códigos (alfabéticos, numéricos, etc.), mas a inserção no mundo letrado, visando à lida com as condições concretas de existência – o que, pragmaticamente, pode traduzir-se em um emprego melhor, em acesso aos serviços básicos, em possibilidade de acompanhar os filhos nas tarefas de casa, enfim, em circunstâncias menos desumanas de vida. (NOGUEIRA, DALVI e SILVA, 2009, p.188).

Uma vez associada à norma-culta, a língua escrita passa a ser usada como meio de “normatizar” a fala e, dessa forma, ser entendida como superior. Essa posição é assumida dentro da sala de aula, quando elegemos uma (escrita), em detrimento de outra (fala). Para Geraldi (1995, p.103), “a escrita populariza-se mais por necessidade da distinção do que pelo objetivo de humanização”.

Ao produzirmos um texto, segundo Koch (2012), ativamos várias áreas de conhecimentos que estão armazenados em nossa memória, entre elas: o Conhecimento Linguístico, responsável pela correta grafia das palavras; adquirido em práticas

comunicativas sociais e sistemáticas; o Conhecimento Enciclopédico, informações de mundo, adquiridos em leituras, vivências e experiências; o Conhecimento de Textos, pelo qual se ativam “modelos” que possuímos sobre práticas comunicativas utilizadas; e, por fim, os Conhecimentos Interacionais, que serão utilizados para determinar nossa intenção (objetivo, informações, ajuste linguístico e gênero, entre outros).

Podemos inferir, a partir dessas premissas, que o indivíduo que não mobiliza essas áreas ao produzir um texto, ou pelo menos grande parte delas, terá dificuldade para desenvolvê-lo.

Para Antunes (2003), a escrita é uma atividade interativa de expressão de ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém; dessa forma, não há como interagir sem que haja duas ou mais pessoas presentes ou co-presentes. Escrevemos para partilhar algo, dessa forma as ideias precedem ao próprio ato de escrever; ainda segundo Antunes (2003, p.45), “Ter o que dizer” é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do “não ter o que dizer”.

As palavras, nesse contexto, são a materialização das ideias, e quando essas ideias não surgem, somos bombardeados pela clássica fala dos alunos: “não sei o que escrever, professor! ”.

Fica evidente que, para que haja um trabalho com objetivo de desenvolver a fluência na escrita, o professor deve adotar uma nova postura em relação às práticas de produção textual, considerando, sobretudo, pelo menos na fase inicial dos trabalhos, a capacidade de produção, e não apenas a precisão escrita.

Com isso, observamos que o uso da língua pressupõe cumprir sua função comunicativa, ou seja, transmitir algo a alguém. Quando esse alguém não é claramente identificado, o aluno não reconhece, por conseguinte, seu papel dentro do processo.

Por esse motivo, Antunes (2003) prescreve como ponto de partida para o texto, o estabelecimento do outro, porque essa falta de referência provoca, entre outros, a

incerteza sobre o que vai ser dito, pois, como não sabemos para quem estamos nos dirigindo, também não saberemos que palavras deverão ser utilizadas.

Nesse sentido, os estudos contemporâneos apontam para práticas plurais, culturalmente sensíveis e significativas à formação de cidadãos críticos e protagonistas no espaço social (ROJO, 2008), em detrimento a conteúdos formais, homogêneos, unos e descontextualizados.

Passamos a compreender que o estudo da gramática, por exemplo, não deve ser descontextualizado, enfatizando apenas o conjunto de regras, mas sim, demonstrando seu uso numa reflexão na própria língua.

Para Antunes (2014, p.82) “a língua em uso está fora dessas atividades da escola; por isso mesmo, essa língua não provoca interesse e, muito menos, entusiasmo ou admiração”, portanto, é preciso fazer o aluno refletir sobre o papel que a língua desempenha na sociedade como um todo e em seu convívio social, em particular.

Antunes (2014) apresenta o uso de textos (orais e escritos), sob os mais variados gêneros, como eixo do trabalho pedagógico.

De qualquer forma, reitero, esses conteúdos linguísticos não devem ser eixo, ou foco principal do ensino. Os textos, orais, escritos – em sua imensa variedade de gêneros, de propósitos comunicativos, de níveis de formalidade e de monitoração – é que devem ser o eixo do trabalho pedagógico em torno da língua (ANTUNES, 2014, p.116)

Embora essa concepção já estivesse prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, inclusive associada aos gêneros, ainda se faz necessária a realização constante de um trabalho voltado às práticas sociais, ou seja, partindo de um contexto significativo, por exemplo, a história de sua própria vida.

De forma mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assumiu uma proposta centrada no texto como unidade de trabalho. Isso implica dizer que muitas das atividades desenvolvidas para apropriação da escrita terão como suporte a produção textual. Consequentemente, faz-se necessário um trabalho cada vez mais consistente,

que abranja estratégias de organização, produção e revisão textual, sendo este último entendido como um procedimento mediado pelo professor, conforme apontam os PCN.

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões linguísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção. (BRASIL, 1988, p. 78)

Independentemente de ser um momento de mediação do professor ou de introspecção do aluno, o fato é que na reescrita há um posicionamento do escritor diante do seu texto, em que ele observa o que pode ser melhorado, alterado ou substituído, desenvolvendo assim sua escritura.

Por esse motivo, consideramos a reescrita como um dos fatores essenciais do processo de produção textual, sobretudo quando associado a um gênero, pois o autor tem nele (gênero) os planos de estruturação necessários a sua execução, auxiliando-o nesse trabalho de reescrever.

Numa linha de produção textual orientada por gêneros (Pereira, 2008) – e não, como dissemos, ao acaso dos textos lidos e/ou escutados – a revisão textual processar-se-á de uma forma dirigida para os vários planos da estruturação do texto. Esta revisão é, portanto, orientada, desde logo, pelo formato de texto que se quer construir, socialmente relevante para a situação de comunicação em que o fazemos a intervir, e pela finalidade com que o queremos fazer, a que se pode acrescentar o “registro” de que o queremos eivar (PEREIRA, 2010, p. 58)

Essa concepção de reescrita orientada pelos planos de estruturação do texto está vinculada ao gênero pretendido, uma vez que o “formato do texto” determinará os critérios dessa revisão.

Contudo, Fayol (2014, p.86) alerta que “modificações da versão inicial, frequentemente efetuadas sob estímulo, não melhoram em geral a qualidade do texto”, ou

seja, é preciso que a atividade de revisão vá além dos aspectos superficiais do texto (pontuação, ortografia etc.)

Assim, é preciso que o aluno passe a preocupar-se com a forma de como os leitores verão seu texto e, nessa perspectiva, realizar modificações a fim de torná-lo mais adequado aos interlocutores. Uma das formas de fazê-lo é o processo de reescrita em grupo ou duplas, em que um dos componentes atua como um leitor externo que percebe nuances que não são percebidas pelo autor do texto, sobretudo quando produzimos um texto autobiográfico.

Discursos autonarrativos, autorreferentes, autobiográficos são algumas caracterizações desse tipo de texto, cuja principal peculiaridade é a narrativa em primeira pessoa, a qual identifica explicitamente o autor.

Nesse sentido, o nome do autor é a marca de registro da autobiografia. É a impressão mais particular que é dada a esse tipo de discurso. Daí a afirmação de Lejeune (2008) que entende ser o nome próprio o tema profundo da autobiografia. Segundo ele, a autobiografia é uma “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” (Lejeune, 2008, p. 14)

Lejeune (2008) destaca que uma das características determinantes da autobiografia são os relatos da infância, pois eles dão legitimidade e identidade, uma vez que são próprios de cada pessoa. A partir desses fatos, segue-se uma ordem cronológica dos acontecimentos que marcam a vida do autor.

Foram esses fatos que fizeram parte do plano de texto, que, segundo Bronckart (2003, p.120), “refere-se à organização de conjunto temático; que se mostra visível no processo de leitura e pode ser codificado em resumo”.

Os tempos verbais do pretérito perfeito e imperfeito são, sem dúvida, os tempos predominantes nesse tipo de relato.

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

Além da predominância desses tempos verbais, o autor fará uso de expressões que marcam a passagem do tempo e especificam locais onde determinado evento ocorreu. Esses elementos nos auxiliam a compreender o contexto narrativo. Eles, os chamados marcadores temporais e espaciais, são essenciais na construção de um texto autonarrativo:

A exiguidade dos elementos como marcadores temporais e a situação espacial são fatores que, a nosso ver, adstringem a questão da noção do aluno autor sobre o que é escrever um texto que está enquadrado na ordem do narrar. A exigência de se organizar o texto com esses recursos coesivos e informação de espaço é precípua, a fim de dispor uma relação entre espaço e tempo. São essas informações que encadeiam as ações e tornam ao leitor o fato narrado mais inteligível, uma vez que o situa no contexto narrativo. (JACINTO, 2015, p. 80)

Para Marcuschi (2002), embora os gêneros textuais não se caracterizem apenas aspectos formais ou funcionais, em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções.

Foram a partir dessas concepções de Bakhtin e Marcuschi que buscamos fundamentar a escolha do gênero autobiografia e a criação do modelo didático elaborado, pois toda escolha deve estar fundamentada em função da definição dos parâmetros que nortearão a ação.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O local da pesquisa foi a Escola Municipal Agro Urbana de Ensino Infantil e Fundamental I e II, além da EJA (fases I, II, III e IV). Esta escola é um dos cinco estabelecimentos de ensino do distrito de Camela, fundada em 1986, que atende a uma comunidade formada, principalmente, por trabalhadores rurais. A escolha dessa escola e

da turma (EJA IV) para a execução do projeto se deu pelo fato dos resultados do SAEMI evidenciarem a necessidade de uma intervenção com relação ao trabalho com produção escrita.

Os sujeitos participantes desta pesquisa estudam no período noturno, apresentam faixa etária bem diversificada, com idades que variam entre 18 a 58 anos, e buscam concluir o ensino fundamental por meio da EJA. A maior parte desses alunos é formado por adultos que não tiveram condições de concluir o ensino fundamental em idade própria. Todos residem em Camela e trabalham no comércio, usinas e/ou hotéis, e alguns encontram-se desempregados.

Fizeram parte do *corpus* desta pesquisa as produções autobiográficas produzidas durante a execução das oficinas. A turma foi composta por 30 alunos e todos foram solicitados a participarem do projeto, contudo, apenas aqueles que cumpriram os requisitos abaixo fizeram parte das análises do *corpus*. São eles:

- a) Assiduidade - foram analisadas apenas as produções daqueles que participaram de todas as etapas do projeto;
- b) Aceitabilidade – após a apresentação do projeto, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; e
- c) Produtividade – produziram os textos solicitados durante a execução das oficinas.

Muito embora os alunos não tenham expressado restrições quanto à exibição de suas produções e identidades, ratificado pela assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, doravante TECLE, optamos por utilizar nomes próprios fictícios para identificar suas produções e assim resguardar suas identidades. Além de manter, integralmente, suas produções ao transcrevê-las para esta pesquisa.

Com relação ao Modelo Didático do Gênero Autobiografia, utilizamos os estudos de Dolz e Schneuwly (2004), sobre o fato de cada gênero necessitar de um ensino adaptado, de acordo com suas características. Nesse sentido, para que fosse possível a análise do *corpus*, elaboramos um

modelo didático que contemplasse as características formais e funcionais ensináveis ao gênero autobiografia, a partir do percurso teórico traçado.

Tabela 4 - Modelo Didático do Gênero Autobiografia

Modelo Didático do Gênero Autobiografia	
Aspectos Formais do Gênero	
Pessoa Predominante	1° pessoa
Tempos Verbais Característicos	Pretérito perfeito e imperfeito
Marcadores Temporais	Localizar no tempo (quando)
Marcadores Espaciais	Localizar os fatos (onde)
Aspectos Funcionais do Gênero	
Finalidade (o que vou fazer)	Contar a própria história
Instância de Produção (onde vai circular)	Escola / Comunidade
Interlocutor (Para quem escrever)	Amigos e familiares
Estabelecimento de Tema	Percurso de vida
Discurso	Autonarrativo
Levantamento dos Fatos	Mais marcantes
Cronologia	Dos fatos mais remotos da infância aos dias atuais

Fonte: Pesquisador, a partir do percurso teórico.

No entanto, somente após a análise das primeiras produções é que foram determinadas quais categorias de análise serviram de parâmetros para a análise das produções inicial e a final, uma vez que foi a partir dessa produção que determinamos quais características não foram compreendidas pelos alunos de forma satisfatória, subsidiando, inclusive, a programação das oficinas.

As Oficinas

Para a realização das oficinas, tomamos como aporte teórico trabalhos como o de Paviani e Fontana (2009), cujo postulado informa que as oficinas extrapolam o foco

tradicional da aprendizagem. O grande desafio foi transformar o percurso teórico proposto em um conteúdo didático a ser ensinado, sem, no entanto, perder as características epistemológicas que garantem sua legitimidade. Essa atividade, segundo Chevallard (1991), recebe o nome de “transposição didática”.

As oficinas foram concebidas a partir desse conceito e foram divididas em 4 momentos: Fomento, Comentário, Apresentação e Proposição. Cada uma das oficinas tiveram uma finalidade específica para o alcance do objetivo proposto.

Fomento: Inicialmente, apresentamos a turma, em linhas gerais, o objetivo e a proposta deste trabalho, ressaltando todas as etapas a serem executadas durante as oficinas.

Logo após, solicitamos que assinassem TECLE, documento exigido pelo Conselho de Ética para trabalhos que envolvam seres humanos, de acordo com as exigências da Resolução nº. 466/2012 CNS/CONEP. Nessa explanação, utilizamos uma apresentação em *PowerPoint*.

Nesse mesmo encontro, apresentamos aos alunos o significado da palavra “AUTOBIOGRAFIA”, detalhando, sistematicamente cada elemento da palavra: AUTO = EU, BIO = VIDA e GRAFIA = ESCRITA, até eles chegarem à seguinte definição: “HISTÓRIA DE SUA VIDA ESCRITA POR VOCÊ”. Digitamos essa definição na apresentação e, posteriormente, apresentamos os aspectos funcionais e formais do gênero autobiografia.

Em seguida, expusemos o texto autobiográfico de Patativa do Assaré, o qual foi disponibilizado em papel A4, juntamente com toda apresentação para que os participantes pudessem acompanhar a leitura e observar as características ressaltadas durante a apresentação.

Realizamos a leitura do texto e, logo após, localizamos, nesse mesmo texto, exemplos das características apresentadas, explicando a finalidade de cada uma delas.

No momento seguinte, solicitamos a todos a confecção de uma autobiografia, a qual subsidiou as estratégias que utilizamos nas oficinas de escrita, assim como determinou a escolha das categorias de análise, a partir do modelo didático elaborado para o gênero.

Essa produção foi executada inicialmente na sala de aula, contudo, solicitamos que os discentes finalizassem em casa e as entregassem no dia posterior, para que se utilizassem de todas as informações possíveis e disponíveis em seu contexto familiar.

Por fim, solicitamos aos alunos que enviassem, via *whatsapp*, para serem apresentados na oficina 02, fotos de lugares, pessoas ou objetos que tivessem relação/importância com sua infância ou se remetesse a ela.

O objetivo dessas imagens era criar um ambiente compartilhado de informações que remetesse à infância e as lembranças de suas vidas em família, pois, embora a escrita autobiográfica se utilize de diversas fontes, a rememoração é, por excelência, seu recurso mais importante.

Análise das Produções iniciais

Para que pudéssemos estabelecer quais categorias de análises seriam avaliadas nesta pesquisa, analisamos as produções iniciais dos alunos, a partir do modelo didático elaborado, observando quais aspectos do gênero foram compreendidos e quais deveriam ser evidenciados nas oficinas de escrita.

Todas as produções atenderam aos seguintes aspectos funcionais: contaram sua própria história, compreenderam o tema, tipo de discurso e os locais de circulação, dessa forma, utilizando a linguagem apropriada aos interlocutores.

Embora a análise estrutural dos textos, no que se refere à marcação de parágrafos e à organização das margens, não tenham sido elencadas no modelo didático, optamos por incorporar esse assunto às nossas oficinas, em virtude das produções iniciais apresentaram problemas, sobretudo, quanto a paragrafação.

Quanto a presença de pronomes de 1º pessoa, ainda que seja uma das características de textos autobiográficos, percebemos o uso recorrente do pronome “EU”. A presença de

anáforas formadas por sintagmas repetitivos contribui para a coesão nominal no texto, contudo, a repetição excessiva deve ser evitada, seja pela substituição ou, como nos casos apresentados, a supressão de termos, a fim de dar mais coesão ao texto.

Com relação à utilização dos verbos do pretérito perfeito e imperfeito, que no texto têm a o objetivo de marcar a temporalidade e, no caso do texto autobiográfico, também manter a distância entre o momento do registro e o fato ocorrido, observamos sua predominância, mas seu emprego apresentou algumas discrepâncias, seja com relação a sua conjugação, seja com relação à grafia. Essas reincidências nos levaram a inserir atividades que exercitassem seu emprego, assim como fizessem o aluno refletir sobre sua utilização.

Os marcadores temporais são responsáveis por estabelecer no texto a organização ao longo do tempo e, no caso da autobiografia, essa organização se dá de forma cronológica, estruturada pelos fatos mais remotos da infância aos dias mais longínquos da vida adulta.

Nos textos elaborados, após a apresentação do gênero, essa característica foi bastante explorada, porém, em diversas situações sua utilização não foi diversificada.

Os organizadores espaciais são mais comuns em sequências descritivas presentes em vários tipos de discurso, no caso do gênero autobiográfico, eles têm a função de especificar locais vividos pelo autor em diversos momentos de sua vida. Esses organizadores foram pouco explorados pelos discentes, motivo pelo qual fizemos uso desse assunto nas oficinas de escrita.

No que se refere à cronologia dos fatos, algumas autobiografias não contemplaram a fase da infância, ou não seguiram uma ordem cronológica, alternando fases ao longo da autobiografia.

Categorias de Análise

Considerando que todas as autobiografias atenderam as condições de produção e ao estabelecimento do tema e discurso, elencamos abaixo, a partir do que foi observado nas produções iniciais, as categorias de análise que foram analisadas nos *corpus* desta pesquisa, são elas:

Categorias de Análise

Pessoa Predominante	1° pessoa
Tempos Verbais Característicos	Pretérito perfeito e imperfeito
Marcadores Temporais	Localizar o tempo (quando)
Marcadores Espaciais	Localizar o espaço (onde)
Levantamento dos Fatos	Mais marcantes
Cronologia dos Fatos	Dos mais remotos da infância aos dias atuais
Paragrafação	Delimitar fatos/ideias

Fonte: Pesquisador, a partir das análises das autobiografias iniciais.

Comentário: Inicialmente, solicitamos a todos os alunos que formassem um semicírculo e logo após expusemos em *powerpoint* as fotos enviadas por eles, via *whatsapp*. Pedimos ao aluno que havia enviado a foto que a identificasse e explicasse o motivo de sua escolha.

A partir dessas fotos, tivemos vários relatos empolgantes que trouxeram à tona lembranças da infância de todos os presentes, tais como: brincadeiras da infância, brinquedos preferidos, lugares que remetiam ao passado e pessoas queridas. Dessa forma, mesmo aqueles que não enviaram fotos, puderam partilhar, a partir das imagens exibidas, suas lembranças.

Com isso, criamos um ambiente partilhado de informações e estímulos, resgatando histórias que serviram de fomento a várias outras de forma associativa.

O objetivo desse momento foi motivar os alunos a relatar fatos de parte de suas vidas, mas sobretudo, estimular a memória de todos os presentes por meio das histórias apresentadas. A escrita autobiográfica utiliza-se da memória primordialmente e, nesse sentido, o uso de objetos, fotos e fatos que nos remetam ao passado são essenciais nesse trabalho.

Logo após, apresentamos em *PowerPoint* o texto autobiográfico de Monteiro Lobato. A escolha dessa autobiografia deve-se ao fato de os alunos serem jovens ou adultos e, em maioria, terem entrado em contato com sua obra mais popular, o Sítio do Pica-Pau Amarelo, exibida em forma de seriado na televisão, o que também estabeleceu uma relação com o passado, ou seja, com sua infância.

Durante essa primeira leitura do texto, não foram enfatizadas as características descritas no modelo didático, pois queríamos entender até que ponto eles poderiam percebê-las no texto.

De forma similar apresentamos o texto autobiográfico de Rubem Alves intitulado: “Brinquedoteca”. Após esse momento, estimulamos perguntas, opiniões e comentários sobre os autores, mas, especialmente, sobre os textos, a fim de entender até que ponto os alunos conheciam as características do gênero.

Com o objetivo de aproximar os alunos dessas características descritas no modelo didático, elaboramos seis perguntas para que cada texto remetesse a características como autoria, descrição de fatos, tempo cronológico e marcadores temporais.

Logo após, entregamos uma atividade para que fosse respondida. A atividade era composta de três questões que envolviam tarefas com marcadores temporais, conjugação verbal (pretérito perfeito e imperfeito) e a substituição de termos repetidos no texto.

Durante a correção desse exercício, explicamos de forma detalhada as funções no texto dos marcadores temporais, utilizando os próprios exemplos da atividade. Além disso, pudemos explorar a paragrafação do texto, que utilizava esses marcadores como forma de evidenciar os parágrafos.

Da mesma forma, aproveitamos as atividades de conjugação verbal para explicar e exemplificar as funções desses tempos verbais, valendo-nos da própria nomenclatura desses verbos (perfeito – acabado e imperfeito – inacabado).

Finalizando a atividade, realizamos um exercício com a substituição e a supressão de termos repetidos de forma excessiva. O objetivo era deixar o texto mais coeso.

Apresentação: Inicialmente, entregamos aos alunos cópia dos textos autobiográficos de Monteiro Lobato e Rubem Alves, já vistos na oficina anterior, em papel A4. Em seguida, apresentamos o gênero autobiografia de modo sistemático, com seus elementos formais e funcionais, e explicamos a finalidade de cada um desses aspectos do gênero, conforme modelo didático elaborado. Pedimos, em seguida, que todos realizassem uma nova leitura dos textos circulando exemplos dessas características no material disponibilizado.

Após essa atividade, realizamos a explanação sobre paragrafação textual, inicialmente com sua definição e, em seguida, com a realização de uma atividade, utilizando um fragmento da autobiografia da aluna Lucy. A atividade era composta da exibição em bloco único (sem parágrafos) do fragmento da autobiografia da aluna Lucy e, logo após, solicitamos aos alunos sugestões para sua paragrafação. Baseado nos resultados das oficinas, e considerado as informações verificadas nos textos trabalhados, confeccionamos, juntamente com os alunos, um questionário com as informações mais relevantes incitadas pelo gênero.

O objetivo do questionário foi estabelecer um “norte” para que, a partir dele, os alunos pudessem perceber quais informações ainda não haviam sido contempladas em sua autobiografia e, além disso, estimular a produção daquelas não inseridas anteriormente.

Logo após, entregamos outra atividade para que fosse respondida. A atividade foi composta por três questões que envolviam tarefas com marcadores espaciais, conjugação verbal (pretérito perfeito e imperfeito) e a substituição de pronomes (eu) repetidos no texto. Durante a resolução desse exercício, explanamos as funções no texto dos marcadores espaciais, utilizando os exemplos da atividade para demonstrar como os autores utilizam-se desse recurso para especificar locais onde viveram e/ou registraram momentos marcantes de suas vidas.

Finalizamos a oficina, informando a todos que o nosso próximo encontro reescreveríamos nossos textos, considerando tudo o que foi visto até a presente data.

Proposição: Iniciamos a oficina entregando cópia da primeira produção aos respectivos autores, e deixamos exposto na tela o questionário elaborado por eles no encontro anterior. Solicitamos que formassem duplas e entregamos a cada uma delas um dicionário. Cada autor deveria ler a produção do outro e, em seguida corrigir e/ou circular aquelas palavras/frases/expressões que deveriam, segundo eles, modificar ou melhorar, inclusive, a formação dos parágrafos.

Depois, o autor deveria observar essas sugestões, acatá-las ou não, e reescrever o seu texto, primeiramente no caderno e/ou a grafite, para em seguida, passar para o formulário impresso da autobiografia.

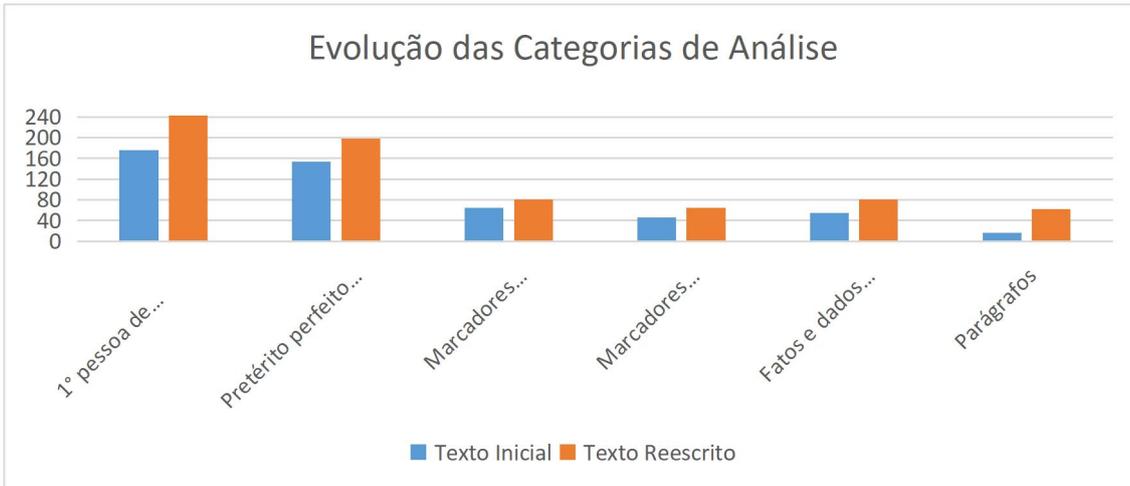
Informamos, ainda, que as duplas poderiam interagir com outras, mas só após a atividade inicial ser realizada (verificação das inconsistências).

Por ser uma atividade que carecia de um tempo relativamente longo, e que poderia extrapolar o tempo das aulas disponível, delimitamos a duração da atividade de revisão e reescrita.

RESULTADOS EM APRECIÇÃO

Os resultados obtidos, após as análises comparativas entre a produção inicial e a reescrita dessas produções, evidenciaram avanços em todas as categorias de análises elencadas, o que comprova que o ensino sistemático de um gênero, associado às práticas sociais de escrita de que os alunos fazem uso, em consonância com atividades baseadas em um modelo didático, e por meio de um instrumento de ação pedagógica adequado, proporcionam o desenvolvimento da escrita.

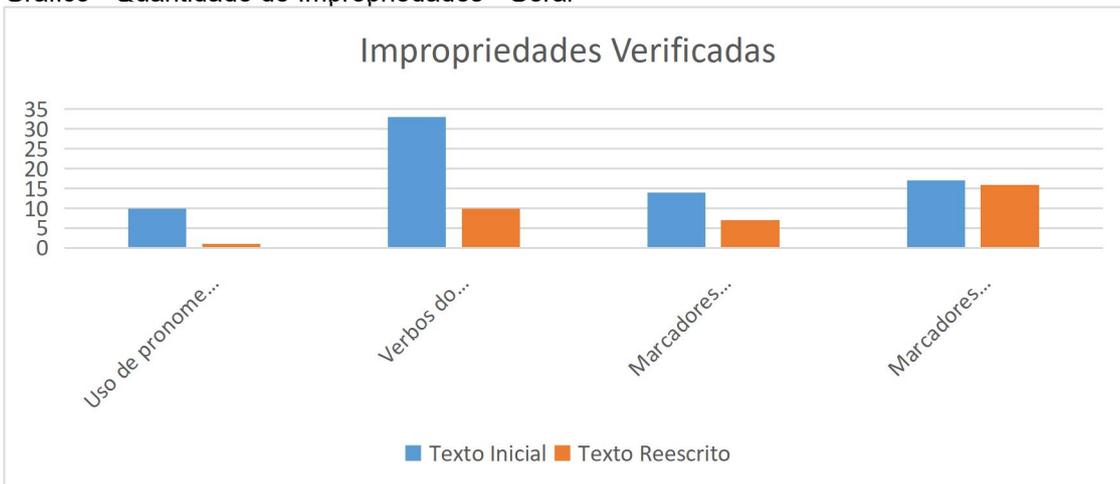
Gráfico - Categorias de Análise - Geral



Fonte: Pesquisador

Esses avanços não foram percebidos apenas nos aumentos das produções e categorias de análise, mas, também, no número de correções gráficas verificadas nessas categorias.

Gráfico - Quantidade de Impropriedades - Geral



Fonte: Pesquisador

Além disso, pudemos perceber outros avanços observados durante a execução desse projeto, mas que não diziam respeito às categorias de análise elencadas.

- As autobiografias reescritas apresentaram maior fluidez textual caracterizadas, principalmente, pelo uso dos parágrafos, em grande parte iniciados por marcadores temporais, e pelo uso da pontuação, que, embora não tenham sido objetos de ensino nas oficinas, são assuntos abordados em sala de aula;

- Mesmo aqueles alunos que não participaram efetivamente das oficinas, ficaram empolgados com os resultados e a confecção do livro, externando o desejo de participação futura;

- Durante a atividade de reescrita, alunos que optaram por não participar das oficinas demonstraram efetivo interesse pela leitura das produções autobiográficas produzidas e, inclusive, sugerindo modificações e correções, o que nos permitiu inseri-los nessas atividades; e

- Um outro aspecto relevante diz respeito ao fato de que, após concluídas todas as etapas das oficinas, transcritas as produções finais, e apresentadas aos respectivos autores, os discentes ainda identificaram em suas produções diversos erros, sobretudo de grafia.

Deparamo-nos também com alguns percalços. Entre os quais, destacamos a ausência de alunos durante a execução das oficinas, devido a compromissos familiares e de trabalho, o que minimizou participação efetiva nas atividades; bem como alunos sem a devida apropriação da escrita alfabética.

Durante o planejamento das oficinas, como também em sua execução, pudemos aplicar “estratégias” que a prática diária com essa modalidade revelou ao longo dos anos, e que entendemos ser de grande relevância, entre elas:

As fontes utilizadas na confecção dos textos foram a *Arial*, tamanho 14 (as fontes geralmente usadas em textos são tamanho 12). Nossa prática tem mostrado que muitos

alunos, principalmente aqueles acima de 40 anos (maioria em nossa turma) têm problemas de visão e, conseqüentemente, dificuldades para ler os textos;

Os textos trabalhados em sala de aula sofreram pequenas adaptações a fim de torná-los mais acessíveis e com uma linguagem mais familiar a nossos alunos. Textos excessivamente longos, com palavras em desuso e/ou que não são de uso comum causam, em alguns casos, um certo bloqueio e criam dificuldades que não faziam parte do trabalho desenvolvido nesta pesquisa;

Todos os dias, após o início do projeto, lembrávamos as turmas do compromisso assumido e dos prazos a vencer. A maioria dos alunos são pais, mães e avós, e têm dupla jornada, seja como dona de casa, seja como pais provedores, com isso, faz-se necessário lembrá-los do compromisso e dos prazos estabelecidos, sob pena de não obter a participação esperada;

Apesar disso, esse trabalho possibilitou ampliar o nosso olhar acerca da prática docente, principalmente no que diz respeito à produção textual e o quão é necessário um planejamento sistematizado e respaldado por aportes teóricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho constituiu-se em uma prática pedagógica com o gênero textual autobiografia que visou desenvolver uma metodologia de ensino que favorecesse o desenvolvimento da escrita, pois entendemos que esse gênero promove uma prática da escrita efetiva e proporciona condições para uma aprendizagem significativa, por meio da reflexão sobre a identidade do discente e sua história de vida, construída pelo eu. Além disso, pudemos observar que a elaboração de um livro de autobiografias, disponibilizado na biblioteca da escola, estabeleceu uma efetiva relação entre a prática e o objetivo funcional da escrita.

Entendemos que esta pesquisa, apesar do uso de instrumentos já conhecidos - aplicação de oficinas e uso do gênero autobiografia – reforça a questão da metodologia do ensino de língua no segmento da EJA, tendo em vista que supre as necessidades de

natureza sociocognitivas do público a que atende essa modalidade escolar. Os resultados evidenciaram avanços, o que comprova que o ensino sistemático de um gênero, associado às práticas sociais de escrita de que os alunos fazem uso, em consonância com atividades baseadas em um modelo didático específico adequado, proporcionam o desenvolvimento da escrita.

Embora consideremos concluídos os objetivos propostos nesta pesquisa, entendemos que novos horizontes de busca podem ser realizados com base no tema aqui proposto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Gramática contextualizada: limpando “o pó” das ideias simples - 1ª ed.**- São Paulo: Parábola editorial, 2014

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. – Brasília, DF, 1998.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Orgs. DIONÍZIO, Angela Paiva; Trad. HOFFNAGEL, Judith Chambliss. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismosociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2003

CARVALHO, Sibéria Regina. **A escrita autobiográfica: por uma didática do ensino-aprendizagem**. Curitiba, Appris, 2016.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo, Contexto, 1998.

CHEVALLARD, Yves. (1991). **La transposition didactique**. Grenoble: La Pensée Sauvage Editions.

DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Trad: Roxana Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Mercado das Letras. Campinas, 2004.

FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. Trad: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 3.ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem escrita e poder**. 5.ed., São Paulo: Martins Fontes, 2009.

JACINTO, Josenei Aguiinaldo. **Atividades de Revisão na Produção do Gênero Autobiografia: 2015**. Dissertação (PROFLETRAS) Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: http://www.profletras.uem.br/dissertacoes/2015/Josenei_Aguiinaldo_Jacinto.pdf. Acesso em: 21 Jul. 2018

KATO, Mary Aizazwa. **O Mundo da Escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

KOCH, IngedoreGrünfeld Villaça. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

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

MARCUSCHI, Beth. **Escrevendo na escola para a vida**. OLIVEIRA, de E.; ROJO, R. H. R. In: Coleção Explorando o ensino, v.19: Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. RJ: Lucena, 2002. Disponível em: <[https://pt.scribd.com/doc/61404180/Gêneros - textuais - definição-e-funcionalidade-Luiz-Antônio-Marcuschi](https://pt.scribd.com/doc/61404180/Gêneros-textuais-definição-e-funcionalidade-Luiz-Antônio-Marcuschi)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação**. in: KARWOSKI, Acir. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2012.

MILLER, Carolyn. **Gêneros Textuais**. Carolyn Miller; Charles Bazerman, Orgs. Angela Paiva Dionísio, Carolyn Miller, Charles Bazerman, Judith Hoffanagel; tradução Benedito Gomes Bezerra, Fabiele Stockmans De Nardi, Darío Gómez Sánchez, Maria Auxiliadora Bezerra, Joice Armani Galli. 1. ed. Recife: [s.n.], 2011.

NOGUEIRA, Maraléia S.; DALVI, Maria Amélia; SILVA, Talita O. **A EJA e a alfabetização: uma visão sociolinguística**. Revista Saberes Letras: Linguística, língua, literatura. Faculdade Saberes. v.7, n.1. Vitória: Saberes Instituto de Ensino Ltda., 2009.

PAVIANI, Neires B. S.; FONTANA, Niura M. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago, p. 77-88, 2009.

PEREIRA, Luísa Álvares; BARBEIRO, Luís Filipe. **A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita**. In: LUNA, Maria José de Matos; SPINILLO, Aline Galvão; RODRIGUES, Siani Gois (Eds.), *Leitura e produção de texto*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p. 51-80

RICHARDSON, Roberto Jarry. (Org.). **Pesquisa-ação: princípios e métodos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

RODRIGUES, Luiz A. R. **Pesquisa-ação em educação**. In: **FALCÃO e SCHURSTER. Educação Políticas e outras histórias**. Editora Edupe. Recife, 2016.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Parábola Editorial. São Paulo, 2009.

SAEMI – **Revista Pedagógica – Escrita, Produção de Texto e Ditado – EJA I, II, III e IV**: CAEd, 2015. Disponível em: <http://www.saemi.caedufff.net/wp-content/uploads/2016/07/IPOJUCA-SAEMI-2015-RP-ESC_PT-EJAI_II_III_IV - WEB.pdf> Acesso em: 13 Ago. 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.
_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3° ed. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Recebido: 09/08/2019

1ª Revisão: 07/12/2019

Aceite final: 09/01/2020