

LEITURA E ESCRITA: UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO E ANÁLISE SOBRE A LÍNGUA COM O GÊNERO TEXTUAL AUTOBIOGRAFIA

READING AND WRITING: A PROPOSAL FOR REFLECTION AND ANALYSIS ON LANGUAGE WITH THE TEXTUAL GENRE AUTOBIOGRAPHY

Maria Aparecida Alves de Oliveira¹
Francisco Fábio Pinheiro Vasconcelos²

RESUMO: Este artigo apresenta uma oficina de Língua Portuguesa sobre leitura, escrita, reescrita e revisão textual com o gênero autobiografia, desenvolvida em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental: Anos Finais, do colégio Municipal João Primo da Silva da cidade de Mulungu do Morro no estado da Bahia, Brasil. A finalidade dessa apresentação é a de contribuir, no sentido de lançar vários olhares para o texto, compreendendo-o quanto a sua situação de produção, quanto a sua função social, quanto ao seu gênero e quanto às marcas linguísticas que o constitui. Inicialmente, conceitua-se a concepção de linguagem, gênero discursivo e/ou textual e a modalidade organizativa sequência didática (SD). Em seguida aborda a leitura de textos autobiográficos, trata da produção de texto e discute sobre revisão e reescrita textual. Por fim, constata-se a partir dos resultados desse trabalho coletivo (interativo) que para o aprimoramento linguístico-comunicativo deve-se escrever e reescrever textos, construindo-os e desconstruindo-os, através de atividades de escrita, revisão e reescrita textual.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Escrita. Revisão textual. Reescrita textual. Autobiografia.

ABSTRACT: This article presents a Portuguese language workshop on reading, writing, rewriting and textual revision with the autobiography genre, developed in a class of the 9th grade of Elementary School: Final Years, from the Municipal College João Primo da Silva in the city of Mulungu do Morro in state of Bahia, Brazil. The purpose of this presentation is to contribute, in the sense of taking several looks at the text, understanding it regarding its production situation, regarding its social function, regarding its genre and regarding the linguistic marks that constitute it. Initially, the concept of language, discursive and/or textual genre and the didactic sequence (DS) organizational modality are conceptualized. It then addresses the reading of autobiographical texts, deals with text production and discusses textual revision and rewriting. Finally, it appears from the results of this collective (interactive) work that for linguistic-communicative improvement, texts must be written and rewritten, building and deconstructing them, through writing, reviewing and textual rewriting activities.

¹Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA. Prof. de Língua Portuguesa da rede pública municipal de Mulungu do Morro-BA. E-mail: cidaarturnoa@gmail.com.

²Doutor em Letras e Linguística (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Alagoas. Professor titular da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA (departamento de Educação). E-mail: ffvasconcelos@uefs.br.

KEYWORDS: Reading. Writing. Text review. Textual rewriting. Autobiography.

Introdução

É de extrema importância a organização de atividades que estimule a fala, a leitura e a escrita de forma interativa, no trabalho de sala de aula. Pois, através da interação comunicativa propiciada nessas atividades os alunos percebem a necessidade de dialogar, resolver desavenças, respeitar diferenças, explicar e apropriar-se de novos conhecimentos.

Entretanto, a preparação de atividades desse tipo exige do professor conhecimentos específicos, habilidades para contextualizar, utilizando linguagem clara para os discentes e que não sejam valorizadas apenas questões de memorizações. Assim sendo, não basta simplesmente memorizar e repetir, como enfatiza Possenti (2012) porque não é por meio de exercícios mecânicos e descontextualizados que o/a estudante efetiva sua competência. Ele/a concretiza apropriando-se da função social da leitura e da escrita, isto é, deve ser capaz de fazer uso dessas práticas no seu cotidiano, compreendendo, que ler e escrever amplia as habilidades de expressar ideias, conceitos, sentimentos, sensações, atitudes e reflexões.

Para isso, faz-se necessário que o docente tenha conhecimento das concepções de linguagem e tenha clareza de qual dessas concepções ele defende. Só assim, ele pode ter as diretrizes para responder questões prévias tais como: para que ensinamos o que ensinamos? E para que os discentes aprendem o que aprendem?

As respostas a essas questões vão depender de qual concepção de linguagem o educador prioriza. Geraldi (2012, p. 41) aponta três concepções de linguagem (linguagem como a expressão do pensamento, ou seja, concepção que ilumina, fundamentalmente, os estudos tradicionais; linguagem como instrumento de comunicação, a qual, está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código; e linguagem como forma de interação). Esta última, linguagem como forma de interação, merece destaque, uma vez que se constitui como lugar de relações sociais, quer dizer, espaço onde os indivíduos podem se formar como sujeitos autônomos, críticos e conscientes.

A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2012, p. 41).

Na concepção interacionista-discursiva da língua o ambiente escolar se constitui como espaço de relações fundamentais ao processo de desenvolvimento linguístico, em que se pode,

problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparente cotidiano dos signos (ORLANDI, 2007, p. 9).

Irané Antunes (2003, p. 43) ressalta ainda que: “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas”. Nesse sentido, o contexto da sala de aula é, também, um ambiente de construção desses sujeitos. É nesse espaço que se estabelecem relações fundamentais ao processo de desenvolvimento linguístico, independente do momento por que passa o sujeito na aquisição do código, mas com base na qualidade da relação dos sujeitos com a linguagem.

O educador precisa conhecer a diferença de saber o conceito de língua e analisá-la, considerando que no Ensino Fundamental as atividades devem girar em torno do ensino de língua e apenas como subsídio deve-se apelar para a metalinguagem. Destarte, ao elaborarmos atividades de leitura e escrita, que sejam contínuas e bem-feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes. Porque, como chama atenção Possenti (2012, p. 36) “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas”.

Para tanto, deve-se desenvolver, em classe, práticas que possibilitem o compartilhamento de diversas leituras, “de diversos gêneros que auxiliem na compreensão do texto e na formação de um leitor autônomo”. (SOUZA e FEBA, 2011, p. 148). Nessa perspectiva, o ambiente escolar é um espaço profícuo para a formação leitora do sujeito já que, assim, ele pode se desenvolver como protagonista de seu processo de aprendizagem, agindo, pensando, refletindo e interagindo com outros.

Esse artigo tem por propósito relatar um trabalho pedagógico em sala de aula com o gênero textual autobiografia. O qual foi desenvolvido a partir da modalidade organizativa: Sequência Didática (SD). Antes de relatar essa experiência com o gênero textual autobiografia, é imperioso (re)lembrar o que são considerados gêneros e sequência didática, respectivamente.

A palavra gênero em relação à linguagem, outrora, encontrava-se sempre ligada aos gêneros literários, todavia, hoje não é mais assim. Para Bakhtin (1997), que os determina como gêneros do discurso, estes são enunciados orais ou escritos que usamos para nos comunicar, os

quais se desdobram em multiformas, porém cada um com suas particularidades em relação ao conteúdo, estilo de linguagem, bem como a seleção específica de recursos lexicais, fraseológico e gramaticais. Isso é o que faz cada gênero ter uma construção composicional única e relativamente estável.

Essa diversidade de gêneros que se faz perceber cada vez maior se dá “porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 1997, p. 262).

Similarmente, seguindo essa mesma linha de Bakhtin, mas determinando os gêneros como gêneros textuais, Marcuschi (2007) destaca que os gêneros são inúmeros e que são textos materializados na vida cotidiana, com características sociocomunicativas, determinadas pela situação de comunicação, abrangendo função, estilo, conteúdo e composição.

Neste sentido, Koch e Elias (2008) enfatizam ainda:

E a lista é numerosa mesmo!!! Tanto que estudiosos que objetivaram o levantamento e a classificação de gêneros textuais desistiram de fazê-lo, em parte porque os gêneros existem em grande quantidade, em parte porque os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros (KOCH & ELIAS, 2008, p. 101).

É o que se vê, sobretudo, no campo das novas tecnologias de informação e comunicação, espaço em que a metamorfose dos gêneros são cada vez mais constantes originando novos gêneros, por exemplo, o *e-mail* que surgiu da mutação da carta e/ou bilhete e, assim são os vários outros gêneros do campo tecnológico, sem falar da assimilação de um determinado gênero gerando um novo gênero como é o caso das aulas *on-line*.

Devemos assinalar, também, que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018, p.67) segue essa mesma linha indicando que a escolha dos conteúdos, habilidades e objetivos, devem estar ligados a um gênero discursivo de circulação nas diversas esferas e/ou campos sociais de atividade, comunicação e de uso das diferentes linguagens (semioses). Algo muito positivo, principalmente, pela BNCC ser um documento oficial de diretrizes que devem nortear os currículos escolares, de modo a assegurar uma formação básica comum.

Já as sequências didáticas são:

um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. [...] têm a virtude de manter o caráter unitário e reunir

toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo que permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação (ZABALA, 1998, p.18).

Indo ao encontro dessa concepção de Zabala, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) a consideraram – “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual”.

Desenvolver um plano didático-metodológico de ensino a partir da modalidade organizativa - Sequência Didática, com um gênero textual, permite ao docente prever as demandas típicas da aprendizagem do grupo específico, decidindo etapa a etapa pelas quais os discentes devem passar, além de lhe possibilitar o como e o que trabalhar de acordo com níveis de conhecimento e situações reais de ensino. Por isso, é importante adotar a modalidade organizativa sequência didática, estruturada em torno de um gênero textual, como instrumento para o ensino/aprendizagem da linguagem na escola.

A concepção interacionista-discursiva e os gêneros textuais enfatizados pelos autores acima mencionados e, igualmente, contemplados na BNCC (BRASIL, 2018) como unidade de trabalho, foram referências na definição das atividades da sequência didática, modalidade organizativa utilizada na atividade em classe, a relatar.

A proposta que será descrita a seguir foi desenvolvida no início do primeiro trimestre letivo de 2022 com educandos do 9º ano do Ensino Fundamental: Anos Finais, do Colégio Municipal João Primo da Silva, da cidade de Mulungu do Morro – Bahia, Brasil, a partir do planejamento e da execução de uma sequência didática e didatização do gênero textual autobiografia, que tiveram as seguintes etapas: leitura de textos autobiográficos, escrita de autobiografia, revisão e reescrita textual.

Leitura de textos autobiográficos

A leitura se faz cada vez mais necessária no dia a dia das pessoas, seja em situações corriqueiras, como seguir o passo a passo de uma receita culinária ou ler uma bula de remédio, às mais complicadas e/ou pontuais, como fazer pesquisas acadêmicas e/ou científicas. Esses são uns dos motivos pelos quais se ouve falar constantemente sobre a importância da leitura na sociedade.

Logo, faz-se necessário formar leitores autônomos e críticos na escola. Um dos gêneros textuais que pode ser utilizado para esse propósito é o texto autobiográfico, o qual pode ser encontrado em livros, sites da internet, jornais, revistas, blogs, redes sociais etc.

O texto autobiográfico é um tipo de gênero textual que constitui uma narrativa de caráter pessoal e o seu traço mais significativo é a inserção do próprio escritor como personagem principal. Encontra-se autobiografias em diversos formatos, tais como: diários, memórias, poemas, músicas, roteiros, cartas, entre outros.

A oficina teve início com a apresentação da proposta e seu objetivo (escrever sua autobiografia a partir do agenciamento de recursos estabelecidos pelas condições de produção: finalidade, gênero e interlocutor). Isto, porque de acordo com Isabel Solé (1998) o educador deve apresentar antes da leitura o objetivo desta para os alunos, para que eles possam escolher, avaliar e usar suas estratégias e habilidades com base no que foi pedido para a realização da atividade.

Ao apresentar os objetivos da leitura, para motivar a aproximação com o gênero textual autobiografia, houve a socialização através da leitura em voz alta, realizada pela professora, de trechos de sua autobiografia. Algo bastante apropriado logo que estava no início do ano letivo e era a primeira vez que lecionava para a turma. Foi ressaltado que seria interessante essa mesma socialização da turma sobre as histórias de vida de cada um, entretanto, antes era importante saber o que eles já sabiam sobre o gênero autobiografia.

Em seguida, foi realizado o levantamento prévio dos conhecimentos dos estudantes sobre o gênero autobiografia. Segundo Kleiman (2002) conhecimentos prévios são os conhecimentos que o leitor (aluno) adquiriu ao longo de sua vida através de suas vivências. Perguntou-se: o que significam as palavras biografia e autobiografia? À medida que os educandos falavam, a professora ia anotando as respostas na lousa e depois, para a confirmação ou não do que falaram, foram orientados a pesquisarem na Internet, uma vez que a maioria da sala possui *smartphones* e a instituição disponibiliza acesso à internet, o conceito destas duas palavras: Biografia e Autobiografia. Caso os discentes não disponibilizem de internet, podia ser realizada a mesma atividade com dicionários físicos. Aí nesse caso, o docente pode levar os dicionários para a sala ou se a escola tiver biblioteca encaminhá-los até lá para a pesquisa, no entanto, não se deve esquecer de avisar o/a bibliotecário/a ou responsável pelo espaço. Chegaram aos seguintes conceitos: Biografia palavra de origem grega formada a partir de bio(vida) e grafia(escrita), portanto, Biografia significa escrita da vida de uma pessoa e Autobiografia igualmente palavra de origem grega sendo auto (si mesmo), bio(vida) e grafia(escrita), então Autobiografia significa escrita sobre sua própria vida, ou seja, uma biografia escrita pelo próprio autor, em que o autor seleciona e narra acontecimentos de sua própria vida.

Depois dessa conceituação, seguiu com a leitura em voz alta, feita pela educadora e acompanhada pelos educandos por meio de cópias impressas, do poema *Biblioteca verde*³ de Carlos Drummond de Andrade que é um texto que incentiva a leitura e, além disso, o poema é útil para a aproximação das características de uma autobiografia, mostrando que seu caráter não acontece na sua formatação, mas em seus elementos linguísticos. Normalmente a narração é feita na primeira pessoa do singular e aborda questões íntimas e pessoais, como relatado no trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade - *Biblioteca verde*:

[...] Mas leio, leio... Em filosofias tropeço e caio,
cavalgo de novo meu verde livro,
em cavalarias me perco, medievo;
em contos, poemas me vejo viver.
Como te devoro, verde pastagem!...
Ou antes carruagem de fugir de mim
e me trazer de volta à casa
a qualquer hora num fechar de páginas?
Tudo que sei é ela que me ensina.
O que saberei, o que não saberei nunca,
está na Biblioteca em verde murmúrio[...]

Contudo, a autobiografia não pode ser analisada apenas da perspectiva individual. Ela é um gênero que propõe a integração coletiva porque ao narrar a sua história o indivíduo partilha com os seus pares, as suas impressões e a sua cosmovisão de mundo, permitindo ao leitor/ouvinte ter acesso a outras perspectivas de mundo que não as suas, ampliando-as.

Posto isso, para o aprofundamento do gênero, utilizou-se duas outras autobiografias (da autora e da ilustradora) contidas no livro literário do PNLD - *Borboletas na chuva* de Neusa Sorrenti (2018), distribuído a todos os alunos do 8º e 9º anos do estabelecimento de ensino em questão. Aspecto importante uma vez que todos os estudantes tinham o livro em mãos e podiam levar consigo para leituras em casa. Também foi disponibilizada mais uma autobiografia em cópia impressa – a história da garota que defendeu a educação e foi baleada pelo regime *Talibã* – contido no livro *Eu Sou Malala*, lançado em 2013 que conta a história dessa jovem,

³Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/599/textos-para-leitura-inicial-na-formacao-em-literatura-juvenil>. Acesso em 19/02/2022

protagonista real, apresentando fatos sobre sua vida, ao passo que a professora aproveitou para fazer a indicação de leitura do livro. Foi feita a leitura silenciosa e individual dessas autobiografias, depois a socialização.

Quando criança, acalentava o desejo de ser artista de teatro ou bailarina, mas à medida que crescia notava que o sonho ia se perdendo na poeira dourada do tempo. Como gostava de escrevinhar aqui e ali, achei que podia ser uma boa substituição. Em 1993, inaugurei minha “carreira artística” escrevendo narrativas em versos para crianças. Depois fui alternando textos em prosa e em versos, e fiz incursões em contos para jovens. TRECHO DA AUTOBIOGRAFIA DA ESCRITORA NEUSA SORRENTI (SORRENTI, 2018, p. 59).

Eu nasci em São Paulo, na Aclimação, um bairro próximo de um grande parque cheio de árvores enormes, um lago lindo e muitos bem-te-vis. Quando minha mãe levava meus irmãos e eu para brincar lá, eu me sentia no paraíso. Adorava ficar no balanço, respirando profundamente aquele ar com cheiro de terra úmida e folhas de eucalipto, escutando os mil pássaros cantando, conversando entre eles. Como é bom lembrar da infância, do nosso modo infantil de ver e sentir a vida... TRECHO DA AUTOBIOGRAFIA DA ILUSTRADORA LÚCIA BRANDÃO (SORRENTI, 2018, p. 62).

No dia em que nasci, as pessoas da nossa aldeia tiveram pena de minha mãe e ninguém deu os parabéns ao meu pai. Vim ao mundo durante a madrugada, quando a última estrela se apaga. Nós, pachtuns, consideramos esse sinal auspicioso. Meu pai não tinha dinheiro para o hospital ou para uma parteira; então uma vizinha ajudou minha mãe. O primeiro bebê dos meus pais foi natimorto, mas eu vim ao mundo chorando e dando pontapés. Nasci uma menina num lugar onde os rifles são disparados em comemoração a um filho, ao passo que as filhas são escondidas atrás de costinhas, sendo seu papel na vida apenas fazer comida e procriar. AUTOBIOGRAFIA DE MALALA (FRAGMENTO) ⁴

Nesse momento de mediação das discussões da turma, buscou-se aprimorar entre os alunos a capacidade de ouvir, discutir criticamente acerca do ouvido/lido. Dessa maneira, mais que ampliar o vocabulário eles tiveram a oportunidade de conhecer outras visões de mundo e outras formas de pensar e agir, pois, afinal, dentre outras possibilidades a leitura proporciona um caminho infinito de descobertas e de compreensão do mundo. Como afirma a BNCC:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (BRASIL, 2018, p.75).

De tal modo, coletivamente, observaram e identificaram as características mais comuns do gênero autobiografia, ou seja, aquilo que consta na maioria dos textos autobiográficos.

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

Listaram as principais marcas do gênero: nome do autor, data e local de seu nascimento; acontecimentos importantes da vida dessa pessoa; uso predominante de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa (singular/plural); predomínio de verbos no passado; relato de lembranças e emoções reais.

Além de destacar as características do gênero, identificaram inclusive seus contextos de produção em cada um dos textos apresentados, verificando de quem cada texto falava? Se alguém conhecia o/a protagonista? Se já tinham lido outro(s) texto(s) relativo(s) a ele/a? O que mais sabem sobre essa pessoa? E esses textos quando foram produzidos? Onde foram publicados? Com qual objetivo foram publicados? Quem são, geralmente, os leitores desses textos?

Assim, tais atividades de leitura e escuta facilitam o contato com a linguagem, oral e escrita. Motiva o desejo de ampliar o domínio da leitura, compreensão de textos e diálogos intertextuais que eles suscitam. Dessa forma, a sala de aula se transforma em um espaço múltiplo, de vozes, de opiniões, escutas e objetos de leitura além de conhecer outras práticas culturais.

Escrita de texto autobiográfico

A escrita é um produto sócio-histórico-cultural. Portanto, deve ser tratada a partir da concepção interacional/dialógica da língua, considerando-a, como sublinham Koch e Elias (2008, p. 19), “a escrita na sua inter-relação autor-texto-leitor”, assim tanto a pessoa que escreve quanto seu destinatário serão considerados “atores/construtores sociais, sujeitos ativos” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10).

Além disso, é importante no processo de produção textual considerar os textos integrados a gêneros específicos, com características, estrutura, intencionalidade bem definidas e tratar a escrita como processos que só ocorrem na interação com o texto. Nessa concepção algumas estratégias são importantes a quem escreve: ativação de conhecimentos; seleção, organização e desenvolvimento das ideias para garantir a progressão temática; equilíbrio entre informação explícita e implícita, revisão da escrita.

Para Weisz (2002) seriam boas táticas para isso aquelas em que:

- os alunos precisam por em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo que se quer ensinar;
- os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe produzir;

- a organização da tarefa pelo professor garante a máxima circulação de informação possível;
- o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real, sem se transformar em objeto escolar vazio de significado social (WEIZS, 2002, p.66).

Para se formar um escritor competente, é fundamental oferecer condições para que os estudantes criem seus próprios textos. É importante salientar que não há como criar do nada, eles precisam ter acesso a materiais diversos de leituras, em plataformas múltiplas e práticas constantes de escuta/leituras/discussões e escritas/reescritas para se formar escritores críticos. Por isso, previamente fizeram a leitura e discussão sobre diferentes autobiografias e, ademais, dispuseram de um roteiro (suporte/sugestão).

ROTEIRO

- Seu nome, sua idade, sua data e local de nascimento;
- Nome de seus pais e como é o seu relacionamento com eles;
- Seus gostos e brincadeiras quando criança;
- Agora como adolescente o que lhe dá prazer e o que é maçante;
- Suas características físicas, psicológicas e emocionais;
- Seu componente curricular preferido;
- Tipo de música e programas de TV que você mais curte;
- O que mais gosta de fazer quando não está na escola;
- Você se considera uma pessoa amiga, é fiel às suas amizades.
- Tem livros em casa e os lê? Há bibliotecas que possa frequentar e retirar livros emprestados?
- Como está a convivência com seus amigos nesse período pandêmico?
- E como classifica sua saúde mental e física nesse período pandêmico?

O roteiro é só uma sugestão para a escrita do texto narrativo (autobiografia), o qual deve evidenciar suas características essenciais, porém não necessariamente segui-lo na ordem que aparece, mas, sim, a ordem que compreenderem mais conveniente, além de acrescentarem outras informações que acharem pertinentes e/ou interessantes para incrementar sua autobiografia. Cada aluno recebeu uma folha impressa com linhas onde deveria escrever sua autobiografia (primeira versão).

Figura 1: Folha de produção textual para a escrita inicial

ATIVIDADE 1 – ESCREVA A PRIMEIRA VERSÃO DA SUA AUTOBIOGRAFIA

Releia as autobiografias da autora Neusa Sorrenti (SORRENTI, 2018, p. 59-61), da ilustradora Lúcia Brandão (SORRENTI, 2018, p. 62-63), de Malala (cópia impressa) e o poema *Biblioteca verde* de Drummond, relembre suas características e depois escreva sua autobiografia.

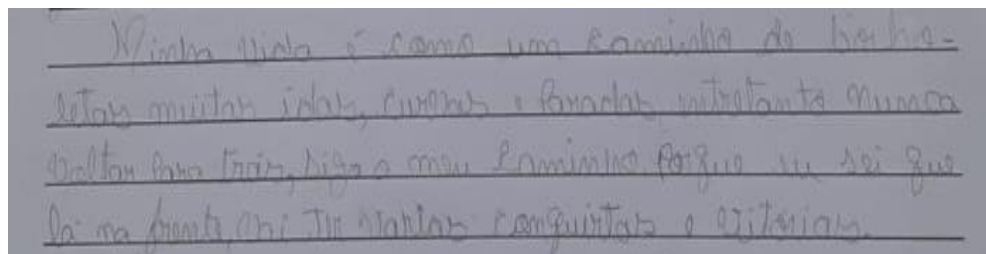
AUTOBIOGRAFIA

Fonte: própria autora

Para a produção do texto autobiográfico, os alunos foram orientados a escreverem no mínimo dez linhas. Vale destacar que nem por isso poderiam dispensar os objetivos e a preparação atenta para a escrita, primando pela qualidade estética do texto mesmo sendo uma narrativa curta. Todos ultrapassaram as linhas pré-determinadas e a maioria ultrapassou e muito, o que demonstrou que estavam motivados a começarem a escrever suas autobiografias.

A importância de se ter referência (leituras prévias e indicações de outras leituras) para suas escritas apareceu em diversos textos, em que os estudantes ora foram poéticos, em uma clara referência ao poema apresentado no início da oficina, ora se apoiaram nas autobiografias usadas como suportes.

Figura 2: Trecho da autobiografia de uma aluna do 9º ano

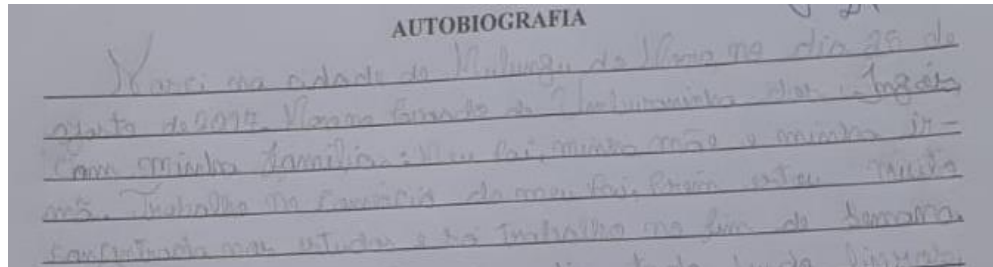


Fonte: própria autora.

No trecho da autobiografia (figura 2) observa-se o uso de figura de linguagem, típica do texto poético - “Minha vida é como um caminho de borboletas, muitas idas, curvas e paradas,

entretanto nunca voltar para trás sigo o meu caminho porque eu sei que lá na frente vou ter várias conquistas e vitórias” (transcrição do trecho da figura 2).

Figura 3: Trecho da autobiografia de uma aluna do 9º ano



Fonte: própria autora

No trecho (figura 3) há clara referência aos inícios das autobiografias (autora e ilustradora) do livro *Borboletas na Chuva* de Neusa Sorrenti (2018, p. 59 e 62) – “Nasci na cidade de Mulungu do Morro, no dia 25 de agosto de 2007. Moro no povoado de Umburaninha dos Ingós, com minha família: Meu pai, minha mãe e minha irmã. Trabalho no comércio do meu pai, porém estou muito concentrada nos estudos e só trabalho no fim de semana” (transcrição do trecho da figura 3).

E, desse jeito, foram todas as outras, ora se baseavam em uma ora em outra das biografias lidas e discutidas em sala de aula. Isso, reafirma o que indicam Paulo Coimbra Guedes e Jane Mari de Souza, de que,

Ensinar a escrever é uma tarefa de uma escola disposta a olhar para frente e não para a repetição do passado que nos trouxe a escola que temos hoje: Trabalhar com o texto implica trabalhar com a incerteza e com o erro e não com a resposta certa, porque escrever é produzir e não produzir velhas certezas, pois certezas nos deixam no mesmo lugar: é o erro que nos leva na direção do novo (NEVES et al., 2004, p.155).

Nesse sentido, no processo de construção do sujeito, o “erro” construtivo possui uma função primordial, pois através dele o aprendente elabora hipóteses que são baseadas em soluções próprias e provisórias para um determinado problema e, desse modo, pode avançar mediante aproximações sucessivas até chegar ao conceito adequado. Todavia, é interessante citar que nem todo desvio cometido pelo discente pode ser considerado como erro construtivo, ele só é considerado como tal no processo de construção do desenvolvimento cognitivo. Tendo isso em mente passamos para a próxima atividade da nossa sequência didática: a revisão/reescrita textual.

Revisão/reescrita textual

Na concepção interacionista-discursiva “o texto é o elemento central da aula de Português” (SOUZA; FEBA, 2011, p. 163). Nessa mesma linha Sandoval Nonato Gomes-Santos et al. (2010), citando Marcuschi, também sublinham que “o texto é o melhor ponto de partida e chegada para o tratamento da língua em sala de aula” (BENTES; LEITE, 2010, p. 316). Nessa perspectiva, destaca-se a importância de se trabalhar a partir do texto os aspectos normativos da língua. Desse modo, uma vez produzido a primeira versão da autobiografia e antes da primeira revisão/reescrita conduziu-se atividades importantes de auxílio do reconhecimento do gênero quanto ao seu contexto de produção, sua função social, suas características que o definem como tal, enfim, suas marcas linguísticas, bem como, a estrutura textual.

A revisão textual possibilita a articulação das práticas de leitura, produção, escrita e reflexão sobre a língua, além da comparação do uso da linguagem oral e escrita. À vista disso, feito o reconhecimento das características do gênero, partiu-se para a revisão em dupla. Mas, antes foi feita a leitura em voz alta do texto “Lembra-te de que és mortal” extraído do livro *Qual é a Tua Obra* – Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética, do filósofo contemporâneo Mário Sergio Cortella para a reflexão sobre a importância da ética ao ler e corrigir o texto do colega, considerando como diz no trecho a seguir:

[...] a discussão sobre ética não é uma discussão cínica, na qual fingimos aderir. É uma coisa séria. Afinal de contas, se estamos falando em ética, estamos falando na capacidade de supormos que existem relações entre as pessoas que têm de preservar a dignidade do outro e a sua própria dignidade (CORTELLA, 2009, p. 140).

Terminada a discussão, elaborou-se coletivamente o roteiro de avaliação que seguiriam para a revisão da autobiografia do colega.

ROTEIRO PARA REVISÃO TEXTUAL:

- O texto está coerente?
- O texto apresenta os elementos básicos de uma autobiografia, estudados?
- Deixou o espaço ao iniciar os parágrafos?
- Organizou o texto em parágrafos?
- Respeitou a margem?
- Ao alinhar o texto separou as sílabas das palavras corretamente?
- Utilizou os sinais de pontuação corretamente?

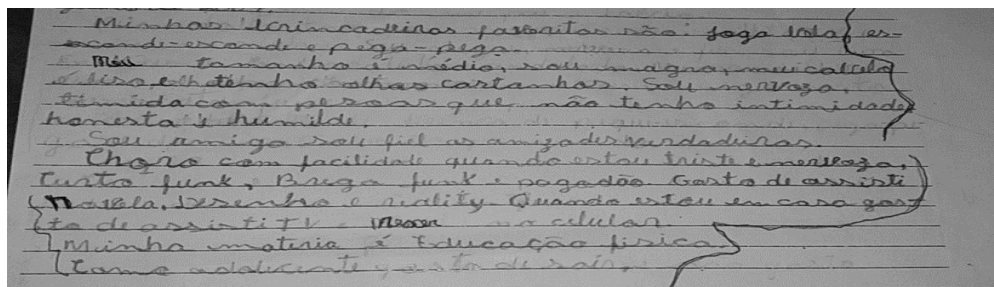
- Empregou a acentuação das palavras corretamente?
- Usou letras maiúsculas no início de cada parágrafo e depois de ponto?
- Usou as letras maiúsculas nos nomes próprios?
- Utilizou adequadamente os tempos verbais com relação as pessoas?
- Empregou os marcadores de tempo de forma correta?
- Evitou rasuras no texto?
- Empregou corretamente a concordância nominal e verbal?

A escolha das duplas ocorreu de livre escolha, primando pela afinidade, pois, assim, não ficariam constrangidos em disponibilizar seus textos para a leitura e correção por outrem. Os estudantes, nas duplas, trocaram seus textos e procederam a correção utilizando o roteiro e qualquer bibliografia que achassem necessária (por exemplo dicionários e gramáticas) para este fim, inclusive o uso da internet.

De tal modo, o estudo da gramática, da ortografia e da acentuação e demais elementos textuais estavam amparados no material em que foi efetivada a prática de leitura e escrita. Contudo, o texto não foi apenas usado como pretexto, mas concebido na concepção interacionista-discursiva e na centralidade do texto, sugeridos por Costa Val como *gramática do texto e no texto*, referente aos conhecimentos e habilidades de leitura, produção textual, noções linguísticas e oralidade, as quais propiciam aos aprendizes/falantes “interagir linguisticamente produzindo e interpretando textos, falados e escritos, nas diversas situações de sua vida”(COSTA VAL, 2002, p. 110).

eticamente os educandos fizeram suas observações no texto do colega indicando inadequações gramaticais (pontuação, acentuação, ortografia, concordância, etc) e de estrutura que deviam na opinião deles serem revistas.

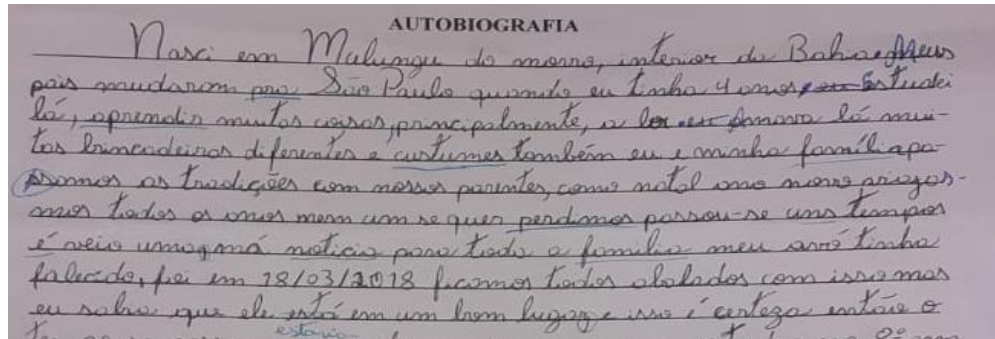
Figura 4: Revisão textual em dupla



Fonte: própria autora.

Essa aluna (figura 4) demonstrou para a colega que o alinhamento da margem não estava adequada.

Figura 5: Revisão textual em dupla



Fonte: própria autora.

Essa outra (figura 5) sinalizou os erros ortográficos sublinhando, a separação de sílaba inadequada circulando e a forma verbal adequada para o contexto (futuro do pretérito) escrevendo abaixo da forma verbal que foi escrita no presente (está-estaria).

Terminada a revisão em dupla, cada um pegou sua autobiografia de volta e procedeu a primeira reescrita de seu texto, fazendo as adequações sugeridas pelo/a seu/a colega. Foi entregue uma nova folha com linhas para essa reescrita que devia ser entregue, desta vez, à professora.

Figura 6: Folha de produção textual para a primeira reescrita textual (2ª versão do texto)

ATIVIDADE 2 – REESCREVA A SUA AUTOBIOGRAFIA (2ª VERSÃO)

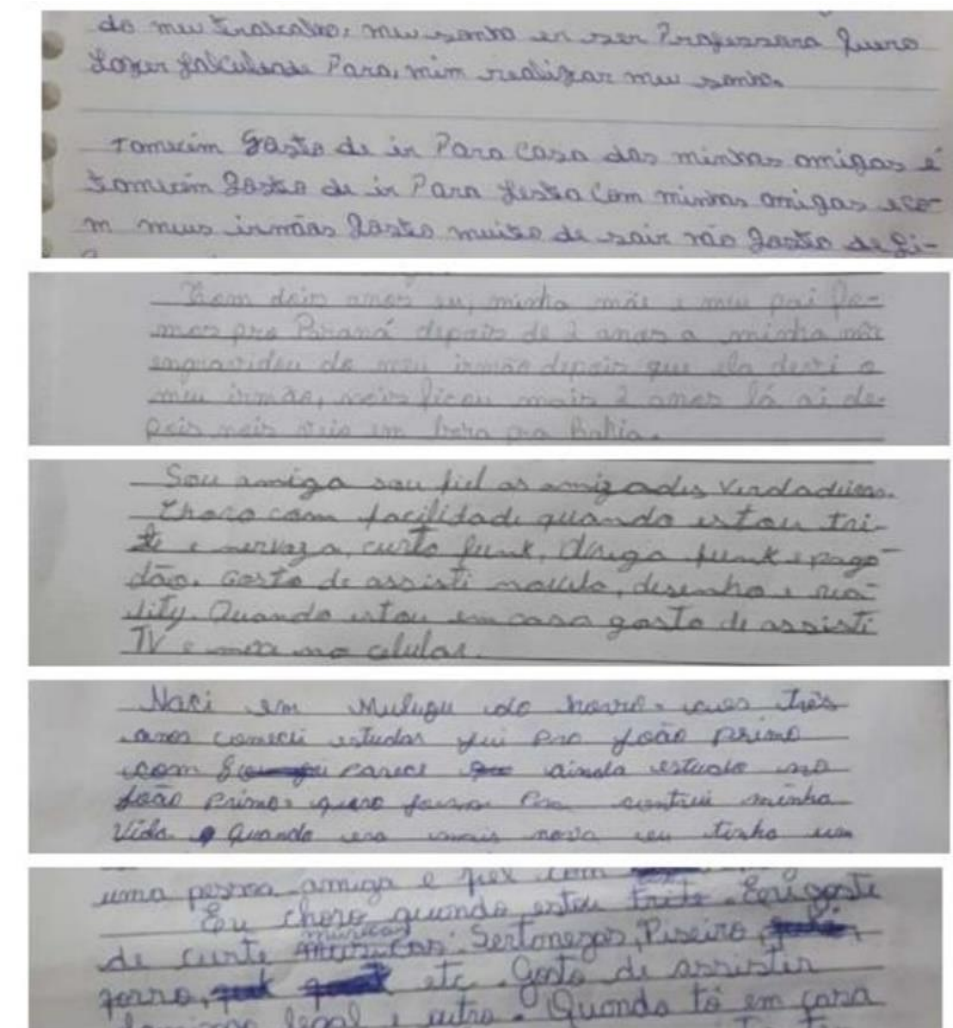
Reescreva sua autobiografia fazendo as adequações sugeridas pelo(a) seu(a) colega e as que você achar necessárias.

AUTOBIOGRAFIA

Fonte: própria autora.

Feita essa primeira reescrita (2ª versão do texto) e com todas as autobiografias em mão, a professora realizou a revisão coletivamente, utilizando um projetor multimídia (data show) com trechos das autobiografias, selecionados previamente, com problemas mais recorrentes e que não foram resolvidos na revisão anterior em dupla.

Figura 7: Alguns dos trechos selecionados para a revisão textual coletiva.



Fonte: própria autora.

Feita a confrontação coletiva, sobre o que, mesmo após a revisão em dupla e a reescrita de uma segunda versão do texto, devia ser revisto nas autobiografias escritas, elucidados e resolvidos os equívocos, partiram para a escrita final da autobiografia. Todos retomaram as suas autobiografias e considerando a revisão coletiva e as explicações dadas no momento desta,

identificaram inadequações textuais similares as discutidas e procederam a uma nova e final readequação da produção textual que, ainda, em alguns momentos careceu da ajuda da professora como último recurso para solucionar algum problema de linguagem, por exemplo, dúvida no uso de alguma expressão, na ortografia, acentuação e/ou pontuação, pois a essa altura os alunos queriam deixar as suas autobiografias o mais bem escritas possível, primando por capricho e clareza.

Figura 8: Versão final do texto

ATIVIDADE 3 – REESCREVA A SUA AUTOBIOGRAFIA (3ª VERSÃO)

ESCRITA FINAL

Considerando a revisão coletiva e as explicações dadas no momento desta, retome seu texto e tente identificar inadequações textuais similares as discutidas e faça uma readequação do texto.

AUTOBIOGRAFIA

Fonte: própria autora.

Desde o início desse trabalho os educandos implicitamente fizeram autoavaliações, por exemplo, ao pegar seu texto e acatar as sugestões dos colegas de adequação em seus textos, eles o fizeram porque autoavaliou o seu escrito. Ainda assim, era importante terminar a oficina com uma autoavaliação explícita onde todos pudessem expressar seus sentimentos e impressões sobre o trabalho desenvolvido. Chamou a atenção a observação de uma aluna que enfatizou “ei professora toda vez que a gente for escrever tem que prestar atenção nessas coisas né, na

margem, ter dúvida na escrita porque se a gente não tem dúvida, a gente escreve de qualquer jeito, eu de agora em diante vou ficar mais atenta”. Isso confirma que “a linguagem escrita apropria-se por meio da prática efetiva: aprende-se a ler, lendo; aprende-se a escrever, escrevendo; e também a ler, escrevendo e a escrever, lendo” (SOUZA; FEBA, 2011, p. 210).

Nesse processo de revisão/reescrita textual os estudantes se apropriaram da forma de escrever as palavras, da organização do texto e refletiram sobre a escrita, sua e do outro, favorecendo dessa maneira a aprendizagem de novos conhecimentos sobre a língua escrita.

Dessa forma, percebe-se a importância de praticar a gramática na escola não só corrigindo o erro do aprendente, mas, sobretudo, lendo, debatendo e escrevendo. Como afirma Celso Pedro Luft (2006, p. 84) “tudo isso é gramaticar– o melhor método de ampliar, reforçar e agilizar a gramática, a de todos e a de cada um em particular”.

Por fim, foi possível, ao final da tarefa, sistematizar os resultados do trabalho coletivo (interativo) e devolvê-lo organizadamente ao grupo de alunos de forma que perceberam que eles (autores) podem escrever e reescrever textos, construindo-os e desconstruindo-os, através de atividades de escrita, revisão e reescrita textual, objetivando o aprimoramento linguístico-comunicativo.

A BNCC (2018) determina a revisão textual como uma das estratégias de escrita podendo ser compartilhada ou individual com a mediação do docente.

Considerações finais

Lançar vários olhares para o texto - compreendendo-o quanto a sua função social, quanto ao seu gênero, quanto a sua situação de produção, e quanto às marcas linguísticas - é o que de mais efetivo se percebe na motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao considerar a função social do texto oportuniza aos alunos a inclusão em práticas culturais que lhes fazem sentido, contribuindo para que aprendam a ler, lendo e a escrever, escrevendo, de maneira significativa, e não apenas decodificando e codificando, como destaca Sírio Possenti que “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (GERALDI, 2012, p. 36).

Quanto à realização de atividades sequenciadas ligada a um gênero textual específico, essas devem explorar a leitura de diferentes textos desse mesmo gênero, em suportes diversificados e de autores diversos. A partir dessa diversidade de leituras deve-se discutir o contexto de produção, físico e social, de cada texto relacionado ao gênero textual em particular,

visto que, o entendimento destes contextos de produção ajuda na compreensão do texto. Vale frisar que o professor precisa selecionar e utilizar com carinho esses textos, pois será das escolhas bem-feitas que dependerá o sucesso de todas as outras etapas.

E apreensão das marcas linguísticas do gênero escolhido se concretiza na apreciação dos textos, o que permite a ampliação do conhecimento sobre o gênero, lembrando e/ou confirmando algumas marcas linguísticas que lhe são próprias e que o determinam como tal. Desse jeito, o estudo e/ou ensino da gramática acontece na análise e reflexão sobre o uso e funcionamento da língua e/ou linguagem. Isso faz com que optem conscientemente por aquilo que é relevante para a prática de produção de textos do gênero textual escolhido.

Assim, a sala de aula se transforma em um espaço de variedade de sujeitos, de objetos de leitura e de práticas culturais.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond (1902-1987). Biblioteca verde. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/599/textos-para-leitura-inicial-na-formacao-em-literatura-juvenil>. Acesso em 19/02/2022

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal* / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller]. 2 cd. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENTES, Christina & LEITE, Marli Quadros. *Linguística do texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo. Cortez, 2010.

BRASIL. Base nacional comum curricular. 3ª versão revisada, Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 18/05/2022.

CORTELLA, Mário Sergio. *Qual é a tua obra? Inquietações propositivas sobre a gestão, liderança e ética*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2009.

COSTA VAL, Maria da Graça. A gramática do texto, no texto. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v.10, n.2, jul./dez. 2002, p. 107-134.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas: Para o Oral e a Escrita: Apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*/Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LUFT, Celso Pedro. *Língua e Liberdade*. 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade / *Gêneros textuais e ensino* / organizadores Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra. - 5.ed. - Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%C3%AAneros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf. Acesso em 27/05/2022.

NEVES, Iara Conceição Bitencout; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHÄFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLUSENDER, Renita. *Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ORLANDI, Enide Lourdes Puccinelli. *Análise do Discurso: Princípios e Procedimentos*. 7ª edição. Campinas, São Paulo: Pontes, 2007.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SORRENTI, Neusa. *Borboletas na chuva*. São Paulo: SOMOS educação, 2018.

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (organizadoras). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2º ed. São Paulo: Ática, 2002.

YOUSAFZAI, Malala (2013). *Eu Sou Malala*. Autobiografia. Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2021/03/autobiografia-nasce-uma-menina.html>. Acesso em 30/05/2022.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.