

UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: A AUTOBIOGRAFIA COMO APOIO À CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

A PROPOSAL FOR A DIDACTIC SEQUENCE FOR THE PRODUCTION OF TEXTS IN ELEMENTARY EDUCATION: AUTOBIOGRAPHY AS SUPPORT FOR THE CONSTRUCTION OF IDENTITIES

Lídia dos Santos Pereira de Jesus **1**
Adelino Pereira dos Santos **2**

Resumo: Partindo de uma avaliação diagnóstica aplicada a uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do interior da Bahia, elaboramos uma sequência didática seguindo os pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como sugestão de trabalho para a produção de textos com o gênero autobiografia e o tema transversal identidade. Neste artigo, temos por objetivo apresentar uma reflexão sobre a adolescência, público-alvo a sequência didática, bem como os módulos IV, V e VI de tal sequência didática, assim como uma síntese geral da proposta, de modo a subsidiar o professor de língua portuguesa que se interesse à aplicação da sequência, com as devidas adequações e adaptações à sua turma de interesse. Nesta proposta pedagógica, foram articulados postulados teóricos da Linguística Textual relativos a texto, critérios de textualidade, produção textual e gênero textual, a partir de autores como Antunes (2003; 2005), Costa Val (2005), Prestes (2005) e, por fim, Lejeune (2014), que discorre sobre autobiografia.

Palavras-chave: Produção Textual. Autobiografia. Sequência Didática. Adolescência. Identidade.

Abstract: Starting from a diagnostic assessment applied to an 8th year elementary school class at a municipal public school in the interior of Bahia, we developed a didactic sequence following the assumptions of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), as a work suggestion for the production of texts with the autobiography genre and the transversal theme of identity. In this article, we aim to present a reflection on adolescence, the target audience of the didactic sequence, as well as modules IV, V and VI of such a didactic sequence, as well as a general summary of the proposal, in order to support the Portuguese language teacher, if interested in applying the sequence, with the necessary adjustments and adaptations to their class of interest. In this pedagogical proposal, theoretical postulates from Textual Linguistics related to text, textuality criteria, textual production and textual genre were articulated, based on authors such as Antunes (2003 and 2005), Costa Val (2005), Prestes (2005) and, finally, Lejeune (2014), which discusses autobiography.

Keywords: Text Production. Autobiography. Didactic Sequence. Adolescence. Identity.

-
- 1** Mestre em Letras pela Universidade do Estado da Bahia. Psicóloga Clínica. Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0643577535333020>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4807-0626>. E-mail: lidiasp7@hotmail.com
 - 2** Doutor em Letras. Professor Pleno do Departamento de Ciências Humanas do Campus V da Universidade do Estado da Bahia, em Santo Antônio de Jesus – BA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4880212037750834>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9920-3649>. E-mail: adesantos@uneb.br

Considerações teóricas sobre a sequência didática

Neste artigo, apresentamos os Módulos IV, V e VI e a Produção Final de uma sequência didática para produção de textos a partir do gênero textual autobiografia, constante de nossa dissertação de Mestrado Profissional em Letras, concluída em 2021. A sequência didática foi elaborada tendo em vista uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior da Bahia, com características típicas dos adolescentes em formação e que, por seu contexto sócio-histórico-econômico e cultural, muito podem se assemelhar a qualquer outro grupo de mesma série de escola pública brasileira. Daí a relevância de compartilharmos, neste artigo, uma reflexão sobre a fase da adolescência, assim como os módulos principais da sequência didática, já que, por restrição de espaço, não podemos fazê-lo em sua íntegra.

Com intuito de sistematizar o ensino de gêneros textuais no ambiente escolar, de modo a propiciar aos alunos acesso aos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem o procedimento intitulado por eles de Sequência Didática, que é definido como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 82). São características desse conjunto de atividades trabalhar com gêneros textuais, ser modular e ser finalizado com uma produção textual feita pelos discentes, o que permite que o progresso do aluno seja avaliado tanto pelo professor como por ele mesmo.

A sequência didática criada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresenta a seguinte estrutura: apresentação da situação, uma produção inicial dos alunos, módulos nos quais são trabalhados aspectos relativos ao gênero textual estudado e, depois destes, uma produção final de um texto oral ou escrito do gênero estudado, como pode ser observado na figura abaixo:

Figura 1. Esquema da sequência didática.



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83).

A fase apresentação da situação tem como objetivo apresentar aos alunos um projeto de comunicação que culminará numa produção final do gênero a ser estudado. Essa etapa da sequência didática é muito importante, pois é nela que se motiva os discentes para a participação das atividades propostas. Nesse momento, a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada.

A apresentação da situação permite fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo e a aprendizagem a que está relacionado. Nessa etapa, será definido o gênero que será abordado, a quem será dirigida a produção a ser realizada, em que forma essa produção se dará e quem participará dela. Ainda nessa etapa da sequência didática, serão apresentados aos alunos os conteúdos que serão trabalhados e a importância de tais conteúdos na construção textual. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem que “as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagens mais significativas e pertinentes” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 85).

Apesar de usarmos o modelo de sequência didática proposto por esses autores, foi necessário realizarmos algumas modificações, com o intuito de adequá-lo ao contexto dos alunos para quem foi aplicada uma atividade diagnóstica que precedeu a criação da sequência didática proposta em nossa dissertação de mestrado profissional e que apresentamos parcialmente neste trabalho.

Por exemplo, a partir da atividade diagnóstica, percebemos que os alunos não compreendiam a produção textual como um processo, e sim como uma atividade estanque na qual eles produziam um texto que seria entregue ao professor para ser avaliado e que eles não precisariam retornar a esse texto outras vezes. Essa compreensão equivocada sobre o processo de produção textual fazia com que muitos se mostrassem resistentes a esse processo. Por isso, essa é uma das questões a serem trabalhadas na etapa apresentação da situação: o processo de produção textual. Essa necessidade da turma fez com que a apresentação da situação inicial fosse pensada para acontecer em dois momentos distintos. Numa primeira oficina, ocorreria a apresentação do gênero a ser estudado – o gênero autobiografia e a importância desse na sociedade atual – e, numa segunda oficina, seria discutido o tema da produção textual.

Com relação à primeira produção, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) salientam que, nessa etapa, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito sobre o gênero a ser estudado, dando a si mesmos e ao professor a representação sobre o que sabem dessa atividade. A partir dessa primeira produção, o professor passa a conhecer as potencialidades e limitações da turma em relação ao gênero, podendo assim intervir de forma mais eficaz nas habilidades comunicativas dos alunos.

Outra mudança realizada no que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem como sequência didática foi feita na produção inicial. Para atender às demandas da turma em que foi aplicada a atividade diagnóstica e que, acreditamos, reflete o que ocorre na maioria das escolas de Ensino fundamental brasileiras, foi necessário, antes da construção da produção inicial, apresentar o gênero autobiografia aos alunos, pois muitos não tinham conhecimento sobre ele. Assim, a produção inicial foi antecedida de atividades, leitura e análise de textos autobiográficos, nas quais os alunos tomaram ciência das principais categorias do gênero autobiografia: a forma de linguagem usada, o assunto a ser tratado no gênero, a situação do autor do texto, a posição do narrador, a perspectiva adotada no texto e a ordem de apresentação dos fatos no texto. A realização dessas atividades serviu como eixo norteador para os alunos que se sentissem mais confortáveis para fazerem a produção inicial da sua autobiografia.

Com relação aos módulos, os autores orientam que se trabalhe tanto os problemas que aparecerem na primeira produção como se dê aos alunos os instrumentos necessários para a superação dos problemas detectados. Nos módulos, a atividade de produzir um texto oral ou escrito é decomposta com o objetivo de abordar separadamente os diversos elementos dessa produção. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) também enfatizam a necessidade de se trabalhar problemas de diferentes níveis, de se variar as atividades e os exercícios e de se capitalizar as aquisições realizadas pelos alunos.

Ao discorrer sobre as especificidades de se trabalhar problemas de níveis diferentes, os autores apresentam quatro principais níveis que devem ser tratados nos módulos. O primeiro nível se refere à representação da situação de comunicação. Nesse nível, o aluno deve aprender a fazer uma imagem do destinatário do texto a ser produzido, a finalidade do texto, a posição assumida pelo autor, no caso do texto escrito ou pelo locutor, caso seja um texto oral, e o gênero visado. O segundo nível deve ser dedicado à elaboração dos conteúdos. Nesse nível, o aluno deve conhecer as técnicas para elaborar ou criar conteúdo. O terceiro nível é o planejamento, por meio do qual o aluno deve estruturar o seu texto de acordo com as finalidades pretendidas, a partir do gênero a ser produzido. Por último, o aluno deve produzir o texto usando todos os elementos que tornem seu texto coerente e coeso, dentro do gênero pretendido.

Com relação à premissa de variar as atividades e os exercícios nos módulos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) enfatizam que, além da alternância na execução das atividades em individuais e em grupo, deve haver uma variação no modo de trabalho. Deve ser proposta ao aluno uma diversidade de atividades de leitura e escrita de modo que ele tenha acesso a diferentes vias que lhe possibilitem ter sucesso no processo de aprendizagem. Dentre essas vias de acesso, os autores citam as atividades de observação e de análise de texto, as tarefas simplificadas de produção de texto e a elaboração de uma linguagem comum para falarem dos textos produzidos.

A capitalização das aquisições, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), refere-se à aquisição de uma linguagem técnica sobre o gênero que, entre outras coisas, favoreça uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento. Os autores sugerem que essa linguagem

técnica e as regras elaboradas durante as oficinas devem ser registradas como lista de constatações, lembretes ou glossário a que os alunos possam recorrer, caso eles sintam necessidade.

A última etapa da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é a produção final. Essa etapa dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção indica ao aluno os objetivos a serem atingidos, dando-lhe um controle sobre seu processo de aprendizagem. Além disso, nesse momento, o aluno é levado a refletir sobre o que aprendeu e o que ainda resta a fazer sobre essa aprendizagem.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) recomendam que nessa etapa seja feita uma avaliação do tipo somativa, que se assente em critérios elaborados ao longo da sequência didática. Quanto a esse aspecto, dentro da realidade que foi pensada a proposta pedagógica que apresentamos neste artigo, a avaliação processual parece ser mais acertada, pois, a partir dela, o professor pode acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, de modo a intervir no que for necessário. Além disso, a avaliação processual, se bem conduzida, é um fator de motivação para que os alunos se envolvam nas atividades desenvolvidas, à medida que eles percebem os progressos alcançados.

Essas são, de forma geral, as orientações dadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre o procedimento metodológico sequência didática. Na seção a seguir, apresentamos uma reflexão sobre a fase da adolescência e sua correlação com o gênero textual autobiografia, para, por fim, apresentarmos o delineamento da sequência didática, conforme a justificamos acima.

Adolescência, identidade e autobiografia

A adolescência, etapa da vida em que estão os alunos-alvo desta proposta pedagógica, é uma fase de emoções intensas e de transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Papalia e Feldman (2013) definem a adolescência como um período de “transição no desenvolvimento que envolve mudanças físicas, cognitivas, emocionais e sociais e assume formas variadas em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos” (Papalia; Feldman, 2013, p.387). A partir dessa definição, podemos pensar na existência de adolescências e não de apenas um modo de adolecer, adolescências essas que são definidas a depender dos contextos em que os sujeitos estão inseridos.

Apesar do entendimento de que a adolescência não ocorre da mesma maneira para todos os adolescentes, existem fenômenos que se dão de forma similar aos indivíduos que estão nessa fase da vida humana. Um desses fenômenos é a imaturidade do cérebro adolescente. Ao contrário do que se acreditava no passado, hoje se sabe que o cérebro adolescente ainda está em fase de maturação. No período entre a adolescência e vida adulta, ocorrem mudanças nas estruturas cerebrais envolvidas nas emoções, no julgamento, organização do comportamento e autocontrole.

Papalia e Feldman (2013) apontam ainda que a propensão para comportamentos de risco, muito comum na adolescência, parece resultar da interação de duas redes cerebrais: a rede socioemocional, que é sensível a estímulos sociais e emocionais, como por exemplo a influência dos pares; e a rede de controle cognitivo que regula as respostas a estímulos. Durante a adolescência, a primeira rede torna-se mais ativa e a segunda vai amadurecendo gradualmente até o início da vida adulta. O descompasso entre o desenvolvimento dessas duas redes pode explicar, por exemplo, a tendência dos adolescentes a explosões emocionais e a comportamentos de risco e porque esses comportamentos frequentemente ocorrem em grupos.

Estudos realizados apontam que jovens no início da adolescência, entre 11 e 13 anos, tendem a usar a amígdala, estrutura cerebral fortemente envolvida nas reações emocionais e instintivas, enquanto os adolescentes mais velhos, aqueles que estão entre 14 a 17 anos, apresentam padrões mais adultos, usando os lobos frontais, responsáveis por “planejamento, raciocínio, julgamento, modulação emocional e controle dos impulsos, o que permite julgamentos mais precisos e razoáveis” (Papalia; Feldman, 2013, p.393). Esses autores destacam a importância da estimulação cognitiva na adolescência, pois ela contribui para o desenvolvimento do cérebro. Segundo esses autores, “as atividades e as experiências dos adolescentes determinam quais as conexões neurais serão mantidas e fortalecidas e este desenvolvimento serve de base para o crescimento naquelas áreas” (Papalia; Feldman, 2013, p. 394). Exercitar o cérebro, aprendendo a ordenar seus pensamentos,

entender conceitos abstratos e controlar os impulsos ajudam aos adolescentes a estabelecerem as bases neurais que serão utilizadas pelo resto de suas vidas.

Outro aspecto da adolescência que deve ser considerado é o desenvolvimento cognitivo. Nesta fase da vida, a velocidade do processamento de informação dos adolescentes continua a aumentar. Imaturos em alguns aspectos, muitos adolescentes já estão prontos para raciocinar em termos abstratos e emitir julgamentos morais mais sofisticados e também já podem planejar o futuro de modo mais realista, habilidades necessárias para quem pretende revisitar sua história de vida.

Dentro da teoria piagetiana, os adolescentes entram, por volta dos onze anos de idade, no estágio operatório formal, no qual se desenvolve a capacidade de se pensar de forma abstrata, o que confere ao adolescente uma maneira mais flexível de manipular informação. Os adolescentes podem, também, nesse estágio, entender o tempo histórico, apreciar melhor metáforas e alegorias e estão aptos para pensar não só sobre o que são, mas também o que poderiam ser, entre outras habilidades (Papalia; Feldman, 2013).

Como foi dito anteriormente, assim como não existe apenas uma adolescência, os adolescentes também vão se diferenciar no amadurecimento físico, emocional, cognitivo e social de acordo com suas atuações nos diferentes espaços de vivência. É também característica da adolescência atual a intensa ligação com o mundo digital. Essa ligação é tão intensa que Palfrey e Gasser (2011) denominam as pessoas nascidas depois de 1980 como Nativos Digitais. São pessoas que nasceram depois que as tecnologias digitais *online* chegaram. Elas têm acesso às tecnologias digitais e habilidades para usá-las. Ter nascido nesse momento, certamente faz com que o mundo seja visto e pensado de modo diferente pelos adolescentes e cabe à escola buscar formas de se aproximar desse mundo digital que faz parte da vivência de nossos alunos.

São características apontadas por Palfrey e Gasser (2011) dos nativos digitais: passam grande parte da vida *online*, sem distinguir entre o *online* e *off-line*; não separam a sua identidade no espaço real da sua identidade digital, tendo apenas uma identidade com representações em dois ou mais espaços diferentes; estão constantemente conectados. Têm amigos, tanto no espaço real quanto nos mundos virtuais com os quais partilham seus interesses nos sites de contato social *online*; usam as tecnologias como meio de conexões humanos-com-humanos; são unidos por diversas práticas comuns, dentre elas, o modo como se expressam e se relacionam um com o outro de maneira mediada pelas tecnologias, e o padrão de uso das tecnologias para ter acesso, usar as informações e criar novos conhecimentos e novas formas de artes; são extremamente criativos. Isso faz com que os nativos digitais possam fazer coisas que para as pessoas mais velhas não são tão fáceis ou naturais como aprender a usar um *software* em minutos, baixar, enviar músicas, criar mundo paralelo em diversos sites, reelaborar mídias etc. E, por fim, baseiam-se no mundo digital para obterem todas as informações de que necessitam para viver suas vidas.

É claro que o atual modo de viver dos adolescentes não tem apenas esse lado positivo. Dentre os problemas, Palfrey e Gasser (2011) discorrem sobre os muitos vestígios sobre si mesmos que os adolescentes deixam no ambiente de conexão digital e que podem ser usados por outras pessoas para diversos fins que em alguma medida prejudiquem esses nativos digitais no presente ou no futuro. Segundo esses autores, cabe aos pais e aos professores se apropriarem desse novo mundo que se abre para todos nós e orientarem os nativos digitais a como se portarem no mundo da internet, de modo que isso não lhes traga prejuízos.

Pensando nessa característica da adolescência, a intensa relação de jovens e adolescentes com o mundo *online*, e no pressuposto de que os gêneros textuais devem estar ligados a uma atividade social, organizamos a proposta pedagógica com o intuito de que os textos finais produzidos possam ser inseridos no *site* Museu da Pessoa, “portal virtual e colaborativo de história de vidas e pessoas que tem como missão transformar a história de toda e qualquer pessoa em patrimônio da humanidade” (Museu da Pessoa, 2020).

Apresentar o Museu da Pessoa aos alunos é importante porque nele há autobiografias de pessoas comuns, assim como eles, o que faz com que percebam que as histórias de vida de pessoas comuns também são importantes e dignas de serem contadas. Além disso, a leitura das autobiografias ali postas serve de exemplo e incentivo aos adolescentes que estão passando por transformações na vida e os ajuda no processo de construção da sua identidade, que começa a se

consolidar nessa fase e se prolonga por toda a vida.

Sobre esse aspecto do desenvolvimento humano, a identidade, Papalia e Feldmam (2013), ao conceituá-la, citam Erikson (1950), que define identidade como uma concepção de *self*, constituída de metas, valores e crenças com as quais a pessoa está comprometida. Segundo esse psicanalista, o esforço empreendido para compreender seu *self* é um processo saudável e vital, fundamentado em etapas anteriores e que lança os alicerces para lidar com os desafios da vida adulta.

Segundo Erikson (1968) citado por Papalia e Feldmam (2013), a maior tarefa da adolescência é confrontar a crise de identidade *versus* confusão de identidade, de modo a tornar-se um adulto singular, com uma percepção coerente do *self* e com um papel valorizado na sociedade. A identidade se forma quando jovens resolvem três questões importantes: a escolha de uma ocupação, a adoção de valores sob os quais viver e o desenvolvimento de uma identidade sexual satisfatória (Papalia; Feldmam, 2013, p. 422).

Papalia e Feldmam (2013) afirmam ainda que, durante a terceira infância, as crianças adquirem as habilidades necessárias para obter sucesso em suas respectivas culturas e, quando adolescentes, elas precisam encontrar maneiras de usar essas habilidades. Caso esses adolescentes não encontrem espaços para fixar-se numa identidade ocupacional ou tenham oportunidades artificialmente limitadas, eles podem apresentar comportamentos com consequências negativas sérias, como envolvimento em atividades criminosas.

São estados da identidade apresentados por Papalia e Feldmam (2013), a partir de estudos realizados pelo psicólogo Marcia (1966; 1980): realização da identidade, execução, moratória e difusão. A diferenciação desses estágios se dá de acordo com a ausência ou presença de crise e compromisso, elementos vistos por Erikson como cruciais para a formação da identidade. Segundo Marcia (1966; 1980), a crise corresponde a um período de decisão consciente e o compromisso como um investimento pessoal em uma ocupação ou em um sistema de crença, uma ideologia.

A realização da identidade ocorre quando a pessoa resolve a crise de identidade. Nessa etapa, a crise leva ao compromisso. Durante o período da crise, a pessoa dedicou-se a pensar muito e lutou um pouco com aspectos emocionais referentes a questões importantes da sua vida. Fez escolhas e expressou um forte compromisso com elas. Achou o apoio dos pais, que a encorajaram a tomar suas próprias decisões, ouviram suas ideias e deram suas opiniões sem pressioná-la. As pessoas que estão nessa categoria são mais maduras e mais competentes socialmente que as pessoas das outras três categorias.

Na execução, estado no qual há um compromisso sem crise, a pessoa assume compromisso, não como resultado da exploração de possíveis opções, mas aceitando os planos de outra pessoa para sua vida. A pessoa é feliz, mas se torna dogmática quando suas opiniões são questionadas. Tem estreitos laços familiares, é obediente e tende a seguir um líder poderoso que não aceita discordâncias.

Na moratória ocorre a crise sem ter compromisso. A pessoa está em crise, lutando com as decisões. No geral a pessoa desse estágio é jovial, comunicativa, autoconfiante e escrupulosa, mas também ansiosa e medrosa. Tem intimidade com os pais, mas resiste à sua autoridade. É provável que eventualmente saia da crise com a capacidade de assumir compromisso e de construir sua identidade.

A difusão de identidade, estado em que não há nenhum compromisso, nenhuma crise, ocorre com pessoas que não pensam em nenhuma opção e evitam compromissos. São pessoas inseguras em relação a si mesmas e tendem a não cooperar. Seus pais não discutem seu futuro com eles, dizem que compete aos adolescentes decidirem. Pessoas dessa categoria tendem a ser infelizes e frequentemente solitárias.

Papalia e Feldmam (2013), após a exposição desses estados propostos por Marcia (1966;1980), ressaltam que essas categorias não são estágios, elas representam o estado do desenvolvimento em um determinado momento e elas provavelmente mudam em qualquer direção à medida que os jovens se desenvolvem (Marcia,1979 *apud* Papalia; Feldmam, 2013, p.425.) Esses autores afirmam ainda que, ao final da adolescência, um número cada vez maior de pessoas se encontra na fase de moratória ou de realização – procurando ou encontrando sua identidade – e que aproximadamente metade das pessoas no final da adolescência permanece na fase sob execução ou de difusão.

Papalia e Feldmam (2013), a partir de estudos realizados por Kroger (2003), apresentam

também uma tabela na qual fatores familiares e de personalidade estão relacionados ao estado de identidade. Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 1. Fatores familiares e de personalidade associados com adolescentes em quatro estados de identidade

Fatores familiares e de personalidade associados com adolescentes em quatro estados de identidade.				
Fator	Realização de identidade	Execução	Moratória	Difusão de identidade
Família	Os pais encorajam a autonomia e a ligação com professores; as diferenças são exploradas dentro de um contexto de reciprocidade.	Os pais envolvem-se excessivamente na vida dos filhos; as famílias evitam a expressão de diferenças.	Os adolescentes frequentemente se envolvem em uma disputa ambivalente com a autoridade dos pais.	Os pais não intervêm na educação dos filhos, rejeitam os filhos ou não estão disponíveis para eles.
Personalidade	Altos níveis de desenvolvimento do ego, do raciocínio moral, da autoconvicção, da autoestima, do desempenho sob pressão e de intimidade.	Níveis mais altos de autoritarismo	Muito ansioso e receoso do sucesso; níveis elevados de desenvolvimento do ego, do raciocínio moral e da autoestima.	Resultados mistos, com baixo desenvolvimento do ego, do raciocínio moral, da complexidade cognitiva e da autoconvicção; baixa capacidade de cooperação.

Fonte: Papalia e Feldmam (2013 p.425).

Conhecer como se dá o desenvolvimento da identidade na adolescência é importante para a escola de modo geral e para os professores, em particular, pois dá oportunidade à escola e ao professor de perceberem em que estágio do desenvolvimento da identidade o aluno se encontra para que possa, dentro das possibilidades da instituição, contribuir para esse desenvolvimento.

Pelo que foi exposto acima, percebe-se a importância dos pares, em especial dos pais, no desenvolvimento da identidade dos adolescentes. Sabe-se também que muitos dos nossos alunos não têm pais que estejam próximos a eles e que estejam desempenhando, por razões diversas que não serão discutidas aqui, o papel de orientá-los, ouvi-los e apoiá-los nas decisões tomadas durante o processo de construção da sua identidade, o que levaria os adolescentes à realização da identidade.

O estudo e a construção da autobiografia são um meio pelo qual podemos ajudar nossos alunos a trilharem o caminho em busca da construção da sua identidade, construção essa que não se encerra nessa fase da vida, mas que tem nela o início da sua consolidação. Sabemos que a escola não substitui a família, e esse não é nosso desejo, mas sabemos também que a maioria de nossos alunos passa a maior parte do seu dia em contato conosco, escola e professores, mais do que com seus pais. Isso faz com que, muitas vezes, tenhamos maior influência em sua vida do que muitos familiares. Usemos isso a favor do ensino e do desenvolvimento da identidade dos nossos alunos.

Uma sequência didática para a produção da autobiografia

Módulo IV: Elementos de textualização

Oficina 8 - A coesão e a coerência no texto autobiográfico a partir da continuidade, da progressão, da não-contradição e da articulação.

Tempo estimado: quatro horas-aula.

Objetivos a serem alcançados pelo aluno: utilizar os requisitos continuidade, progressão, não-contradição e articulação em produções autobiográficas; construir um plano de ação, pensando na vida futura.

Conteúdos: conceituação de coesão e coerência; requisitos da coesão e da coerência: continuidade, progressão.

Tema transversal: Projeto de vida.

Atividades: Sugerimos que a oficina comece com a formação de trios. Cada trio receberá um texto autobiográfico recortado e, a partir da leitura desses recortes, os trios devem tentar organizar os textos recebidos de modo que fiquem o mais coerente possível. Depois da socialização e a partir dela, a professora explicaria o que é coerência e coesão, como esses mecanismos são percebidos nos textos.

Na sequência da oficina, cada trio formado receberia um material explicativo sobre um dos critérios de textualidade e teriam a incumbência de estudar o critério dado e apresentá-lo em seminário à turma. Os critérios de textualidade seriam localizados pelos grupos na autobiografia de Cleide Barbosa Santos Dará¹, intitulada *Cleide Saiu da Bahia e Encontrou seu Lugar em Santa Catarina*, e a partir desse texto seria criado pela turma um painel temático sobre os critérios de textualidade.

Na atividade escrita, na seção, *Pensando o Gênero Autobiografia*, os alunos realizariam, de forma individual, atividades escritas relacionadas aos critérios de textualidade estudados e, depois disso, seria feita a correção coletiva das atividades. Já na seção, *Pensando sobre mim*, sugerimos que seja elaborada uma entrevista para que o aluno responda questões relacionadas ao seu futuro (o que ele pensa em fazer quando jovem e adulto, quais sonhos ele tem para o futuro). A partir dessa atividade, o aluno deve traçar metas e ações para alcançar os objetivos traçados para o futuro.

Nesse mesmo dia, a professora informaria aos alunos que, a partir da oficina seguinte, seria realizada uma gincana na qual a equipe vencedora ficaria responsável por organizar a apresentação final dessa sequência didática à comunidade escolar. A turma seria informada que o tema da gincana seria o gênero autobiografia e que, portanto, os alunos devem revisar os conteúdos estudados até então sobre a temática.

Módulo V: Revisando o aprendido

Oficina 9: Autobiografia: o que aprendemos sobre esse gênero?

Tempo estimado: duas horas-aula.

Objetivos a serem alcançados pelo aluno: revisar os conhecimentos sobre os elementos do gênero autobiografia: a forma de linguagem, narrativa em prosa; o assunto a ser tratado, a vida individual, a história de uma personalidade; a situação do autor, identidade entre autor e narrador; posição do narrador, identidade entre narrador e personagem principal; a perspectiva do gênero; e a ordem de apresentação dos fatos adotadas; rever os critérios de textualidade, identificando-os e utilizando-os em textos autobiográficos.

Conteúdos: revisão dos elementos do gênero autobiografia: a forma de linguagem, narrativa em prosa; o assunto a ser tratado, a vida individual, a história de uma personalidade; a situação do autor, identidade entre autor e narrador; posição do narrador; identidade entre narrador e personagem principal; a perspectiva do gênero; e a ordem de apresentação dos fatos adotadas; Critérios de textualidade relacionados à situação comunicativa: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade; critérios de textualidade, coesão e coerência: continuidade, progressão, não-contradição e articulação.

Atividades: A aula começaria com a divisão das equipes que seriam formadas a partir das escolhas dos alunos, respeitando o número de componentes determinado pelo professor. Em seguida, a competição começaria. Como atividades a serem realizadas na gincana, sugerimos que

¹ <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/pessoa/cleide-barbosa-dos-santos-dara-95645>. Acesso em 15 de dez. 2020.

o professor elabore perguntas relacionadas ao gênero autobiografia, a serem respondidas pelas equipes. Caso a equipe erre, as demais equipes terão o direito de escolher uma prenda para que a equipe perdedora pague.

Outra atividade que pode ser feita é a seguinte: cada equipe receberia um texto autobiográfico no qual um dos critérios de textualidade tenha sido infringido, a equipe teria que identificá-lo e propor uma modificação que sanasse a infração identificada. Pode-se também dar a cada equipe uma série de fatos da vida de uma pessoa e a equipe terá como atividade criar uma ordem cronológica coerente dos fatos. Também se pode solicitar que cada equipe crie um painel sobre o gênero autobiografia, abordando os aspectos estudados desse gênero.

Ficaria a cargo do professor determinar os critérios de pontuação às atividades realizadas. No final dessa primeira etapa da gincana, o professor divulgaria a pontuação de cada equipe e animaria as equipes para a etapa seguinte, que aconteceria na aula posterior.

Módulo VI: Elementos linguísticos

Oficina 10: Pontuando o aprendido: aprendendo a usar sinais de pontuação.

Tempo estimado: 4 horas-aula.

Objetivos a serem alcançados pelo aluno: entender a importância da pontuação na produção textual; revisar o uso dos seguintes sinais de pontuação: vírgula, ponto continuativo, ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, ponto e vírgula e reticências e seus usos; utilizar de modo correto os sinais de pontuação nas produções textuais.

Conteúdos: uso dos sinais de pontuação: vírgula, ponto continuativo, ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, ponto e vírgula e reticências.

Atividade: A atividade começaria com uma explanação da professora sobre a importância da pontuação nas produções textuais escritas e, a partir de exemplos, a professora mostraria como a falta ou inadequação do uso dos sinais de pontuação podem causar prejuízo tanto ao entendimento do leitor como ao que o produtor textual quer transmitir.

Depois dessa introdução, as equipes receberiam sinais de pontuação que devem ser estudados e posteriormente apresentados à turma de forma criativa. Pode ser sugerido aos alunos que eles apresentem o sinal de pontuação recebido em esquetes, paródias, poesias ou peça teatral à turma. A professora apresentaria aos alunos os critérios de avaliação da apresentação a ser feita. Sugerimos como critérios avaliativos: clareza na apresentação, pertinência do assunto e participação de toda equipe na atividade desenvolvida.

Depois das apresentações, as equipes receberiam textos dos quais foram retirados os sinais de pontuação e elas fariam a revisão desses textos, pontuando-os de forma adequada. No final da atividade, as equipes apresentariam a correção dos textos propostos e a professora faria as intervenções necessárias durante a correção. Depois disso, seria anunciada a equipe vencedora da gincana e responsável por coordenar o evento de apresentação das autobiografias produzidas à comunidade escolar.

Produção final: Praticando o aprendido: reconstruindo minha autobiografia

Oficina 11 – Reconstruindo minha história através da autobiografia

Tempo estimado: 2 horas-aula.

Objetivo a ser alcançado pelo aluno: reescrever o texto autobiográfico a partir do que foi estudado sobre o gênero e sobre os elementos de textualização.

Conteúdo: reescrita da autobiografia.

Atividade: Nesta atividade, os alunos serão convidados a reescrever a produção inicial, levando em consideração tudo o que foi estudado sobre o gênero autobiografia, os critérios de textualidade e sobre os sinais de pontuação. Para orientar os alunos, o professor lhes daria uma listagem de aspectos relacionados aos assuntos vistos, que devem ser observados na construção do texto autobiográfico: os elementos interacionais do gênero autobiografia: forma de linguagem,

uma narrativa em prosa; o assunto a ser tratado, a vida individual, a história de uma personalidade; situação do narrador, identidade de entre o autor e o narrador; posição do narrador, correspondência entre o narrador e o personagem principal; perspectiva retrospectiva e cronológica da narrativa. Além disso, a produção textual dos alunos deve levar em consideração os elementos de textualidade estudados: continuidade, progressão, não contradição, articulação, o uso adequado dos sinais de pontuação e elementos linguísticos estudados

Produção final: Praticando o aprendido, reconstruindo minha autobiografia.

Oficina 12 - Avaliando minha autobiografia.

Tempo estimado: 3 horas-aula.

Objetivos a serem alcançados pelo aluno: realizar uma autoavaliação sobre os assuntos aprendidos e como a participação nas atividades contribuiu para o autoconhecimento e para a construção/consolidação da identidade; analisar a autobiografia produzida, a partir dos requisitos estabelecidos referentes tanto ao gênero textual quanto aos critérios de textualidade e ao uso dos sinais de pontuação, vistos durante as oficinas; reescrever, a partir das observações feitas da autoavaliação e das observações do professor, o texto produzido na oficina anterior.

Conteúdo: autoavaliação e reescrita da autobiografia.

Atividade: Nesta oficina, o professor agradecerá a participação e empenho dos alunos nas atividades propostas e pedirá que eles avaliassem a aprendizagem do período relacionando tanto ao gênero estudado como ao autoconhecimento adquirido no período, bem como esse conhecimento influenciou na construção/consolidação da sua identidade. Na sequência, o professor apresentará aos alunos uma lista de requisitos a serem observados na produção textual e pedirá que os alunos releiam os textos produzidos, avaliando-os, a partir dos requisitos pré-estabelecidos. Depois dessa autoavaliação, os alunos entregariam os textos produzidos e as autoavaliações realizadas. O professor avaliaria os textos produzidos, sugerindo as modificações necessárias. Após devolução dos textos, os alunos fariam as modificações necessárias para que o texto possa ser postado no Museu da Pessoa.

Produção final: Compartilhando minha história, publicando minha autobiografia

Oficina 13 – Publicando minha autobiografia

Tempo estimado: 2 horas-aula

Objetivo a ser alcançado pelo aluno: postar as autobiografias produzidas no site Museu da Pessoa.

Atividade:

Com o auxílio do professor, cada aluno acessaria o site Museu da Pessoa e postaria sua autobiografia.

Produção final: Compartilhando minha história, publicando minha autobiografia.

Oficina 14 – Organizando a apresentação à comunidade do projeto desenvolvido.

Tempo estimado: 2 horas-aula.

Objetivos a serem alcançados pelo aluno: definir a forma de apresentação do projeto à comunidade escolar; construir o material necessário para a apresentação do projeto: convite, slides sobre o projeto, fala de apresentação, lanche a ser servido.

Conteúdo: organização da apresentação do resultado do projeto à comunidade escolar.

Atividade:

Juntamente com a equipe organizadora do evento de socialização, a turma tomaria as decisões referentes à socialização do projeto desenvolvido à comunidade escolar. Os estudantes formariam equipes que ficariam responsáveis pelo material a ser usado na apresentação (confecção e distribuição dos convites, construção do material a ser apresentado em *slides*, escolhas dos apresentadores, construção das falas dos apresentadores, lanche a ser servido e o quê e o como seria apresentado).

Produção final: Compartilhando minha história, publicando minha autobiografia

Oficina 15 - Socializando o projeto desenvolvido com a comunidade escolar

Tempo estimado: 2 horas-aula

Objetivo a ser alcançado pelo aluno: apresentar à comunidade escolar os resultados das oficinas realizadas, bem como o produto final do trabalho.

Conteúdo: apresentação à comunidade do aprendizado adquirido a partir do projeto e o produto final, o texto autobiográfico.

Atividade:

Seria realizado um encontro entre a comunidade escolar – professores, gestão escolar, funcionários, alunos e seus familiares – e a turma para a socialização do que foi aprendido durante o período em que o projeto de produção do gênero autobiografia foi trabalhado, assim como a produção decorrente dele, a autobiografia dos alunos. Além das competências linguísticas desenvolvidas durante o projeto, deve-se também enfatizar os ganhos que os alunos tiveram em relação ao autoconhecimento adquirido e, por consequência, o fortalecimento/consolidação da identidade. Esse momento deve servir também para a reflexão da importância dos pais e/ou responsáveis na formação da identidade dos adolescentes e para a celebração da união que deve haver entre escola e família em prol do crescimento global dos alunos. Apresentamos, abaixo, uma síntese da sequência didática elaborada, em sua versão completa.

Quadro 2. Síntese da sequência didática

Etapa/ módulo	Oficina	Conteúdo	Tempo
Apresentação da situação	Oficina 1-Conhecendo o projeto.	Apresentação do projeto.	3 horas-aula.
	Oficina 2 – Eu, produtor de Textos?	Diferenciação de texto de não-texto; O gênero textual; A autobiografia; A função social e interrelacional do texto; Identidade e Ancestralidade.	3 horas-aula.
Produção inicial	Oficina 3 – Conhecendo o gênero autobiografia.	-Elementos do gênero autobiografia; -Memórias do tempo da escola.	3 horas-aula.
	Oficina 4 – Produzindo autobiografia, primeira versão.	Produção da primeira versão do texto autobiográfico.	3 horas-aula.
Módulo I: Elementos interacionais do gênero	Oficina 5 - Autobiografia, que gênero é esse?	Elementos do gênero autobiografia. Memórias da infância e vida atual.	3 horas-aula.
Módulo II: Elementos interacionais do gênero	Oficina 6 - Autobiografia: perspectiva e ordem dos fatos adotadas.	Perspectiva adotada no gênero autobiografia, ordem cronológica dos fatos. Linha do tempo com fatos da vida.	3 horas-aula.

Módulo III: Elementos de textualização	Oficinas 7 - A aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade e intencionalidade no texto autobiográfico.	Critérios de textualidade relacionados à situação comunicativa: aceitabilidade, informatividade, situacionalidade. Nome do aluno. Autoaceitação.	4 horas-aula.
Módulo IV: Elementos de textualização	Oficina 8- A coesão e a coerência no texto autobiográfico a partir da continuidade, progressão, não contradição e articulação.	Conceituação de coesão e coerência; Requisitos da coesão e da coerência: continuidade, progressão; Vida futura.	4 horas-aula.
Módulo V: Revisando o aprendido	Oficina 9 -Autobiografia: o que aprendemos sobre esse gênero?	Elementos da autobiografia; Coesão e coerência: requisitos.	3 horas-aula.
Módulo VI: Elementos linguísticos	Oficina 10- Pontuando o aprendido: aprendendo a usar sinais de pontuação.	Pontuação.	4 horas-aula.
Produção final	Oficina 11-Reconstruindo minha história através da autobiografia	Produção de autobiografia.	2 horas-aula.
	Oficina 12 -Avaliando minha autobiografia.	Autoavaliação e reescrita da autobiografia.	3 horas-aula.
	Oficina 13 - Publicando minha autobiografia	Publicação da autobiografia produzida no Museu da Pessoa.	2 horas-aula.
	Oficina 14 - Organizando a apresentação à comunidade do projeto desenvolvido.	Organização da apresentação do resultado do projeto à comunidade escolar.	2 horas-aula.
	Oficina 15 - Socializando o projeto desenvolvido com a comunidade escolar.	Apresentação à comunidade do aprendizado adquirido a partir do projeto e o produto final, o texto autobiográfico.	2 horas-aula.

Fonte: Produzido pela pesquisadora (2023).

A construção da apresentação da situação inicial desta proposta pedagógica tem como objetivo principal motivar os alunos a participarem das atividades a serem realizadas. Como apontam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.84), a apresentação da situação inicial tem o objetivo

expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. A segunda oficina dessa etapa é dedicada à discussão com os alunos sobre o que é a produção textual e suas etapas, tendo em vista que os alunos acreditavam que eles só faziam uso dessa atividade no contexto de sala de aula e que a construção do texto ocorria em apenas uma etapa, não cabendo na sua produção textual outras etapas, tais como o planejamento e a revisão.

A construção dessa oficina teve como principal aporte teórico as reflexões de Antunes (2003), que discorre sobre diversas características da produção textual: ser uma atividade interativa, que cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes e compreende etapas distintas e integradas para a sua realização, planejamento, operação e revisão.

A etapa produção inicial tem como objetivo construir a primeira versão do texto autobiográfico. Consideramos ser necessário apresentar aos alunos os elementos que constituem o gênero autobiografia antes da produção inicial, já que muitos estudantes da turma desconheciam esses elementos. A apresentação dos elementos da autobiografia teve como base as categorias elencadas por Lejeune (2014) para esse gênero textual.

A partir da análise das produções realizadas durante uma avaliação diagnóstica, que aplicamos à turma como pré-requisito para a elaboração da sequência didática, foi possível perceber a necessidade de se retomarem os estudos sobre as categorias do gênero autobiografia, pois houve alunos que não conseguiram produzir um texto autobiográfico. Assim, os módulos I e II foram dedicados ao trabalho com as categorias apresentadas por Lejeune (2014), com o intuito de sanar as lacunas existentes sobre os elementos estruturais do gênero autobiografia.

Os módulos III e IV foram destinados ao estudo dos elementos de textualidade, cuja inserção se deu ao constatar que grande parte dos textos produzidos pelos alunos durante a avaliação diagnóstica demonstraram pouca habilidade dos discentes no uso desses elementos, principalmente dos elementos relacionados à coesão textual. O domínio dos elementos de textualidade é importante pois “saber atuar verbalmente é uma condição de sucesso para o exercício de atividade sociais cidadania” (Antunes, 2005 p.20). Além disso, a privação de uma competência textual e comunicativa constitui uma das formas de excluir pessoas a ter acesso às oportunidades do desenvolvimento pleno, conforme aponta Antunes (2005).

O módulo V é dedicado à revisão de todo o conteúdo visto; esse aspecto é importante pois possibilita que as dúvidas que restaram sobre os assuntos sejam sanadas. Sugerimos nessa proposta que a revisão seja feita de forma mais lúdica, com a realização de uma gincana, por exemplo, para que os alunos se mantenham mais engajados em participarem desse módulo.

O módulo VI contempla o surgimento da necessidade de se introduzir nesta sequência didática um estudo sobre sinais de pontuação, já que a falta de pontuação nos textos e/ou o seu uso inadequado foram muito marcantes nos textos produzidos para a avaliação diagnóstica. Como discorre Prestes (2005), a pontuação adequada em um texto é importante, pois, sem ela o leitor teria que reler o texto muitas vezes para compreender o seu sentido. Um texto produzido com a pontuação adequada colabora para o princípio de cooperação que deve haver entre o leitor e o produtor: a tarefa de construir sentidos para o que foi produzido.

Depois de estudar assuntos relacionados ao gênero autobiografia, os elementos de textualidade, a etapa Produção final teve como objetivos elaborar e avaliar o produto final dessa sequência didática, um texto autobiográfico a ser postado no site Museu da Pessoa. A produção e avaliação do texto produzido são ações importantes, pois dão ao aluno a oportunidade de praticar o que foi aprendido.

Além da produção e avaliação do texto produzido, propomos o compartilhamento das produções realizadas, no site escolhido para este fim, o Museu da Pessoa, e para a comunidade escolar. A finalização de atividades como essa, de modo geral, é um momento de confraternização e de estreitamento de laços entre a escola e a família e também colabora para o aumento da autoestima dos alunos porque eles serão os protagonistas do momento, já que suas produções textuais estarão em evidência nessa ocasião.

Com relação ao tema transversal, Identidade, diversos aspectos desse construto foram trabalhados até o módulo IV. A escolha em trabalhar com identidade surgiu a partir da observação de que muitos comportamentos dos alunos em sala de aula são resultado dos conflitos decorrentes da construção ou consolidação da identidade que os estudantes estão atravessando e refletem

na conduta deles. Pensar na construção da identidade na adolescência é importante, pois pode oportunizar ao adolescente espaço para a contestação/reafirmção de valores, identificação de relacionamentos importantes durante a sua trajetória, bem como abandonar hábitos que atrapalham sua caminhada. Refletir sobre questões relacionadas à identidade pode também contribuir para que os alunos desenvolvam uma percepção de si mais positiva e do outro, o que resultará em mudanças na sua relação consigo e com outro.

É importante afirmar que a presente proposta pedagógica surgiu com o propósito de servir como um modelo que deve ser usado, fazendo-se as adequações necessárias ao público alvo a ser aplicado; pois, apesar de haver semelhanças entre a turma em que a atividade diagnóstica foi aplicada e outras turmas, certamente há em cada turma especificidades que devem ser levadas em conta para a aplicação da proposta.

O trabalho a partir do gênero autobiografia pode conectar o aluno à produção textual, pois esse gênero textual cumpre o propósito de demonstrar ao aluno a língua enquanto função social e relacional. Além disso, o gênero autobiografia propicia a valorização dos alunos, já que tem como assunto principal suas histórias de vidas e promove momentos de troca entre eles, uma vez que têm a oportunidade de compartilhar experiências ao relatarem, por exemplo, fatos de suas infâncias.

É provável que a maioria dos alunos se sintam motivados a escrever sobre si, mas certamente haverá alunos, que por razões diversas, serão resistentes à produção textual que tenha por tema a sua história de vida. Pensamos que, nesse caso, o professor deve buscar entender o posicionamento desses alunos e buscar alternativas para que eles demonstrem o seu entendimento sobre o gênero estudado. Pode-se, por exemplo, dar a esses alunos biografias para que eles as transformem em autobiografias. Essa é uma atividade viável e contempla o princípio do desenvolvimento do uso significativo da linguagem na produção textual, já que essa é uma atividade realizada tanto em editoras como no próprio site, o Museu da Pessoa, espaço virtual em que as autobiografias devem ser postadas.

Trabalhar com o gênero autobiografia por meio do procedimento sequência didática mostra-se como uma estratégia de ensino promissora. No entanto, essa ação pedagógica requer alguns cuidados por parte do professor, principalmente quando o público alvo é formado por alunos do Ensino Fundamental, que estão na adolescência. É necessário que o professor escolha bem as esferas da vida a serem trabalhadas em sala, de modo que não crie situações desagradáveis nem para ele nem para seus alunos.

É também importante lembrar que a escrita autobiográfica pode levar o professor a tomar conhecimento de situações de vulnerabilidade física ou emocional de seus alunos e, ao tomar ciência disso, ele, eticamente, deve buscar meios junto à escola e órgãos competentes para que essas situações sejam minimizadas ou resolvidas.

Finalizamos nossas reflexões sobre esta sequência didática avaliando esse procedimento como benéfico para o ensino de Língua Portuguesa. Através desse procedimento é possível, entre outras vantagens, realizar um trabalho modular em que graus de dificuldades dos alunos podem ser trabalhados no decorrer do Ensino Básico.

Considerações finais

A proposta pedagógica, por nós elaborada, levou em consideração as necessidades de uma turma de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, que, acreditamos, apresentar uma realidade econômica, social e educacional muito parecida com o que é visto na maioria das escolas públicas brasileiras. Apesar das semelhanças, certamente haverá também diferenças entre a turma em que foi aplicada a avaliação diagnóstica e outras turmas pelo Brasil a fora.

Cabe ao professor que deseje usar essa proposta pedagógica como referência fazer os devidos ajustes, que podem ser tanto relacionados à presença ou não de um tema transversal, como dos aspectos linguísticos a serem trabalhados. Apesar de a presença de um tema transversal não ser proposto no modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), acreditamos que a inserção do tema identidade nessa proposta foi interessante tanto porque contribui para o autoconhecimento dos alunos como também dá a eles ideia sobre assuntos que podem ser

relatados em seu texto autobiográfico.

A produção de textos autobiográficos em sala de aula, muitas vezes, faz com que os professores, circunstancialmente, tomem ciência de questões delicadas da vida dos alunos, tais como desejo de morte, automutilação. Ao tomar ciência de tais questões, o professor não pode deixar de buscar estratégias junto à escola e aos órgãos competentes, para ajudá-los. A pesquisa realizada, as análises e as reflexões apresentadas ao longo desse artigo apontam para a importância do gênero autobiografia enquanto objeto de ensino-aprendizagem da língua e de produção textual na educação básica.

Referências

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

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**. São Paulo: Parábola, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

DARA, Cleide Barbosa dos Santos. Cleide saiu da Bahia e encontrou seu lugar em Santa Catarina. **Museu da Pessoa**. Disponível em <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/pessoa/cleide-barbosa-dos-santos-dara-95645>. Acesso em: 15 dez. 2020.

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

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Org. Jovita Maria Gerheim Noronha. Tradução Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

PALFREY, John ; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12 ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (re)escritura de textos: subsídios teóricos e práticos para o ensino**. 3. ed. Porto Alegre: Rêspel, 2005.

Recebido em 21 de setembro de 2023.

Aceito em 25 de outubro de 2023.