

GÊNERO BIOGRAFIA E AUTOBIOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO

Vera Lúcia Pires (UFAC)
vera-lucia36@hotmail.com

Maria Cilene Gonçalves Gaspar (UFAC)
cilenegg@gmail.com

RESUMO

Esse trabalho discorre sobre uma concepção de ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais. Faz uma breve abordagem sobre concepção de linguagem à luz de Mikhail Bakhtin, o qual enfatiza que os indivíduos se constroem como ser social sujeitos às forças exteriores e que esses mesmos indivíduos influenciam aos outros pares de sua comunidade. Essa interação se dá através de práticas de linguagem firmadas pelo processo sócio-histórico, concretizadas por gêneros textuais. Um outro fenômeno de interação ocorrido entre os indivíduos é apropriação de práticas sociais através da escrita, a qual denomina-se letramento. A partir desses conceitos, pretendemos envolver os alunos em atividades interativas por meio da oralidade e da escrita padronizada, para isso, faz-se necessário termos como objeto de ensino os gêneros textuais com vistas ao desenvolvimento de competências discursivas em situações reais. Dois gêneros: biografia e autobiografia, escolhidos nesse artigo para realização do trabalho com a escrita dos alunos em sala de aula, partem do princípio de que os alunos são os protagonistas de suas produções textuais, através de suas experiências vivenciadas, tornam-se agentes de sua própria história, consequentemente, sujeitos reflexivos e atuantes.

Palavras-chave: Linguagem. Gêneros textuais. Letramento e ensino

1. Introdução

A escola é o lugar privilegiado para construção de conhecimento e destinado aos menores, adultos ou até mesmo de idade avançada a terem acesso à educação. Isso é tão relevante que está expresso no documento mais importante que rege os direitos dos cidadãos: a *Constituição*.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. 205)

Ter acesso à educação é um direito e está sendo cumprido nas últimas décadas, mesmo que muitas metas precisam ser atingidas para universalização desse direito. No entanto, garantir “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

para o trabalho”, dito nas últimas palavras do Art. 205, é um desafio hercúleo para as políticas públicas e todos os envolvidos com a educação.

Entendemos que para o pleno “exercício da cidadania”, não cabe mais à escola somente ensinar as primeiras letras para ser considerado um indivíduo alfabetizado. A sociedade brasileira exige dos cidadãos um domínio de práticas de linguagem que ultrapassem a aprendizagem do código linguístico. Espera-se que todo cidadão interaja com as diversas manifestações de linguagem e, predominantemente, a linguagem escrita.

Levando em consideração a importância do ensino da linguagem escrita, o presente artigo tem por objetivo demonstrar que a produção escrita pode se tornar uma prática possível e significativa aos alunos.

A abordagem de duas concepções é importantíssima para esse trabalho: letramento e gêneros textuais. Esses conhecimentos são bases de sustentação para o processo ensino e aprendizagem focados no desenvolvimento da formação integral do indivíduo.

Como base nesse objetivo, foram selecionados pelos professores de língua portuguesa dois gêneros textuais: autobiografia e biografia, para serem estudados por alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública.

A escolha desses gêneros é bem significativa para o aluno perceber que a escrita tem um papel de integração na sociedade, pois nos perpetuamos como seres sociais pelas nossas memórias, deixadas pela escrita.

O gênero autobiografia proporciona ao aluno ser protagonista de sua própria escrita, ele se revela aos membros da comunidade pelas suas lembranças, pelos fatos ocorridos, seus sentimentos. Não muito diferente é escrever o gênero biografia, o qual tem uma função altamente de valorização do outro pela trajetória de vida, pelas dificuldades, pelas conquistas, pelos fracassos.

Portanto, a escola é o ambiente propício para que todos os indivíduos da sociedade possam adquirir ao mesmo tempo o conhecimento sistemático do código linguístico quanto oportunizar as mais variadas manifestações de linguagem.

2. Uma breve abordagem sobre o ensino de língua portuguesa

Antes de iniciarmos qualquer abordagem sobre letramento e gêne-

ros textuais, é necessário discorrermos sobre o funcionamento da língua na perspectiva histórica, sócio-interacionista e dialógica. Bakhtin, o grande precursor das novas concepções no campo da linguagem no século XX, defende através de sua tese central que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de forma linguísticas nem pela enunciação monológica e isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 20)

Essa tese é uma revolução para o ensino de linguagem/língua, pois já não é aceitável metodologias focadas numa concepção de língua como forma ou sistema fechado.

Mesmo com mais de 20 anos do surgimento das novas abordagens sobre o ensino de língua, especificamente de língua portuguesa, encontramos diversos professores totalmente alheios ao conhecimento dos documentos oficiais que norteiam o currículo no país. João Wanderley Geraldi traduziu claramente abaixo quais são essas novas orientações:

As diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, elaboradas pela comissão nacional nomeada pelo Ministério da Educação (MEC, 1986), sugerem um ensino centrado em três atividades: a prática da leitura de textos, a prática da produção de textos e a prática de análise linguística. (GERALDI, 1996, p. 65)

Essas orientações parecem ser claras e objetivas, no entanto a concretização dessas atividades pela maioria dos professores não tem obtido sucesso, pois ainda lhes falta a sustentação teórica e, conseqüentemente, não conseguem fazer uma leitura interpretativa adequada e, muito menos, fazer uso competente em sala de aula dessas orientações.

Há um discurso generalizado do que não se deve fazer, como abominar o ensino tradicional. Dessa forma, torna-se um desafio para as instituições educacionais e, muitos mais ainda, para os professores se apropriarem do “novo” e, a partir das suas experiências, remodelarem suas posturas.

Há um grande movimento entre professores e uma inquietação nas várias instâncias educacionais para superarmos a defasagem de aprendizagem dos alunos em todo território nacional, ainda há muito o que fazer em relação às práticas pedagógicas e ao conhecimento teórico sobre o ensino de língua.

3. O ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais

Com o surgimento das novas teorias sobre linguagem, o conceito de gêneros textuais passou a ter uma abrangência diferenciada de séculos passados, os quais eram vinculados apenas à literatura. Atualmente, como lembra John Swales (1990, p. 33 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 147) "hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distinta de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias". A partir dessa noção, muitas obras, artigos, debates, conferências e formações continuadas para professores em todo território nacional têm direcionados esforços sobre a importância do ensino de língua portuguesa estar relacionado aos gêneros textuais.

Essa perspectiva está centrada numa visão de dinamicidade da língua, ligada às atividades humanas em todas esferas, portanto as atividades pedagógicas devem ser significativas para os alunos e desenvolver capacidades leitoras e escritoras dentro de um contexto mais concreto de práticas de linguagem.

Luiz Antônio Marcuschi (2005, p. 32) fez algumas considerações muito importantes sobre os gêneros textuais, as quais são fundamentais para transpô-las didaticamente:

- (1) Já não é prioritário fazer classificações de gêneros, pois, eles são muitos e fluidos, não sendo possível catalogá-los todos.
- (2) Não é prioritária a análise da forma como tal nem da estrutura e sim da organização e das ações sociais desenvolvidas, bem como dos atos retóricos praticados.
- (3) Nem todos os gêneros têm o mesmo grau de estabilidade e de identificação autoral, muitos deles são menos próprios para análise de autoria, pois, são em geral formulaicos.
- (4) O estatuto genérico de um texto não é algo imanente como propriedade inalienável, mas relativo ao seu funcionamento na relação com os atores envolvidos e as condições de enunciação.
- (5) Os gêneros organizam nossa fala e escrita assim como a gramática organiza as formas linguísticas (BAKHTIN, 1979). Assim, pode-se dizer que os gêneros são um tipo de *gramática social*, isto é, uma gramática da enunciação.

- (6) O ensino como base em gêneros deveria orientar-se mais para aspectos da realidade do aluno do que para os gêneros mais poderosos, pelo menos como ponto de partida.
- (7) Os gêneros não são *paradigmas* no sentido de entidades a serem reproduzidos ou imitadas, seja no ensino ou no dia-a-dia, pois, são de tal ordem que mais parecem paradigmas de heterogeneidade enunciativa.

São fundamentais essas considerações, pois não se deve ajustar o ensino de gêneros como se ensinava as tipologias textuais durante muito tempo. Na perspectiva atual, o ensino de gênero deve priorizar o uso reflexivo da linguagem em situações concretas de uso.

4. Letramento e gêneros textuais: dois conceitos e um único objetivo

Letramento e gêneros textuais são dois conceitos que estão inter-relacionados para o ensino de língua portuguesa. Conhecer os gêneros textuais é um requisito para efetivarmos práticas de letramento em nossa vida, pois todo texto que lemos ou produzimos pertence a um determinado gênero. Diante disso, defendemos que o ensino dos gêneros é um instrumento poderoso para fomentar e alcançar o letramento em práticas sociais que requerem o uso da língua escrita.

Ao conceituarmos letramento a partir da concepção da Angela Kleiman Bustos em sua obra *Os Significados de Letramento: Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita* (1995) endossa a visão sócio-interacionista da linguagem, defendida neste artigo.

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que fornecem o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19)

Bem esclarecedora a concepção da Ângela Kleiman Bustos, pois só faz sentido o ensino da escrita para objetivos específicos de uso. Não é mais concebível que o aluno se aproprie do sistema alfabético, junte palavras e forme frases sem ter uma função social para isso.

Mais uma vez fica endossado que a *Constituição* do Brasil garante

aos cidadãos no Artigo 5 “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Portanto a escola deve ser o ambiente apropriado para aquisição das competências exigidas para cada cidadão brasileiro.

5. Produção dos gêneros autobiografia e biografia

As atividades de linguagem analisadas nesse artigo partem do pressuposto que os alunos se constroem em contexto de interação, de trocas verbais. A escola é o espaço ideal para essa construção individual e, também, como um membro de uma comunidade. Obviamente, nessa construção as intervenções pedagógicas dos professores tornam-se imprescindíveis o texto como unidade de ensino para o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras dos alunos.

As atividades de linguagem foram realizadas em sala de aula, com alunos do 7º ano do ensino fundamental, numa escola pública estadual.

No primeiro bimestre, as professoras de língua portuguesa escolheram os gêneros textuais que seriam estudados com objetivo de fortalecer a realização das oficinas referentes à olimpíada de língua portuguesa no 2º bimestre. Para isso foram selecionados os gêneros autobiografia e biografia, que ajudam na apropriação do gênero memórias literárias, sugerido pela olimpíada de língua portuguesa.

As sequências de atividades foram elaboradas a partir dos conteúdos elencados no plano de curso e pelas capacidades das *Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental II* (2009)

1. Ler, de modo autônomo e voluntário, textos correspondentes aos diferentes gêneros previstos para o ano, considerando seus diferentes propósitos e ampliando as possibilidades de interpretação e posicionamento crítico em relação ao que lê e às leituras que ouve.
2. Produzir textos de autoria, correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano, ajustados a diferentes situações comunicativas, buscando qualidade no conteúdo e na forma – em relação à coerência, coesão e aos padrões normativos da língua.
3. Revisar textos de autoria e de outros, observando as condições de produção estabelecidas.

4. Utilizar, em situações de escrita com diversas finalidades, os conhecimentos já construídos sobre aspectos convencionais, buscando o maior ajuste possível aos padrões normativos da língua.

6. Produção de portfólio

Ainda hoje, a maioria dos professores utiliza as produções textuais dos alunos com a única função de corrigi-las para dar notas, sem o cuidado de serem reescritas.

Para dar um enfoque mais coerente às produções, foi proposto a elaboração de um portfólio para cada aluno. Eles ficaram responsáveis em providenciar uma pasta, como exemplo abaixo.

O objetivo dessa atividade foi que cada aluno tivesse suas produções e suas respectivas reescritas compiladas durante o ano letivo e, no final, fazer uma exposição da progressão ou não de cada aluno.



Figura 1 – Portfólio autobiográfico. Fonte: Material didático dos professores

7. Produção do gênero biografia

Numa perspectiva sociocultural, a construção do sujeito e das funções psicológicas (memórias, atenção, linguagem etc.) se dá por meio das ações recíprocas dos membros de um grupo e da apropriação dos objetos sociais criados pela cultura. (VYGOTSKY 1934/1985 e 1935/1985, *apud* SCHNEUWLY & DOLZ, 2011)

Essas palavras traduzem a experiência que foi vivenciada pelos alunos ao trabalharem o gênero biografia. A prática social de letramento estabelecida pela troca de vivências.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A produção do gênero biografia foi uma atividade mais complexa do que gênero autobiografia.

- ✓ Estudo do gênero a partir das biografias de Monteiro Lobato, Anne Frank (vídeo-documentário) e Luan Santana.
- ✓ Primeira produção foi realizada com o colega de sala.
- ✓ Realização de entrevistas com moradores mais antigos da comunidade. Os alunos utilizaram celulares para gravarem as falas dos entrevistados.
- ✓ Preenchimento de uma ficha com dados dos entrevistados e anotações sobre a experiência desenvolvida.
- ✓ Produção do gênero biográfico dos entrevistados.

O texto abaixo é um exemplo, entre vários produzidos pelos alunos.

Um pouco sobre mim

Seu nome é Maria de Lurdes Sotero dos Santos. Nasceu no estado do Ceará. Ela é muito idosa e não se lembra de sua data de nascimento.

Veio para o lóu de lórus em lórus de se casar, pois no Ceará nã podia se casar com 22 anos e ela nã tinha 19.

Um momento marcante de sua vida, foi no dia de seu casamento, pois foi o mesmo dia em que abriram a estrada no Calafate.

Chegou no lóu no ano de 1947. Ela foi uma das primeiras moradoras do Calafate.

Ela conta que naquela época nã havia brimadeiras no lóu trabalho, e mais trabalho. Mas mesmo assim eram felizes porque tinham paz, nem ladrões, nem marginais e etc...

Ela também conta que antigamente era no mata e a sua toda de lórus, tinha poucas casas, poucas ruas e nã tinha escolas, mercados no fazendas. Ela mora no lórus há 48 anos.

Aqui construiu sua casa, sua família e etc. Seu marido já morreu e hoje vive com seus filhos. E tem muita história pra contar.

Figura 2. Um exemplo dos muitos textos produzidos pelos alunos em sala de aula.

Após a produção dos textos, os alunos socializaram e teceram comentários sobre as informações levantadas nas conversas entre os pares.

Os alunos reescreveram seus textos várias vezes, levando em consideração os critérios estabelecidos: dados pessoais, fatos importantes, escrita em 3ª pessoa, uso de verbos no pretérito perfeito, o tempo cronológico, o espaço definido para situar o leitor referente aos elementos da narrativa. Mesmo assim, alguns alunos apresentaram muitas dificuldades, mas como o processo de letramento é contínuo, as demais atividades darão continuidade ao aprimoramento da escrita dos alunos.



Figura 3. Fonte: Arquivo fotográfico da escola.

Após a produção dos textos biográficos, alguns alunos expuseram-nos numa atividade da escola, a qual teve o objetivo de apresentar à comunidade as atividades produzidas em sala de aula.

8. Produção do gênero autobiografia

Segundo Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, (1997) “quando um gênero entra na escola, produz-se um deslocamento: ela passa ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem”. Partindo desse princípio, a escolha da produção do gênero textual autobiografia, principalmente pela faixa etária dos alunos, foi significativa pela *zona proximal de desenvolvimento* (VYGOTSKY). Escrever sobre sua própria vida mobilizou uma tomada de consciência de suas experiências, de sentimentos, de fatos importantes, de pertencimento de uma

família.

Além disso, a escrita tornou um objeto de aprendizagem de vários conteúdos discursivos e linguísticos:

- ✓ Quem pode escrever uma autobiografia.
- ✓ Ondem circulam as autobriografias.
- ✓ Características da autobiografia.
- ✓ Quem lê ou se interessa por autobiografia.
- ✓ Informações quanto ao nome do aluno, data e localde seu nascimento.
- ✓ Fatos importantes da infância, frequentemente pontuado de lembranças, de tom emocional e não visto em outros gêneros.
- ✓ Uso frequente de pronomes pessoais e possessivos na primeira pessoa.
- ✓ Predomínio de verbos no pretérito perfeito e pretérito imperfeito.
- ✓ Produção do gênero autobiografia.
- ✓ Reescrita do gênero.
- ✓ Arquivamento do processo das escritas no portfólio.

O texto da Figura 2 é um exemplo do que os alunos produziram em sala de aula sobre a vida deles.

A escrita dos alunos nos proporcionou um diagnóstico em vários aspectos relacionados à organização das ideias, aos aspectos linguísticos e notacionais do gênero solicitado. Esses elementos nortearam intervenções necessárias para que os alunos desenvolvessem capacidades de aprimoramento de suas escritas.

A primeira providência foi a discussão sobre a organização textual, tendo como base os elementos constitutivos do gênero autobiografia: dados pessoais completos, organizados cronologicamente, e os espaços bem definidos. No decorrer da reescrita outros elementos fundamentais foram trabalhados, como: elementos coesivos que organizam coerentemente texto, ortografia, pontuação, concordâncias nominal e verbal, redundâncias de informações.

Nasci no dia 29 de outubro de 2003 no Acre, 231
uma linda noite estrelada.
Meus pais não acenam, que se conheceram e está-
ntes há 13 anos e pretendem se casar neste ano.
e sou a 1ª filha de minha família.
Geninho Simendes de Oliveira, meu pai, nasceu na
arte do Acre, em 1986. E mora até hoje no Acre.
Aberlândia Gama da Fonseca, minha mãe, tam-
m nasceu na parte do Acre, em 1987. E sempre me
sou no Acre.
Seu Geninho conheceu a senhora Aberlândia e
si por quem ele se apaixonou.
Curei a Creche Marlene Garcia, depois do 1º ao 5º
escola Juvenal Antunes e agora estudo na escola
chamada Brito em Rio Branco, (atuais escolas do Cole-
tel).
Pretendo terminar os estudos e me formar
n juízo de direito.
Sou uma simples menina, que gosta muito de
e divertir, estudar, passear no shopping, meir no edu-
ar e etc...

Figura 4: Texto produzido por uma aluna em sala de aula

Vale ressaltar, que essas inadequações não foram todas sanadas nas aulas previstas, mas que essas intervenções devem ser trabalhadas continuamente, ou seja, a cada gênero produzido.

9. Considerações finais

Considerando as reflexões e o desenvolvimento do ensino dos gêneros textuais biografias e autobiografias, percebemos uma tentativa de por em prática a base teórica que sustenta as novas concepções de linguagem e ensino: proporcionar no âmbito escolar a troca de diálogos multiculturais, valorizar as culturas locais e populares e a cultura de massa, nunca antes valorizados pela escola. Isso foi possível pelos diversos momentos que os alunos pesquisaram seus familiares sobre informações relevantes de seus primeiros anos de vida e quando tiveram a oportunidade de visitarem pessoas mais idosas de seu bairro ou familiares. Muitos alunos fizeram depoimentos bastante emocionados pelas falas saudo-

sistas dos entrevistados.

Esses eventos de letramento, através de preenchimentos de fichas autobiográficas e roteiros de entrevistas e produções dos textos, proporcionaram situações de aprendizagens extremamente significativas, pois quando os alunos se apropriaram da escrita para se “revelar” ao outro pelas suas experiências de vida e, ao mesmo tempo, serem capazes também de “revelar” o outro, despertou um interesse efetivo na execução das atividades.

Além dessa motivação, o objetivo principal foi alcançado: o texto escrito se tornou um objeto de estudo de elementos linguísticos e de discursos. A reescrita proporcionou reflexão sobre o uso da língua numa situação concreta, pois os textos produzidos foram expostos em cartazes no pátio da escola. Precizou de várias reescritas antes de expô-los.

A atividade de escrita sempre foi e sempre será um desafio para os professores que ensinam-na e para os alunos que escrevem-na. Mesmo assim, é de suma importância a inserção de gêneros textuais como unidade de ensino e, principalmente, que sejam significativos para o uso reflexivo da linguagem e como prática social. Para que isso seja possível os professores devem ter formações continuadas que possibilitem a reflexão da teoria em favor da prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado, 1988.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005.

KLEIMAN, Angela Bustos. Aprendendo palavras, fazendo sentido: o ensino de vocabulário nas primeiras séries. *Trabalhos em Linguística Apli-*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

cada, Campinas, n. 9, p. 47-81, 1987.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.