

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

DARIANA RIBEIRO DE SOUSA

**INFRAESTRUTURA GERAL E MECANISMOS ENUNCIATIVOS EM RELATOS DE
MEMÓRIA PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

TERESINA, PIAUÍ

2018

DARIANA RIBEIRO DE SOUSA

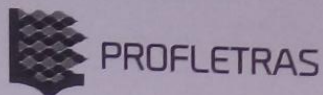
**INFRAESTRUTURA GERAL E MECANISMOS ENUNCIATIVOS EM RELATOS DE
MEMÓRIA PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, ProfLetras, da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo.

TERESINA, PIAUÍ

2018



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

DARIANA RIBEIRO DE SOUSA

“INFRAESTRUTURA GERAL E MECANISMOS ENUNCIATIVOS EM RELATOS DE MEMÓRIA PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL”

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às oito horas, do dia 13 de junho de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Professora Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo. – UESPI
(Presidente)

Professora Dra. Shirlei Marly Alves – UESPI
(1ª examinadora - suplente)

Professora Dra. Nize da R.S Paraguassu Martins – UESPI
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Professora. Dra. Nize da R. S. Paraguassu Martins
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – Portaria UESPI N° 0051

AGRADECIMENTOS

A Deus e a minha mãezinha do céu, por sempre me concederem saúde física e emocional, tão necessárias para superar momentos de adversidade.

À professora Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo, minha orientadora, que tem sido para mim, desde a graduação, uma inspiração, uma grande referência profissional e pessoal.

Às professoras Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins, Dra. Shirley Marli Alves e Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo, e ao professor Dr. Franklin Oliveira Silva, por terem contribuído, a partir de uma leitura atenta, de forma tão significativa para a construção deste trabalho.

A todos professores do ProfLetras/UESPI, por dividirem seus conhecimentos, e aos demais mestres que, desde minha infância, colaboraram para minha formação.

A minha família, pela compreensão e carinho doados.

Ao Dário, meu filho, por ter se comportado direitinho durante toda minha gestação (rs), permitindo-me concluir esta dissertação da forma mais tranquila possível.

Aos novos amigos que a querida UESPI me deu: Ayra, Bené, Cláudia, Evaldo, Kléo, Lucélia, Lucilda, Mari, Orlando, Rogério Alves, Rogério Batista, Vanessa e Wilma, pelos momentos incríveis e experiências enriquecedoras que passamos juntos.

A todos que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa.

RESUMO

As pesquisas dedicadas ao ensino de produção de textos, desenvolvidas especialmente no campo da Linguística Textual, têm sido fecundas mediante sua relevância para o ensino de língua, ou seja, com o desenvolvimento da Linguística e sua aplicação no ensino de língua materna, tem-se lançado um olhar mais atencioso aos conteúdos e atividades que, atualmente, têm buscado aprimorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos. Seguindo essa tendência, o professor de língua portuguesa deve estar atento a essas novas diretrizes e repensar sua prática, buscando estratégias de ensino adequadas ao que propõem as concepções de língua mais atuais. Assim, esta pesquisa objetivou analisar as habilidades de escrita de alunos do 6º ano de uma escola municipal de Teresina/PI, com vistas a otimizar a aprendizagem da escrita do gênero relato de memória. A fundamentação teórica foi baseada nos estudos da Linguística Textual e no modelo de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart (2009). Também colaboraram de forma significativa para a construção deste estudo Adam (1992, 2011), Bakhtin (2011), Bezerra (2017), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Koch (2003, 2006, 2014a, 2014b), Koch e Elias (2009), Marcuschi (2002, 2008), Rojo (2005), dentre outros autores. No campo metodológico, optamos pela pesquisa qualitativa, aplicada, descritiva e de campo. O *corpus* de análise foi composto de trinta textos nos quais foram aplicadas quatro categorias análise (Sequência, Voz do autor, Modalização lógica e Modalização apreciativa). Os resultados da pesquisa mostraram que as principais dificuldades dos alunos que compuseram o *corpus* foram: produções textuais com sequências narrativas sem profundidade, ausência de tematização por ancoragem (quando analisadas as sequências descritivas) e textos com poucas marcas de expressividade. Por outro lado, todos os alunos mantiveram o foco narrativo em primeira pessoa e usaram a modalização lógica em seus textos. Esperamos que este estudo colabore com a produção de conhecimentos relevantes que contribuam para orientar professores que trabalham com produção textual, tendo em vista a necessidade de, na escola, haver uma metodologia que inclua a refacção textual, pois revendo o que escreveram e reescrevendo seus textos, mediante dificuldades apontadas pelo professor de forma sistemática, os alunos serão capazes de organizar melhor seus textos (reformulando ideias, substituindo palavras ou adequando a linguagem à situação exigida pelo contexto), aperfeiçoando suas produções textuais. Com o intuito de auxiliar o professor e o aluno nesse processo de reescrita, elaboramos uma proposta de intervenção, em forma de Sequência Didática, com base nas principais dificuldades apontadas no decorrer da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Infraestrutura geral. Mecanismos enunciativos. Produção de texto. Relato de memória. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The researches dedicated to the teaching of text production, especially developed in the field of Textual Linguistics, have been fruitful due to their relevance to language teaching, that is, to the development of Linguistics and its application in the teaching of mother tongue, a more attentive look has been given to the contents and activities that currently have sought to improve students' reading and writing skills. Following this trend, the Portuguese language teacher should be attentive to these new guidelines and rethink their practice, seeking strategies of teaching appropriate to what the most current language conceptions propose. Thus, this research aimed to analyze the writing skills of 6th grade students from a municipal school in Teresina/PI, with a view to optimizing the learning of the writing of the memory report genre. The theoretical basis was based on the studies of Textual Linguistics and the text analysis model of Sociodiscursive Interactionism (ISD), proposed by Bronckart (2009). In addition, Koch (2003, 2006, 2014a, 2014b), Koch and Elias (1998), Bakhtin (2011), Bezerra (2017), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2009), Marcuschi (2002, 2008), Rojo (2005), among other authors. In the methodological field, we opted for qualitative, applied, descriptive and field research. The *corpus* of analysis was composed of thirty texts in which four categories analysis (Sequence, Author's Voice, Logical Modalization and Appreciative Modification) were applied. The results of the research showed that the main difficulties of the students who composed the corpus were: textual productions with narrative sequences without depth, absence of anchoring by anchoring (when descriptive sequences were analyzed) and texts with few expressivity marks. On the other hand, all students maintained the narrative focus in the first person and used the logical modification in their texts. We hope that this study collaborates with the production of relevant knowledge that contributes to guide teachers who work with textual production, taking into account the need to have a methodology in the school that includes textual refactoring, since by reviewing what they wrote and rewriting their texts, through difficulties pointed out by the teacher in a systematic way, students will be able to organize their texts better (reshaping ideas, replacing words or adapting the language to the situation demanded by the context), perfecting its textual productions. In order to help the teacher and the student in this rewriting process, we elaborated a proposal of intervention, in the form of Didactic Sequence, based on the main difficulties pointed out during the research.

KEY WORDS: General infrastructure. Enunciative mechanisms. Text Production. Memory report. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O novo livro.....	51
Figura 2: Proposta de produção textual (parte 1).....	72
Figura 3: Proposta de produção textual (parte 2).....	73
Figura 4: Estrutura básica da SD.....	116
Figura 5: Estrutura proposta por Costa-Hübes (2008).....	116
Figura 6: Estrutura adaptada da SD.....	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sequência.....	77
Gráfico 2: Voz do autor.....	89
Gráfico 3: Modalização lógica.....	95
Gráfico 4: Modalização apreciativa.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferença entre Tipo e Gênero textual.....	23
Quadro 2: Arquitetura interna dos textos.....	35
Quadro 3: Tipos de discurso.....	38
Quadro 4: Estrutura hierárquica da sequência narrativa.....	44
Quadro 5: Superestrutura da sequência argumentativa proposta por Van Dijk..	45
Quadro 6: Superestrutura da sequência argumentativa proposta por Adam.....	46
Quadro 7: Estrutura da sequência explicativa.....	48
Quadro 8: Estrutura de um texto conversacional elementar.....	50
Quadro 9: Macrooperações da sequência descritiva.....	56
Quadro 10: Tipos textuais segundo Werlich (1973).....	58
Quadro 11: Aspectos Tipológicos.....	60
Quadro 12: Sequências/Tipos/Agrupamentos textuais.....	62
Quadro 13: Categorias de análise: parâmetros para análise dos textos.....	70
Quadro 14: Distribuição dos textos por Categoria e Nível.....	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	15
2.1 Linguagem e Texto.....	15
2.2 Gêneros Textuais	20
2.3 Os Gêneros no Ensino de Língua Portuguesa	24
2.4 O Gênero Relato de Memória	30
3 INFRAESTRUTURA GERAL E MECANISMOS ENUNCIATIVOS	33
3.1 Infraestrutura Geral dos Textos	36
3.1.1 Plano geral do texto.....	36
3.1.2 Tipos de discurso	37
3.1.3 Sequências.....	42
3.2 Mecanismos Enunciativos.....	63
3.2.1 Os posicionamentos enunciativos	63
3.2.2 As modalizações	65
4 METODOLOGIA	68
4.1 Caracterização da Pesquisa	68
4.2 Sujeitos e Campo de Pesquisa.....	69
4.3 Corpus.....	69
4.4 Categorias de Análise	70
4.5 Instrumento de Coleta de Dados.....	71
5 ANÁLISE DE DADOS.....	75
5.1 Sequência	77
5.2 Voz do Autor	89
5.3 Modalização Lógica.....	95
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	115
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICES	148
ANEXOS	156

1 INTRODUÇÃO

É inegável que o desenvolvimento da Linguística teve influência direta na Elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, por sua vez, trouxe implicações ao ensino de língua materna. Com isso, o estudo das manifestações reais de uso da língua - os textos que circulam socialmente - ganhou força, o que levou os professores de língua a repensar o quê e como ensinar nas aulas de produção de texto, além de repensar os objetivos desse ensino. Nesse sentido, o ensino-aprendizagem da língua, baseado em gêneros textuais, incluindo o conhecimento de suas características, funções e estratégias de circulação, foi a grande novidade nos manuais de ensino.

A elaboração dos PCN e as mudanças dos Livros Didáticos, impulsionadas pela Linguística, suscitaram um olhar mais atencioso aos conteúdos e atividades, incluindo as de produção textual que, atualmente, têm buscando aprimorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos. Seguindo essa tendência, o professor de língua portuguesa deve estar atento a essas novas diretrizes e repensar sua prática, buscando estratégias de ensino adequadas ao que propõem as concepções de língua mais atuais.

Diante dessa realidade e das dificuldades relacionadas à prática de produção textual no cotidiano escolar (tanto as que se referem à parte metodológica usada pelo professor, quanto à prática da escrita por parte do aluno), desenvolvemos esta pesquisa, cujo tema central foi a produção textual do gênero relato de memória com foco na infraestrutura geral e nos mecanismos enunciativos presentes em textos desse gênero, conforme a proposta de análise de texto de Bronckart (2009), que permite um conhecimento mais aprofundado dos gêneros, principalmente, quando o interesse é conhecer suas especificidades. Para isso, tomamos como objeto de estudo trinta produções textuais escritas de uma turma do 6º ano de uma escola municipal de Teresina/PI. Este estudo enquadrou-se na Área de Concentração “Linguagens e Letramento” e na Linha de Pesquisa “Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes”.

A produção textual tem sido objeto de muitas pesquisas devido a amplitude dos fatores que a envolvem. Dessa forma, a questão norteadora desta pesquisa foi: Como os alunos de uma turma do 6º ano de uma escola municipal de Teresina/PI

organizam a infraestrutura geral e usam mecanismos enunciativos nos relatos de memória que produzem?

Para tentarmos responder tal questionamento, nosso estudo baseou-se em importantes contribuições teóricas elaboradas por Adam (1992, 2011), Bakhtin (2011), Bronckart (2009), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2002 e 2008), dentre outros.

Quanto à infraestrutura geral, hipotetizamos que há predomínio da sequência narrativa. Já em relação ao uso de mecanismos enunciativos, levantamos a hipótese de que há manutenção do foco narrativo em primeira pessoa, presença de verossimilhança e uso de poucas marcas de expressividade.

Este estudo teve como objetivo analisar as habilidades de escrita de alunos do 6º ano de uma escola municipal de Teresina/PI, com vistas a otimizar a aprendizagem da escrita do gênero relato de memória. Para tanto, em primeiro lugar, identificamos as atividades de produção escrita desse gênero propostas no livro didático utilizado pelos alunos; posteriormente, observamos o nível de desenvolvimento linguístico-textual no qual os alunos se encontravam para a construção do gênero em estudo e, por fim, elaboramos proposta de intervenção, em forma de Sequência Didática, com base nas dificuldades identificadas. A fim de ampliar esta pesquisa, pretendemos, após a aplicação da atividade de intervenção, mediar a produção de um livro com os relatos finais produzidos pelos alunos, para ser disponibilizado na biblioteca da escola, como estratégia de circulação do gênero textual.

Quanto à metodologia adotada, esta pesquisa caracterizou-se como qualitativa, aplicada, descritiva e de campo. O *corpus* de análise foi composto de 30 textos nos quais foram aplicadas quatro categorias análise (Sequência, Voz do autor, Modalização lógica e Modalização apreciativa). Analisar textos a partir da formulação de categorias analíticas não se limita às pesquisas científicas, podendo ser adotada por professores que trabalham com produção textual, tendo em vista a necessidade de, na escola, haver uma metodologia que inclua a refacção textual, dando mais autonomia aos alunos, pois revendo o que escreveram e reescrevendo seus textos, mediante dificuldades apontadas pelo professor de forma bem sistemática, os alunos serão capazes de organizar melhor seus textos (reformulando ideias, substituindo palavras ou adequando a linguagem à situação exigida pelo

contexto) e, dessa forma, possivelmente, suas produções textuais serão aperfeiçoadas.

A escolha do gênero relato de memória ocorreu por ele ser apontado nas Diretrizes Curriculares do Município de Teresina como conteúdo específico para produção escrita no sexto ano, por estar em consonância com o Plano Referencial de Teresina/2017 - ano de aplicação da atividade diagnóstica - como proposta para o segundo bimestre e, ainda, pelo fato de esse ser um dos poucos gêneros sugeridos na seção de produção textual do livro do sexto ano adotado na escola no mesmo ano em que a atividade diagnóstica foi aplicada.

A opção por esse gênero levou em conta, também, o fato de que a motivação para escrever costuma (e deve) partir das experiências de quem o faz e, nesse caso, os alunos partiram de suas próprias experiências para elaborar seus textos, o que tende a provocar, naturalmente, mais fluidez no momento da escrita. Além disso, relatar memórias parte de situações comunicativas concretas, algo que também deve ser considerado no momento de propormos atividades dessa natureza.

A realização desta pesquisa teve como motivação pessoal maior nossa prática em sala de aula, que nos revela que o ensino da produção escrita é um dos principais desafios nas aulas de língua portuguesa, já que, de um lado, temos alunos com habilidades de escrita geralmente insuficientes para a série que cursam e, de outro, professores que evitam esse tipo de atividade por exigir uma intervenção e um acompanhamento mais complexos. Nesse contexto, de forma geral, a relação dos alunos com a escrita proposta na/pela escola costuma ser de indiferença, tendo em vista que, quando se trata de produção textual, os professores, geralmente, costumam fazer avaliações vagas, imprecisas ou de questões linguísticas gerais, o que leva o aluno a não compreender o quê, especificamente, está sendo avaliado e como ele deve corrigir os erros apontados. Em consequência dessa prática, as atividades de escrita (e por vezes até de reescrita), tão necessárias ao aprimoramento da competência linguística dos alunos, acabam recebendo menos atenção ou sendo feitas de maneira ineficaz, deixando de cumprir o seu papel, que é o de colaborar com o desenvolvimento de habilidades próprias da modalidade escrita da língua.

A relevância social desta pesquisa adveio do fato de as práticas de escrita estarem presentes em diferentes eventos de letramento dos quais participam os

usuários de uma língua. Assim, o ensino de língua portuguesa deve criar condições para que os alunos desenvolvam suas competências comunicativas e a capacidade de usar a língua de maneira variada e adequada às diferentes situações e práticas sociais, aprimorando suas habilidades nas modalidades oral e escrita. Quando o aluno ou qualquer pessoa fala ou escreve em certa situação de comunicação, está produzindo um gênero textual. Por essa razão, os PCN preconizam que, nas aulas de língua portuguesa, não só o trabalho com a maior diversidade possível de gêneros é fundamental, mas o aprofundamento desse estudo também é necessário. Ao tratar, inclusive, dos objetivos gerais de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, o mesmo documento reforça que o domínio da escrita deve ampliar as possibilidades de participação social e o exercício da cidadania por parte dos alunos. Dessa forma, fica clara a necessidade de mediação do professor no processo de apropriação dos elementos que compõem alguns gêneros, em especial aqueles que circulam socialmente e com os quais os alunos deverão ter mais contato no decorrer de suas vidas. Portanto, outra relevância social desta pesquisa foi auxiliar professores de língua portuguesa da Educação Básica em suas práticas docentes relacionadas, em especial, à produção de textos.

A relevância acadêmica deste estudo consistiu em poder colaborar com a construção do conhecimento na área dos estudos dos gêneros textuais, tendo em vista a abordagem e o gênero adotados nesta pesquisa, visando contribuir para minimizar as lacunas no conhecimento, já que ela pode ser utilizada para contribuir com outras pesquisas nessa área.

Por envolver a participação de seres humanos, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí e aprovado pelo mesmo através do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE - 63483516.0.0000.5209, conforme os dados que constam na Plataforma Brasil.

Por fim, apresentamos a estruturação do presente estudo: após este capítulo introdutório, o referencial teórico contemplou, no segundo capítulo, as concepções de linguagem e de texto, os gêneros textuais, o uso deles no ensino de língua portuguesa, além do gênero relato de memória. Dedicamos o terceiro à infraestrutura geral dos textos e aos mecanismos enunciativos, que fazem parte do modelo de análise textual proposto por Bronckart; no quarto capítulo, tratamos da metodologia usada para a realização desta pesquisa; no quinto, estão as análises

dos dados; no sexto, nossa proposta de intervenção e, finalmente, nossas considerações finais.

2 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os temas tratados no decorrer deste capítulo são importantes por subsidiarem teoricamente nossas análises bem como direcionarem a elaboração de nossa proposta de intervenção. Esse resgate teórico inicial é imprescindível à qualidade de todo trabalho científico, pois, através dele, temos uma visão panorâmica de como nosso objeto de estudo vem sendo explorado e quais as contribuições mais recentes que a ciência tem dado a ele.

Neste capítulo, tratamos das concepções de língua/linguagem e texto, especialmente da adotada para a construção desta pesquisa, a interacionista, na qual os sujeitos e interlocutores são vistos como atores sociais/ativos, e o texto é “o próprio *lugar* da interação” (KOCH, 2006, p. 33, grifo da autora). Abordamos, também, os gêneros textuais, seu uso no ensino de língua portuguesa e, para finalizar, tratamos, especificamente, do gênero relato de memória.

2.1 Linguagem e Texto

Esta seção tem como objetivo fazer um resgate histórico das concepções de língua/texto bem como da Linguística Textual.

Os documentos que norteiam o ensino de língua portuguesa, atualmente, priorizam uma prática que tenha o texto como ponto de partida. Sendo assim, é pertinente trazermos aqui uma noção de texto ampla, a exemplo da elaborada por Beaugrande (1997, p. 10, apud Marcuschi, 2008, p. 72). Para ele, o “texto é um evento comunicativo em que convergem ações lingüísticas, sociais e cognitivas”. Esse conceito implica, portanto, uma concepção sociodiscursiva, perspectiva teórica que foca suas abordagens no ensino dos gêneros orais e escritos da língua materna especialmente no Ensino Fundamental. (MARCUSCHI, 2008). Por ser adotada nos documentos oficiais mais recentes, é a mesma que costuma orientar a produção dos manuais de ensino de língua e, por consequência, as atividades de produção textual presentes no livro didático.

A concepção sociodiscursiva é uma corrente teórica de caráter psicolinguístico e está ligada ao sociointeracionismo. Este, por sua vez, é definido por Naspolini (2009, p. 155) como “a teoria que concebe o conhecimento como um processo construído pelo indivíduo, em interação com o meio, ao longo de toda a

sua vida”, pressupondo, então, um sujeito ativo, que influencia o meio em que vive e é influenciado pelo grupo social no qual se insere. Portanto, o conhecimento não é algo pronto e que se adquire de forma passiva. As propostas mais modernas de ensino e aprendizagem do texto fundamentam-se nessa concepção.

Entretanto, antes que se chegasse a esse conceito mais amplo, a noção de texto foi sendo aperfeiçoada, sempre acompanhando a concepção de língua em vigor. Inicialmente, numa concepção de língua enquanto representação do pensamento, o texto era tido como um produto, uma forma de materializar, de forma lógica, aquilo que o autor pensava. Já na concepção de língua enquanto instrumento de comunicação, o texto era concebido como algo a ser decodificado pelo leitor, numa atitude extremamente passiva, ou seja, tudo o que um autor precisasse dizer estaria explicitamente posto no texto, bastando ao leitor apenas decodificar tais escritos. E na mais recente concepção de língua, que é a interacional (dialógica), o texto passa a ser visto como um lugar de interação, em que os interlocutores assumem posturas ativas, ou seja, estão sempre dialogando para que os sentidos sejam mutuamente construídos (KOCH, 2014a). As noções de língua e texto que cada professor tem certamente exercem muita influência em sua atuação em sala de aula.

Uma das principais contribuições do russo Mikhail Bakhtin para os estudos linguísticos foi a crítica dedicada a essas duas primeiras concepções de língua: a primeira, vista como mera atividade mental, chamada pelo autor de “subjetivismo idealista”; e a segunda, como um sistema de regras passíveis de descrição, que o autor chamou de “objetivismo abstrato” (BAKHTIN, 2006, p. 71). O pensamento de Bakhtin impactou os estudos linguísticos ao apresentar o entendimento de que a existência de uma língua pressupõe interação. Nas palavras do autor,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica 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, p. 125).

Esta pesquisa se emoldura nessa última concepção, pois corroboramos com a ideia de que o estudo da língua, que tem a interação como característica principal, precisa ser mediado pelos textos, observando o funcionamento e a usabilidade dos

gêneros no intuito de que as atividades de produção textual possam fazer sentido para o aluno e deixem de ser meros exercícios com finalidades avaliativas vazias. Nesse sentido, Antunes (2007, p. 130) afirma que “o texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a **única forma**. A *forma necessária*. Não tem outra” (grifos da autora).

No momento em que o texto ganha destaque no ensino de língua, ainda na década de 60 do século XX - devido à ênfase maior no papel da linguagem para o desenvolvimento cognitivo da criança -, surge, na Europa e nos Estados Unidos, a Linguística de Texto ou Linguística Textual (doravante LT). Inicialmente, ela se ocupava somente com o processo de produção de textos escritos, mas seu objeto de estudo foi ampliado na década de 90, quando passou a englobar o estudo das “operações lingüísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Essa opção teórica assumida pela LT carrega consigo a noção de que a língua não deve ser pensada como o produto resultante da junção de suas unidades isoladas (fonemas, morfemas, palavras e frases), mas sim como “*atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2006, p. 33, grifo da autora). E foi em decorrência do interesse por essa dimensão sociointeracionista da linguagem, que os estudos linguísticos foram muito ampliados e, hoje, compreendem, por exemplo, as formas de progressão textual, o processamento cognitivo do texto, os gêneros e o hipertexto.

Ao falarmos em “dimensão sociointeracionista da linguagem” ou “Interacionismo Sociodiscursivo” (ISD), é necessário fazermos breves considerações sobre as origens desse conceito. O ISD nasceu com o objetivo de analisar as condições de funcionamento efetivo dos textos, partindo do princípio de que todos os gêneros textuais são produto de uma atividade linguística coletiva e que, portanto, implica interação. Para alcançar esse ideal, o primeiro passo do ISD foi elaborar um modelo coerente de organização interna dos textos. Para tanto, Jean-Paul Bronckart e seus colegas pesquisadores de Genebra desenvolveram pesquisas e estudos durante 20 anos, dando origem ao esquema da arquitetura textual, proposto e minuciosamente exemplificado no livro *Atividade de linguagem, textos e discursos* (2009). Esse esquema passou, então, a ser considerado o modelo de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo. As análises de texto feitas dentro

do quadro do ISD, portanto, tendem a contribuir significativamente para ampliar o conhecimento teórico e científico sobre os gêneros textuais.

As pesquisas desenvolvidas pelos europeus do chamado “Grupo de Genebra” e pela LT têm inspirado, em sala de aula, muitas atividades que tomam os gêneros textuais como ponto de partida para o ensino, levando o aluno a se inserir em contextos e práticas de linguagem significativas.

A LT, ao se firmar enquanto teoria, embasou-se na constatação de que as teorias linguísticas tradicionais ainda não conseguiam explicar “alguns fenômenos linguísticos que apareciam no texto”, como, por exemplo, a construção do sentido através de conhecimentos extralinguísticos de quem usa a língua e como esses falantes interagem. (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Essa concepção de texto enquanto unidade básica dos estudos linguísticos, notadamente, sofre influência direta do ISD, referencial teórico que orienta a abordagem dos gêneros, por isso a LT ganhou importância no ensino de língua. Em entrevista acerca dessa teoria, Koch (2003, p. 1) afirma que a principal contribuição da LT é levar “o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece [...] bem como sobre a adequação dos textos a cada situação”.

As diferentes vertentes da LT presumem que

a LT é uma perspectiva de trabalho que observa o funcionamento da língua em uso e não *in vitro*. [...] Sua preocupação não é descritiva.

A LT se funda numa concepção de língua em que a preocupação maior recai nos processos (sociocognitivos) e não no produto.

[...]

A LT dedica-se a domínios mais flutuantes ou dinâmicos [...], tais como a concatenação de enunciados, a produção de sentidos, a pragmática, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a diferença entre gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento discursivo da língua. Trata-se de uma *lingüística da enunciação* em oposição a uma *lingüística do enunciado ou do significante*.

A LT tem como ponto-central de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre a teoria e a prática, entre o processamento e o uso do texto (MARCUSCHI, 2008, p. 75, grifos do autor).

Todas essas definições nos levam a pensar sobre a importância de considerar a língua em sua relação com a sociedade que a utiliza, pois, em todas elas, de alguma forma, faz-se referência ao “uso”, ou seja, à natureza social da língua.

A LT, entretanto, não nasceu pronta. Conforme Bentes (2001), alguns passos importantes foram dados, até que ela se firmasse enquanto perspectiva de trabalho. A autora destaca que houve três momentos bem delimitados na evolução da Linguística Textual, principalmente pela concepção de texto adotada em cada uma. Foram elas: as Análises Transfrásticas, a Gramática de Texto e a Teoria do Texto.

As Análises Transfrásticas surgiram após se observar que certos fenômenos não poderiam ser explicados pelo Estruturalismo e a Gramática Gerativa (as teorias vigentes na época) porque ultrapassavam os limites da frase. Nesse estágio dos estudos linguísticos, o texto era considerado uma estrutura acabada e pronta, cujo estudo estava enfatizado em seu aspecto formal.

As Gramáticas Textuais procuraram estabelecer um sistema de regras dominadas pelos usuários da língua para que, a partir de então, eles identificassem se uma dada sequência de frases constituiria ou não um texto e se ele estaria bem formado. Apesar dos avanços, essa fase apontou alguns problemas, como o conceito de texto enquanto uma unidade formal, dotada de uma estrutura interna e gerada a partir de um sistema finito de regras, internalizado por todos os usuários da língua. Outro problema das gramáticas de texto é a separação entre as noções de texto (unidade estrutural, gerada a partir da competência de um usuário idealizado e descontextualizado) e discurso (unidade de uso), tendo em vista que o texto só pode ser compreendido a partir do uso em uma situação real de interação.

A partir dessas duas considerações, os estudiosos iniciaram a elaboração de uma nova etapa no desenvolvimento da Linguística, a Teoria do Texto, cujo objetivo é discutir a constituição, o funcionamento e a produção dos textos em uso em situações reais de interação verbal, levando em conta o contexto em que são produzidos. Essa fase advém da concepção mais moderna de língua - enquanto sistema autônomo usado em determinados contextos comunicativos - e de texto - enquanto processo em construção. Com isso, a LT fixou como objeto de estudo a análise do texto em funcionamento.

Para Koch (2014b, p. 11), a LT tem como objeto de investigação “não mais a palavra ou frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem”. Um conceito mais detalhado foi proposto por Mussalim e Bentes (2001, p.16). Para elas, a LT tem como principal interesse o estudo dos processos de produção, recepção e interpretação dos textos a partir da reintegração

do sujeito e da situação de comunicação em seu escopo teórico e multidisciplinar. Nos dois conceitos, pressupõe-se que o processamento do texto depende não só das características internas dele, mas da ativação de um vasto conjunto de saberes e habilidades e da inserção desses elementos em cada evento comunicativo do qual o falante participa. A compreensão da mensagem, desse modo, deve estar sempre atrelada a uma atividade interativa e obedecer a determinado contexto (espaço comum que os sujeitos constroem na própria interação).

Diante de toda essa amplitude trazida pela LT, o uso do texto em sala de aula passa a implicar o domínio de muitas habilidades, tanto por parte do professor, quanto do aluno, conforme apontam Santos, Riche e Teixeira (2012, p. 25):

O ensino de texto precisa englobar aspectos variados, como o suporte onde ele circula, o gênero textual a que pertence, a tipologia textual predominante, considerando elementos verbais e não verbais constituintes desse texto, além da interação entre interlocutores. O objetivo principal dessa abordagem é a formação de leitores e produtores críticos, com conhecimentos linguísticos e textuais suficientes para serem cidadãos, leitores de mundo.

Sendo assim, ao adotar essa concepção mais ampla de língua e texto em sua prática, o professor tem mais possibilidade de inserir os alunos em contextos reais de comunicação, despertando, certamente, maior interesse por parte deles em aprimorar suas habilidades de escrita.

Em todos esses chamados “contextos reais de comunicação”, usamos a linguagem lançando mão de algum gênero textual. Ou seja, o texto é uma forma de materializar os gêneros que, por questões didáticas, costumam ser agrupados em alguns tipos. A seguir, fizemos uma abordagem sobre o uso dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa para, ao fim deste capítulo, abordarmos o gênero textual que será objeto de nosso estudo.

2.2 Gêneros Textuais

Esta seção aborda a conceituação dos gêneros textuais, sua funcionalidade, as transformações pelas quais eles vêm passando, as vertentes da Linguística que tratam deles e, finalmente, as diferenças entre gênero e tipo textual.

Ao tratar da definição de gêneros, Mikhail Bakhtin os conceitua como “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” (grifos do autor). Para ele, “o conteúdo

temático, o estilo e a construção composicional (...) estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 262). O ponto de vista temático (ou conteúdo temático) está relacionado ao que é e/ou pode ser dito em determinado gênero; o estilo, à seleção das palavras, expressões, frases etc. e ao modo de organizar esses elementos dentro do texto; e a composição se refere às partes que compõem o texto.

Marcuschi (2002) ressalta que embora não sejam os aspectos formais que definam os gêneros textuais, e sim seus aspectos sociocomunicativos e funcionais, a composição (ou forma) tem relevância na determinação dos gêneros, podendo haver casos em que o próprio suporte ou ambiente se confunde com o gênero (como é o caso dos rótulos).

Por serem “relativamente” estáveis, os gêneros estão sempre sofrendo transformações a fim de atender às necessidades da sociedade, apesar de possuírem algumas características específicas, que acabam particularizando-os. Como exemplos de gêneros textuais, podemos citar: e-mail, convite, debate, artigo de divulgação científica, crônica, notícia, anúncio publicitário, propaganda, dentre tantos outros.

O mesmo sentido segue a definição de Schneuwly e Dolz (2004). Para os autores, os gêneros se caracterizam por serem historicamente mutáveis e, por consequência, relativamente estáveis, ou seja, eles se alteram em consequência das mudanças sociais e temporais. Um exemplo é o gênero carta do leitor que, com o advento da internet e a popularização das redes sociais, tem sido substituído pelo comentário, um gênero que costuma ser usado pelo leitor que deseja se expressar a respeito de alguma notícia/reportagem publicada em algum veículo de comunicação. Nesse caso, carta de leitor e comentário podem cumprir funções similares, mas atendem necessidades sociais e temporais distintas.

Explicando essa dinâmica de ampliação dos gêneros, Koch e Elias (2009) apresentam como exemplos o e-mail e o blog que, como recursos recentes advindos do progresso tecnológico, são, respectivamente, transmutações das cartas e dos diários. Esses exemplos mostram que os gêneros textuais sofrem variações na sua constituição em função dos seus usos.

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam, ainda, que os gêneros são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais, o que pode ser confirmado pelo fato de usarmos diferentes gêneros textuais no nosso dia a dia. Ou seja, se não tivéssemos

conhecimento compartilhado acerca do gênero usado nos processos de comunicação, o entendimento/diálogo seria praticamente impossível já que cada demanda (seja ela individual ou coletiva) pressupõe que a comunicação seja organizada em um gênero. Dessa forma, ele deve ser compreendido por todos os envolvidos nos processos de comunicação.

A noção de gênero é ampliada por esses autores por trazerem à tona a concepção de que os gêneros emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares. Essa ideia de singularidade define bem o que são os gêneros, pois sempre que tentamos dizer a que gênero pertence algum texto, tendemos a apontar, inicialmente, as características que o tornam particular, que o singularizam dos demais.

Schneuwly (2004) apresenta a noção de gênero como instrumento usado pelo sujeito para agir linguisticamente. Com essa definição, o autor estabelece uma relação entre o conceito de instrumento e o papel dos gêneros como mediadores das atividades de interação verbal das pessoas na sociedade.

Há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (fala/escreve), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (SCHNEUWLY, 2004, p. 23-24).

Portanto, fica claro que, por meio dos gêneros, a ação discursiva existe para cumprir os objetivos definidos para certas atividades. E, nesses casos, as experiências anteriores de interação, certamente, é que permitirão aos participantes da situação comunicativa eleger o gênero que pode e deve ser utilizado em cada circunstância.

Segundo Rojo (2005, p. 185), há duas vertentes da Linguística que tratam dos gêneros: a Teoria dos gêneros do discurso (ou discursivos) e Teoria de gêneros de texto (ou textuais). Embora as duas estejam embasadas em Bakhtin e seu círculo, a primeira centra-se “no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos” e a segunda focaliza a “descrição da materialidade textual”. É nesta última concepção de estudo dos gêneros que melhor se encaixa nossa pesquisa, já que cabe à Teoria de gêneros textuais fazer uma descrição mais textual - quando se

trata da materialidade linguística do texto - ou mais funcional/contextual - quando se trata de abordar a aplicabilidade/circulação dos gêneros.

Vale ressaltar, nesse contexto de discussão acerca da terminologia mais adequada quando se estudam os gêneros, as colocações de Bezerra (2017, p. 28). Para o autor, “não existem dois objetos distintos, gêneros *discursivos* e gêneros *textuais*, (...) o que obviamente pode acontecer são distintas formas de abordar teoricamente o mesmo objeto” (grifos do autor). Ou seja, o viés de análise do gênero é que deve definir qual nomenclatura deve ser utilizada. No caso desta pesquisa, a mais adequada, pelas razões que expomos acima, é a terminologia “gêneros textuais”.

Há, ainda, nos livros didáticos de língua portuguesa, certa confusão entre os termos “gênero” e “tipo”, mas é preciso que o ensino de produção de textos considere essa distinção para um ensino mais sistematizado. Tal diferenciação tem o objetivo de tornar mais didático o trabalho realizado com diferentes textos em sala de aula. Na prática, entretanto, é preciso deixar claro para o aluno que o mesmo gênero textual pode conter diferentes tipos textuais, a exemplo do conto, em que é possível haver marcas de todos os tipos textuais.

Abaixo, um quadro sinótico que evidencia bem tais diferenças:

Quadro 1: Diferença entre Tipo e Gênero textual

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; 2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos; 3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; 2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; 3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; 4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta, romance, bilhete, aula expositiva, reunião, horóscopo, receita culinária, bula de

4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, bate-papo virtual etc.
---	---

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2000, p. 23).

No item 3.1.3, intitulado “Sequências”, tratamos, de forma mais minuciosa, dos Tipos textuais - denominação proposta por Marcuschi (2002) -, chamados por Adam (1992, 2011) e Bronckart (2009) de “Sequências textuais” e por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) de “Agrupamentos textuais”.

2.3 Os Gêneros no Ensino de Língua Portuguesa

Neste tópico, tratamos da importância do ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros textuais, de como deve ser esse ensino, da escolha dos gêneros a serem ensinados e do entendimento que os professores têm quanto ao trabalho com os gêneros textuais.

As aulas de língua portuguesa que levam em conta as contribuições teóricas mais recentes da Linguística certamente estão fundamentadas nos conceitos de gênero textual e partem do princípio de que o estudo da língua portuguesa não deve ser limitado por uma visão estritamente gramatical/normativa. A língua, enquanto atividade humana, deve ser concebida como um meio de interação entre os indivíduos na sociedade, o que desafia o professor a aproximar, cada vez mais, o aluno - e aquilo que ele estuda - às questões cotidianas.

A necessidade de uso dos gêneros nos processos de leitura e produção textuais passou rapidamente da esfera das discussões acadêmicas para as orientações pedagógicas, a exemplo da publicação dos PCN.

A ideia de trabalhar com os gêneros textuais na escola surge justamente dessa necessidade de aliar teoria e prática, ou seja, de se atentar para o fato de que, em todas as situações de interação, usamo-los. Foi a partir dessa ideia de unir contexto de uso à circulação que os gêneros textuais passaram a ser considerados importantes no ensino de língua, já que, até então, prevalecia o estudo da forma e do conteúdo de maneira descontextualizada. Os PCN geraram, portanto, uma nova concepção para o ensino de língua, que privilegia a natureza social e interativa da

linguagem em contraposição ao que se vinha fazendo até então: a língua descomprometida com o uso social.

Em consequência disso, os PCN trouxeram a noção de gênero como um instrumento mais adequado para o trabalho de análise e produção de textos em sala de aula em comparação com as práticas anteriores, baseadas em uma caracterização mais genérica dos textos, que os acomodava em três grupos principais: narração, descrição e dissertação. Se considerarmos essa distribuição, ainda que elementar, podemos arriscar dizer que, de alguma forma, a escola tradicionalmente vem trabalhando com os gêneros, ainda que no intuito de ensinar a ler e escrever por meio deles, associando seu uso às práticas “fictícias” de linguagem. Essa concepção didática/metodológica, no entanto, não é mais aceitável e nem adequada na atualidade.

Diante da noção de língua enquanto atividade social (que preza pela funcionalidade e interação) e da nova maneira de ensiná-la em sala de aula, buscando aproximá-la do cotidiano do aluno, consideramos importante destacar o pensamento de Marcuschi (2002, p. 22). Segundo o autor,

é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um *texto*. Em outros termos, [...] a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual* (grifos do autor).

Nesse sentido, é possível afirmarmos que os gêneros textuais nascem das necessidades comunicativas, daí a grande variedade de gêneros existentes em uma língua. Devido a tal diversidade, o professor deve eleger, para abordar de forma mais detalhada em suas aulas, aqueles que permeiam as práticas cotidianas dos alunos, pois, conforme assegura Bronckart (2009, p. 103), “a apropriação dos gêneros é [...] um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Ou seja, ao dominar diferentes gêneros, o aluno tende a ampliar sua competência comunicativa e fazer uso dela em diferentes situações de seu cotidiano. Por isso, é importante, ainda, ater-se a gêneros (tanto orais como escritos) que circulam não só no ambiente escolar, mas também fora dele.

Sobre essas questões, Costa Val (2006) defende a ideia de que, na sala de aula, o trabalho com os gêneros não pode limitado aos aspectos formais porque eles

não se reduzem à forma (apesar de abrangê-las). Os gêneros são determinados pela função, pelo suporte, pelo contexto em que circulam e, principalmente, pela ação de linguagem que desempenham nos contextos sociais em que ocorrem. Portanto, para a autora, é necessário levar em conta essa abordagem funcional dos gêneros em sala de aula. Tal abordagem também leva os alunos a terem mais contato com os gêneros presentes em várias esferas comunicativas, compreendendo a utilidade e alcance deles, o contexto em que circulam e que implicações podem ter na vida das pessoas. Além disso, é importante que os discentes aprendam a identificar o gênero adequado a cada situação social e a cada ação de linguagem a fim de que produzam textos pertinentes. Essa aprendizagem funcional de que trata a autora pressupõe, ainda, que o ensino dos gêneros deva voltar-se, inicialmente, para aqueles que circulam no cotidiano do aluno e, progressivamente, seja feita a inclusão de outros. Através dessa alternativa, o aprendiz pode lançar mão de seu conhecimento de mundo para aprender a reconhecer e produzir os textos que circulam em seu meio, que são basilares para o conhecimento dos gêneros mais formais, complexos.

Conhecer as características e funções da maior quantidade de gêneros possíveis é, indiscutivelmente, muito positivo para o aluno, pois amplia sua competência comunicativa. A escola, todavia, por questões curriculares, muitas vezes, fica impossibilitada de trabalhar com toda essa diversidade textual e proporcionar ao aluno um estudo mais aprofundado das peculiaridades de um gênero textual específico ou daqueles que circulam socialmente com mais frequência, o que leva o professor a ter que fazer opção pelo detalhamento de um ou de outro.

Sobre a seleção dos gêneros a serem ensinados na escola, Marcuschi (2008) afirma que não há um gênero ideal para tratamento em sala de aula e que inclusive os PCN têm dificuldade em definir o que é adequado para cada série. Dessa forma, os livros didáticos de língua portuguesa, na tentativa de contemplar o que exigem os documentos norteadores do ensino de língua, têm apresentado uma grande variedade de gêneros, mas dado a eles um tratamento pouco sólido. Nas palavras do autor:

Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo, uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa

variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada, são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática (MARCUSCHI, 2008, p. 207).

Nesse contexto, é relevante destacar o que preconizam Mendonça e Leal (2007) ao tratarem do ensino dos gêneros com base em uma “aprendizagem em espiral”. De acordo com esse modelo, um mesmo gênero deve ser trabalhado em anos escolares diversos ou até na mesma série, com variações e aprofundamento diferentes, o que poderia, de alguma forma, amenizar essa lacuna no ensino dos gêneros.

Ainda sobre o ensino dos gêneros textuais, Schneuwly e Dolz (2004) criticam o fato de que, na escola, ele não esteja relacionado às situações reais de comunicação, e de que, muitas vezes, os gêneros produzidos circulam de forma limitada entre professor e aluno. A mesma ideia é destacada por Biasi-Rodrigues (2002, p. 52). Segundo a autora, “para que o modelo de audiência deixe de ser ficção entre os estudantes como membros efetivos de uma comunidade discursiva, o professor não pode ser o único interlocutor de seus alunos”. Entretanto, a escola tem, rotineiramente, usado esses textos somente para avaliar a competência de escrita de quem o produz, deixando de lado a exploração de outras características importantes como, por exemplo, a funcionalidade dos gêneros. Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2004, p. 79) afirmam que

o fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros [...] são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. Nessa tradição, os gêneros escolares são os pontos de referência centrais para a construção, por meio dos planos de estudo e dos manuais, da progressão escolar, particularmente no âmbito da redação/composição.

É preciso, portanto, ressignificar o uso dos gêneros no ensino de língua e não se limitar à exploração dos gêneros escolares, muito comuns nos livros didáticos. Por isso, o professor deve estar atendo aos gêneros orais e escritos que circulam socialmente e priorizar o trabalho com eles em sala de aula.

Fazer do texto o elemento central do ensino de língua não é uma recomendação recente, conforme asseguram Rojo e Cordeiro (2004, p. 7):

Não é de hoje que circula e é aceita, no Brasil, a idéia de que o texto - seja como material concreto sobre o qual se exerce o conjunto dos domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos, seja como objeto de ensino propriamente dito - é a base do ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Já desde a década de 1980, esse princípio foi sendo afirmado por diversas propostas curriculares e programas, em diferentes estados do Brasil.

Apesar de há quase 40 anos as propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa indicarem que o estudo do texto deva ser priorizado, essa ainda não parece ser uma prática tão recorrente quanto deveria. É possível que isso venha ocorrendo devido às inúmeras interpretações dadas à ideia de “trabalhar com o texto”.

O entendimento inicial dado a esses documentos que buscavam direcionar o ensino de língua portuguesa levou muitos professores a usar o texto como “pretexto” para ensinar gramática, sem fazer “alusão ao gênero ou à função comunicativa em que o texto se materializa” (ANTUNES, 2007, p. 128). Outro equívoco foi o de associar o texto a qualquer material escrito, deixando de lado os gêneros orais e as outras linguagens, como a imagética, dando um tratamento superficial aos gêneros. Essas práticas equivocadas, indiscutivelmente, deixaram inúmeros resquícios na prática dos professores, mesmo com a ampla divulgação dos estudos da LT.

A orientação metodológica baseada no “trabalho com o texto” também fez com que muitos professores levassem diferentes gêneros para a sala de aula apesar de não saberem muito bem o que fazer com eles. Dessa forma, sem dúvida, os alunos passaram a ter contato com uma grande quantidade de gêneros, no entanto, de forma muito superficial.

Atualmente, o uso dos gêneros textuais no ensino de língua, em especial nas aulas de produção textual, ainda parece seguir essa tendência generalista, prova disso é a grande dificuldade que os alunos têm de produzir textos mantendo as características estruturais e linguísticas minimamente exigidas, o que, de fato, poderia ser minimizado caso o aluno conhecesse esses elementos de forma mais aprofundada, pois, assim, certamente, ele partiria para o processo de produção mais confiante, tendendo a elaborar um texto com mais qualidade, pois é fato que nós precisamos conhecer bem um gênero para poder reproduzi-lo. E já que o texto é uma forma de materialização dos gêneros, o conhecimento da estrutura e do

funcionamento deles é imprescindível para que possamos nos comunicar de forma eficiente nas diferentes situações cotidianas.

Na contramão dessa exposição numerosa aos gêneros, porém, muitas vezes, feita de forma rasa, existe, atualmente, no campo acadêmico, uma tendência em se firmar que é mais interessante que a escola eleja poucos gêneros e proporcione um estudo mais detalhado de cada um em detrimento da simples “exposição” ao aluno de uma grande diversidade de gêneros, sem haver um estudo mais delineado deles.

Essa visão é justificada pelo fato de que o trabalho com essa diversidade não implicaria, necessariamente, a apropriação do gênero, mas somente um conhecimento generalizado sobre ele. Explorar apenas as características de cada gênero, de forma superficial (por exemplo, que a notícia tem um título, um subtítulo, o *lead* e o corpo do texto) não faz com que o aluno aprenda a, de fato, escrever uma notícia ou fazer uma leitura mais crítica dela. O estudo desse gênero, a título de exemplificação, não pode deixar de tratar de fatores como: as intenções decorrentes das escolhas lexicais, as implicações do uso da ordem direta ou indireta no título e no corpo da notícia, a escolha da imagem que a ilustra, o espaço dado às diferentes vozes, o suporte, o veículo em que ela foi publicada, o público-alvo etc. Uma prática que leva em conta uma exploração dessa natureza não é limitada, genérica, e tende a ampliar a competência comunicativa do aluno, pois se baseia numa visão mais ampla de leitura e escrita.

Sobre as práticas comuns às aulas de língua portuguesa, Biasi-Rodrigues (2002, p. 50) afirmar haver “uma grande variedade de gêneros textuais encabeçando as propostas de atividades em compreensão, produção e análise linguística”. A autora questiona, no entanto, “se essa nova prática está se construindo em favor da eficácia comunicativa ou é apenas um novo modismo com velhos pretextos”. Nesse sentido, o professor deve usar o bom senso ao selecionar os gêneros que devem ser explorados de forma mais sistemática, pois a estrutura e funcionamento de alguns deles podem se constituir em circunstâncias de comunicação espontânea e, por essa razão, serem aprendidos de forma mais automática, sem a necessidade de um aprofundamento, como é o caso do bilhete e do diálogo informal, caracterizados por Bakhtin (2011) como gêneros “primários” ou “simples”; já outros exigem do usuário da língua um conhecimento mais estruturado, por se efetivarem em situações de comunicação mais complexa e relativamente evoluídas, tanto na

escrita quanto na oralidade, como é o caso do artigo de opinião, do editorial, da carta de solicitação e da palestra, denominados “secundários” ou “complexos”. Geralmente, é na escola onde temos a oportunidade de conhecer esses últimos. E o estudo do texto com foco na sua organização interna talvez esteja a serviço justamente de tais gêneros.

A compreensão dessa “organização” ou “arquitetura interna” dos textos, proposta por Bronckart (2009), foi basilar para o desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista que é nessa organização que se baseou a formulação de nossas categorias de análise. No capítulo a seguir, abordamos, de forma mais detalhada, dois dos três elementos que compõem os estratos do “folhado textual” (ou os “níveis” da arquitetura interna do texto) e apresentamos nossos objetos de análise. Por hora, no entanto, é pertinente tratar do gênero textual a ser abordado nesta pesquisa: o relato de memória.

2.4 O Gênero Relato de Memória

Os relatos são usados para registrar aquilo que foi vivenciado. Nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121), estão a serviço da “documentação e memorização de ações humanas”. Por esse motivo, os gêneros textuais que pertencem ao agrupamento *relatar* geralmente apresentam itens como: uso de verbos no passado, descrições, referências ao tempo e ao espaço em que as ações aconteceram, uso da primeira pessoa, verossimilhança e marcas de expressividade. Ao tratar dos princípios de um relato, Todorov (1996, p. 68) afirma que “la pura descripción no es suficiente para hacer un relato, pero éste no excluye a la descripción”¹, o que exemplifica a diversidade tipológica presente em gêneros desse agrupamento.

Os agrupamentos *narrar* e *relatar* também são bem parecidos e comportam gêneros semelhantes quanto à mensagem, como é o caso do relato de memória, pois, quando se *relata* algo, esse conteúdo precisa ser apresentado por meio de uma *narração*, ou seja, as classificações dos agrupamentos textuais não são rígidas, fechadas.

¹ a pura descrição não é suficiente para fazer um relato, mas este não exclui a descrição. (TODOROV, 1996, p. 68, tradução nossa).

Apesar de, nesse gênero, ser comum percebermos a maioria dos elementos estruturais e formais de uma narrativa, o que o aproxima dessa sequência textual, para fins didáticos e seguindo a classificação adotada nesta pesquisa, detalhada no final item 3.1.3, consideramos o gênero relato de memória como um texto da ordem do *relatar*.

Ao tratar do gênero relato de experiências, como também são chamados os relatos de memória, Carvalho (2011, p. 59) aponta diferenças e similaridades entre narrar e relatar. Para a autora,

a expressão do narrar envolve conhecimentos culturais e se refere a um domínio que introduz uma linguagem verídica ou não. Nessa ação linguística, a questão da estética é valorizada e, possivelmente, esse aspecto e as marcas da autoria possam constituir um diferencial [...]. O gênero da ordem do relatar expressa as experiências do sujeito enunciator, através de uma ação narrativa, quando enuncia um acontecimento passado. Portanto, são constituições que exibem semelhanças quanto ao tipo textual.

Diante disso, podemos afirmar que a construção de um relato está relacionada a situações efetivamente vivenciadas por quem o escreve, sendo, por isso, um texto não-ficcional. Esse mesmo critério leva à construção de um texto em primeira pessoa. Além disso, os relatos de memória são mais *livres*, já que não possuem, obrigatoriamente, por exemplo, um clímax (momentos de grande tensão ou expectativa).

O gênero textual relato de memória tem a função de registrar acontecimentos da vida de quem o escreve. Geralmente, ele trata de algo que, de alguma forma, marcou a vivência do autor, ou seja, parte da retomada de fatos significativos que venham à lembrança no momento da escrita.

A narrativa de experiência pessoal “é o relato de uma sequência de eventos que teve lugar na biografia do falante por uma sequência de sentenças que corresponde à ordem dos eventos originais” (LABOV, 1997, p. 3). Produzir um relato de memória é, portanto, um exercício de escrita acerca da própria história, destacando fatos específicos ou toda uma trajetória de vida, buscando aprofundar a reflexão e/ou expressar sentimentos e sensações sobre tais experiências, obedecendo à ordem cronológica desses acontecimentos.

Embora os relatos de memória sejam materializados costumeiramente através da escrita, também podem ser percebidos, no dia a dia dos falantes, pela oralidade, devido à prática do homem de trocar informações por meio de suas

experiências. Portanto, a apropriação desse gênero, na modalidade oral da língua, através das interações entre esses falantes, acontece de forma bem natural, ou seja, a habilidade de usar a linguagem para se remeter a experiências anteriores é aprendida no convívio diário de forma bem espontânea.

Mas, para identificar as características que diferenciam um gênero de outro, é necessário realizar uma análise mais apurada da organização interna do texto. Por essa razão, no capítulo seguinte, apresentamos parte do aparelho conceitual de Bronckart (2009), o modelo de análise textual gerado pelo ISD, a saber: a infraestrutura geral dos textos e os mecanismos enunciativos.

3 INFRAESTRUTURA GERAL E MECANISMOS ENUNCIATIVOS

O modelo de análise de texto do Interacionismo Sociodiscursivo, proposto por Bronckart (2009), vem sendo utilizado em várias pesquisas acadêmicas na área de Linguística de maneira muito fecunda, pois é uma metodologia de análise baseada em critérios bem definidos e, por isso, supre bem a necessidade metodológica do pesquisador que deseja enfatizar, em suas análises, questões diretamente ligadas à estrutura textual. Como exemplos de pesquisas que utilizaram esse modelo de análise, podemos citar a tese de doutorado “Os mecanismos enunciativos no estudo de contos brasileiros em livros didáticos para o Ensino Médio”, de Ângela Maria Ribeiro Vilas Boas Leite (2009); e as dissertações “O gênero crônica na sala de aula do Ensino Médio”, de José Milson dos Santos (2008), e “O gênero de texto carta de leitor: possibilidade didática para o ensino de língua portuguesa”, de Neusa Helena Mantovani Baldissera (2015), dentre outras tantas.

Os temas tratados no decorrer deste capítulo são indispensáveis a esta pesquisa já que explicitam parte do modelo de análise textual proposto por Bronckart (2009), do qual lançamos mão para realizar nossas análises.

Nesse modelo sugerido por Bronckart (2009, p. 119), “todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos”, formando uma espécie de “folhado textual”. O primeiro desses níveis é a *infraestrutura geral do texto*, que se compõe pelo plano geral do texto, os tipos de discurso que esse texto combina e as sequências que aparecem nele. Do segundo nível, fazem parte os *mecanismos de textualização*, que abrangem a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Por fim, tem-se os *mecanismos enunciativos*, que incluem os posicionamentos enunciativos e as modalizações.

A infraestrutura geral dos textos é o nível mais profundo, que está atrelado, em linhas gerais, à sequência textual; os mecanismos de textualização colaboram para a manutenção da progressão e coerência temáticas; e os mecanismos enunciativos estão a serviço da interação entre autor e leitor, levando este a interpretar o conteúdo temático dos textos.² Para o autor, a “distinção de níveis de

² O **conteúdo temático** (ou **referente**) de um texto pode ser definido como o conjunto de informações que nele são explicitamente apresentadas. [...] Trata-se de *conhecimentos* que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem (BRONCKART, 2009, p. 97-98, grifos do autor).

análise responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual” (BRONCKART, 2009, p. 119).

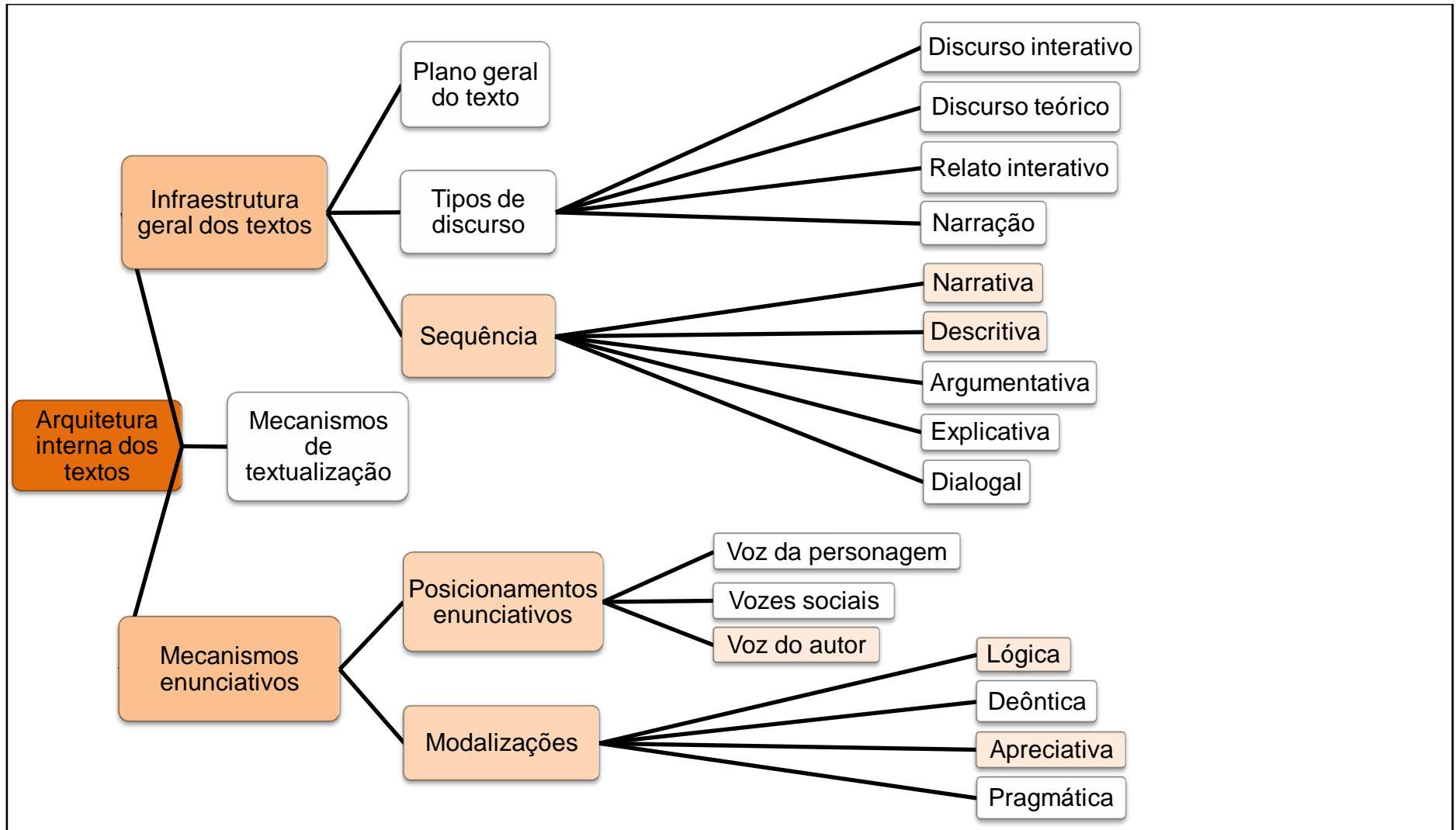
Essa proposta de análise de texto é adequada a quaisquer textos empíricos, definidos por Bronckart (2009, p. 77) como:

unidade concreta de produção de linguagem, que pertence, necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da situação de comunicação particular.

Essa noção de textos empíricos ou “singulares” decorre, conforme Bronckart (2009, p. 76), do fato de que mesmo os textos de gêneros iguais e compostos por tipos de discurso idênticos, “podem se diferenciar em numerosos aspectos. Cada texto particular exhibe, em outros termos, **características individuais** e constitui, por isso, um objeto sempre único” (grifos do autor).

Tratamos, na seção a seguir, de forma mais detalhada, de dois dos três elementos que constituem esse folhado textual: a infraestrutura geral dos textos e os mecanismos enunciativos. Esse recorte metodológico foi necessário a fim de dar mais profundidade às análises e contemplar o gênero textual selecionado para a pesquisa. Dessa forma, os mecanismos de textualização (que englobam a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal) ficarão de fora deste estudo, tendo em vista que eles são elementos constitutivos de tantos outros gêneros textuais. Dessa forma, ao elencarmos nossas categorias de análise, selecionamos, dentro do modelo de análise proposto por Bronckart (2009), aquelas estritamente relacionadas com as especificidades do gênero relato de memória, como destacado no quadro 2:

Quadro 2: Arquitetura interna dos textos



Fonte: Autora. Com base em Bronckart (2009).

3.1 Infraestrutura Geral dos Textos

A infraestrutura geral dos textos é um dos três níveis hierárquicos que compõe a arquitetura interna dos textos. Essa infraestrutura geral, que compreende o conjunto de fatores que se referem à organização mais profunda do texto, tem suas linhas gerais delineadas a seguir.

3.1.1 Plano geral do texto

O plano geral do texto nada mais é que sua estruturação esquemática/formal. Bronckart (2009) assume que o plano geral do texto pode ter formas extremamente variáveis porque depende do gênero ao qual esse texto pertence (e os gêneros são, teoricamente, ilimitados) e das singularidades dos textos empíricos (já definidos no início deste capítulo), a exemplo de seu tamanho-quantidade de enunciados, número de páginas -, da natureza do conteúdo temático, das condições de produção etc.

Os gêneros textuais podem ser compostos por um só tipo de discurso ou, mais frequentemente, por vários tipos interrelacionados. E, nesse caso, o plano geral que o organiza é muito complexo. Como as possibilidades de combinação dos tipos de discurso são praticamente ilimitadas, é inviável elaborar uma categorização para esses planos. Essa inviabilidade está diretamente relacionada à própria diversidade dos gêneros. Por isso, Bronckart (2009) orienta que, ao tentar definir o plano geral do texto, devemos observar o tipo de discurso predominante bem como seu conteúdo temático:

O plano geral de um texto é descrito, não com base em uma análise detalhada dos tipos de discurso [...] que ele combina, mas na forma de um *resumo* do conteúdo temático, que faz abstração exatamente da maior parte dessas formas técnicas de estruturação interna do texto (BRONCKART, 2009, p. 248, grifo do autor).

A tentativa de descrever o plano geral de um texto, portanto, pode dificultar a análise linguística, pois esses planos podem apresentar formas muito complexas. Além disso, a verificação das inúmeras possibilidades de combinação dessas formas de organização linguística parece não ser relevante para os estudos linguísticos mais atuais.

3.1.2 Tipos de discurso

Os tipos de discurso designam os diversos segmentos que um texto pode comportar. Eles são “*formas de organização lingüística*, em número limitado, com os quais são compostos, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais” (BRONCKART, 2009, p. 250, grifos do autor). Como os tipos de discursos são limitados e os gêneros não, um mesmo tipo de discurso pode aparecer, em menor ou maior grau de evidência, como elemento constitutivo de diferentes gêneros. O discurso interativo, por exemplo, pode figurar como tipo principal em entrevistas ou peças de teatro, mas figurar como secundário em romances ou contos. O mesmo autor afirma que os tipos de discurso são configurações próprias de cada língua natural e podem ser definidos, ainda, como “traços das operações psicológicas mais gerais, por meio das quais se constituem os mundos discursivos”³ (BRONCKART, 2009, p. 250).

Os mundos discursivos costumam ser definidos após o cruzamento de duas distinções: por um lado, a oposição entre a ordem do *narrar* e a ordem do *expor* e, por outro, a oposição entre implicação e autonomia. Vejamos a primeira dessas oposições:

Quando nos colocamos na ordem do NARRAR, o mundo discursivo é situado em um “outro lugar”, mas esse outro lugar deve permanecer [...] como um mundo *parecido*, isto é, um mundo que deve poder ser avaliado ou interpretado pelos seres humanos que lerão o texto (BRONCKART, 2009, p. 153, grifos do autor).

Quando nos situamos na ordem do EXPOR, a situação parece se apresentar de modo diferente, sendo o conteúdo temático dos mundos discursivos conjuntos, em princípio, interpretados sempre à luz dos critérios de validade do mundo ordinário (BRONCKART, 2009, p. 154, grifo do autor).

Por essa razão, a ficção que funciona nos mundos da ordem do *narrar* é uma característica natural, enquanto que nos mundos da ordem do *expor*, os elementos ficcionais podem ser considerados falsos ou delirantes.

Já a segunda oposição é entre implicação e autonomia. Na implicação, o texto deixa explícita a relação que suas instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação de linguagem (agente produtor, interlocutor eventual e

³ Mundos discursivos são “os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem” (BRONCKART, 2009, p. 151).

sua situação no espaço-tempo). Já na autonomia, o texto não deixa essa relação explícita e mantém uma indiferença com os parâmetros materiais da ação de linguagem. Nas palavras do autor:

No primeiro caso, o texto mobiliza ou “**implica**” os parâmetros da ação de linguagem, com referências dêiticas a esses mesmos parâmetros, que são, assim, integrados ao próprio conteúdo temático; conseqüentemente, para interpretar completamente esse texto, é necessário ter acesso a suas condições de produção. No segundo caso, o texto apresenta-se em uma relação de **autonomia** com os parâmetros da ação de linguagem e sua interpretação, portanto, não requer nenhum conhecimento das condições de produção (BRONCKART, 2009, p. 154-55, grifos do autor).

O cruzamento dessas duas distinções, como dissemos antes, permite definir quatro mundos discursivos e, por consequência, quatro tipos de discurso: mundo do *expor* implicado (discurso interativo), mundo do *expor* autônomo (discurso teórico), mundo do *narrar* implicado (relato interativo) e o mundo do *narrar* autônomo (narração), conforme disposto no quadro 3:

Quadro 3: Tipos de discurso

	EXPOR	NARRAR
IMPLICAÇÃO	Discurso interativo	Relato interativo
AUTONOMIA	Discurso teórico	Narração

Fonte: Adaptado de Bronckart (2009, p. 157, grifos do autor).

O Discurso interativo (que pode ser primário, a exemplo do “discurso direto”, ou secundário, a exemplo do “discurso indireto”) tem como característica principal a “presença recorrente de outras unidades” (BRONCKART, 2009, p. 169), ou seja, implica a existência de dois agentes que alternam tomadas de turno em um espaço-tempo comum.

Esse tipo de discurso também se caracteriza pela alta densidade verbal e agrupa três subconjuntos: o primeiro aparece no quadro de gêneros originalmente orais, a exemplo da conversação (a1) e da entrevista; o segundo é constituído por segmentos do discurso direto, identificáveis no quadro de gêneros escritos, como o romance (a2), a novela e o conto; e o terceiro, também originalmente escrito, é constituído pelo discurso que depende de algumas indicações e é interpretado por atores, como é o caso do discurso que aparece nas peças de teatro (a4),

(a1)

- Bom dia, senhor
- Bom dia, senhora

[...]

- É eh eu tenho uma amiga que está doente

[...]

- É que me pediu para encontrar alguns livros da coleção Arlequim/É uma...
- Ah... sim, sim, sim, eu conheço/ Eu não tenho.

(Dialogue entre une libraire et as cliente. Segundo transcrições proposta in L. Filliettaz, 1996, p. 96) (BRONCKART, 2009, p. 157, grifos do autor).

(a2)

Passei na sala de Helena.

“Ainda precisa de mim? Perguntou ela, ironicamente.

- Não, Eu chego a me virar sozinho, no momento. Não tem outras notícias de Zavatter?

- Não.

- Hum... Tenho a impressão que ele pouco se importa. Que lhe falta dedicação ao livro. Não é a sua também, Helena?

- Eu não notei.

- É. Você é uma moça chique. Ninguém se parece com você... Deve ser a grana.

- Que grana?

- Você não sabe o que quero dizer?

- Talvez”.

Nesse momento, Odette Larchaut, bem vestida, [...] veio ao nosso encontro, interrompendo nossa conversa.

(L. Malet, *Fièvre au Marais*, p. 78) (BRONCKART, 2009, p. 157, grifos do autor).

(a4)

[...]

PAI UBU - Arre, como está ruim!

CAPITÃO BORDURE - Não está bom, de fato.

MÃE UBU - Monte de Arabes, o que que é preciso para vocês?

PAI UBU, batendo na testa - Oh! Tenho uma idéia. Vou voltar daqui a pouco (e se vai).

(A. Jarry, *Ubu roi*, p. 39) (BRONCKART, 2009, p. 167, grifos do autor).

Os segmentos do primeiro subconjunto se referem diretamente ao mundo dos interlocutores e, por isso, podem ser chamados de *discursos autênticos* ou **discursos interativos primários**. Já os segmentos, que remetem a personagens e/ou acontecimentos textualizados, como nos segmentos de narração, exemplificados em (a2) e (a4), são chamados de **discursos interativos secundários** (BRONCKART, 2009, p. 190, grifos do autor).

O Discurso teórico é essencialmente “monologado e escrito” (BRONCKART, 2009, p. 171). Ele tende a ser, dentre os outros, o que possui maior grau de autonomia e se caracteriza por elementos como: a predominância de verbos no presente, a presença de múltiplos organizadores com valor lógico-argumentativo, a presença de numerosas modalizações lógicas, a grande frequência de anáforas

nominais ou procedimentos de referenciação dêitica intratextual e a ausência de adjetivos e verbos na primeira e segunda pessoa do singular, a exemplo do gênero monografia científica (b1).

(b1)

De modo geral, a maioria dos biólogos considera que [...] os conhecimentos consistem essencialmente em informações retiradas do meio [...], na forma de cópias do real e de respostas figurativas ou motoras aos estímulos sensoriais [...], sem organização interna ou autônoma.

(J. Piaget, Biologie et connaissance, p. 20) (BRONCKART, 2009, p. 159, grifos do autor).

O Relato interativo, de acordo com Bronckart (2009, p. 162), é “constituído por um segmento de discurso interativo englobante, em que está inserido um segmento de relato”, o que pode ser notado no gênero que o autor chama de intervenção política oral (c1).

(c1)⁴

Minhas caras francesas e meus caros franceses// eu falei a vocês sobre a boa escolha para a França/// eu o fiz/ vocês viram/ com uma certa gravidade/// é preciso que eu diga por que/ e para isso eu lhes contarei uma lembrança de infância.

Quando eu tinha treze anos/ eu assisti em Auvergne/ ao fracasso do exército francês// para meninos da minha idade/ antes da guerra/ o exército francês era uma coisa/ impressionante/e poderosa// e nós o vimos chegar em pedaços// na pequena estrada/perto da cidadezinha onde vou votar em março/ como simples cidadão/ nós interrogávamos os soldados/ para tentar compreender [...]

Eu escuto ainda, há quarenta anos de distância, essa resposta/// e eu disse a mim mesmo...

(V. Giscard d'Estaing, Discours du bom choi pour la France, 27 janvier 1978. Segundo transcrição in Adam, 1985 p. 188) (BRONCKART, 2009, p. 161, grifos do autor).

A Narração é um tipo de discurso em que as unidades linguísticas podem fazer referência direta ao agente-produtor (mantendo o foco narrativo em primeira pessoa) ou não (mantendo-o em terceira pessoa), as personagens do texto são identificáveis e sua interpretação não requer conhecimento sobre o contexto de produção, como no caso dos romances (d4). Esse tipo de discurso se caracteriza pela presença de organizadores temporais, pela “presença conjunta de anáforas

⁴ Este exemplo é fruto de um processo de retextualização e nele são assinalados três tipos de pausa, indicados por barras inclinadas, cujos significados são esclarecidos por Adam (2011):

/ - pausas de respiração: marcam a pontuação rítmica da fala;

// - pausas marcadas: indicam a segmentação marcada pelo orador, ao destacar palavras ou sintagmas;

/// - pausas longas: delimitam os parágrafos orais, separando grandes segmentos de texto.

pronominais e de anáforas nominais, estas últimas apresentando-se geralmente na forma de uma retomada do sintagma antecedente, com substituição lexical” (BRONCKART, 2009, p. 179).

(d4)

Um dia, um mágico inventou uma máquina de fabricar cometas. Ela se parecia um pouquinho com a máquina de cortar caldo, mas, ao mesmo tempo, era diferente e servia para fazer todas as espécies de cometas à escolha: grandes ou pequenos, amarelos ou vermelhos, de cauda simples ou dupla, etc [...]

Mas ninguém queria a máquina.

O pobre mágico jamais ganhava um centavo sequer e, de tanto pular refeições, era pele e osso. Um dia em que não tinha mais fome do que habitualmente, ele transformou a máquina de cometas em um enorme pedaço de gorgonzola, que devorou imediatamente.

(G. Rodari. Histories au téléphone, pp. 70-71) (BRONCKART, 2009, p. 177, grifos do autor).

Para o exame das propriedades do segmento narrativo é importante ressaltar a noção de *narrador* apresentada por Genette (1972, apud Bronckart, 2009, p. 197), segundo a qual o narrador é “a instância formal que assume e gerencia a atividade narrativa” e a noção de *tempos narrativos*, que presume o emprego dos dois tempos de base, o passado simples e o imperfeito.

Bronckart (2009, p. 253-54) salienta que esses quatro tipos de discursos podem aparecer em diferentes gêneros articulando-se por **encaixamento** ou **fusão**. Na primeira modalidade de articulação, o encaixamento, os tipos de discurso permanecem “*delimitados e ordenados*, observando-se a presença de diversas marcas lexicais, morfossintáticas ou tipográficas, que explicitam a relação de subordinação do tipo secundário ao tipo principal”, como em (1), em que um discurso interativo primário (ou discurso direto) é encaixado em uma narração. Já na segunda modalidade, a fusão, “os tipos de discurso integram-se uns aos outros”, como ocorre em (e2), onde há presença simultânea do discurso interativo e do discurso teórico, formando o tipo misto *interativo-teórico* (grifos do autor).

(1)

Ambos tinham tido a mesma idéia. Avançaram lentamente para o corredor [...]

“No conjunto, o que você pensa disso?”

- Meu Deus, ela pode perfeitamente ter visto uma prostituta qualquer; e depois, lendo o jornal, ter imaginado o resto. Ou ter imaginado tudo. Mas há o detalhe da estrela: por que modificou-a?

- Justamente.

- Eh. Bem, eu darei um pulo à cada dela logo que puder. No ponto em que eu estou, iria interrogar até Branca de Neve e os sete anões.

- *Fazemos Bauchiero vir de novo?*
É mais seguro, suspirou De Pala olhando a hora.
 Ele abriu a porta, ordenou ao brigadeiro...
 (Futtero & Lucetini, *La femme du dimanche*, pp. 217-218)
 (BRONCKART, 2009, p. 254, grifos do autor).

(e2)
Eu temo dar a impressão de ser um homem que tocou em muitos domínios. Mas, de fato, persegui um objeto central que sempre foi o mesmo: tentar compreender e explicar o que é um desenvolvimento vivo [...]. Quer se trate de crescimento orgânico e de varrições biológicas do desenvolvimento da inteligência em sua formação ou da evolução dos conhecimentos científicos, é sempre esse mesmo mistério do desenvolvimento construtivo que me faz trabalhar. Esse mistério não resolvido [...] é que foi para mim o objeto de pesquisas às vezes apaixonadas, às vezes trabalhosas, mas jamais interrompidas; há mais de sessenta anos que eu trabalho para elucidá-lo na medida do possível.
 (J. Piaget, *Discours de réception du prix Erasme*, 1972) (BRONCKART, 2009, p. 192, grifos do autor).

Como dissemos no início desta seção, na constituição de um gênero textual, um mesmo tipo de discurso pode aparecer em menor ou maior grau de destaque. No caso do relato de memória, o tipo de discurso predominante é a narração.

3.1.3 Sequências

As sequências textuais⁵ são, de acordo com Bronckart (2009, p. 233-34), protótipos que funcionam como modelo para quem produz um texto. Elas são “o produto de uma reestruturação de um conteúdo temático já organizado na memória do agente-produtor na forma de *macroestruturas*” (grifo do autor). Esse conceito é baseado nos estudos sobre as sequências textuais realizados pelo francês Jean-Michel Adam, que conceitua as sequências como estruturas, ou seja, “unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições” (ADAM, 2011, p. 205). Nesse sentido, as sequências formam

uma **rede relacional hierárquica**: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao topo que elas constituem;
 uma **entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto) (ADAM, 2011, p. 205, grifos do autor).

⁵ A terminologia “sequências textuais”, adotada por Adam (2011), deve ser entendida como sinônimo de “tipos textuais”, “tipologias textuais”, “sequências tipológicas”, “sequências linguísticas” ou “sequências discursivas” devido à possibilidade de uso de diferentes nomenclaturas para definir os mesmos conceitos ou conceitos bem próximos, como é o caso.

As macroproposições podem combinar-se de diferentes formas, dando origem, então, a cinco sequências: narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva. Essa restrição, nas palavras do próprio autor, é uma necessidade didática muito importante:

La hipótesis de la existencia de un pequeño número de tipos secuencial es básicos - tipos monogestionados narrativo, descriptivo, argumentativo y explicativo así como el tipo poligestionado dialogal - tiene por objeto teorizar de modo unificado sobre la heterogeneidad en la composición de los discursos (ADAM, 1992, p. 1).⁶

Tal demarcação teórica, de acordo com Adam (1992), não pretende ser “mais uma classificação” ou mesmo “a” classificação (correta, única, fechada), mas sim colaborar com a clareza das definições, como o próprio teórico salienta:

Confrontado a la heterogeneidad de todo discurso y em el estado presente de nuestros conocimientos, mi propósito no es poner el punto final al/os debate/s em curso con la propuesta de una tipología más o de LA tipología definitiva. Espero solamente contribuir a una clarificación de algunas cuestiones que se plantean en el campo de la teoría lingüística y, parecería de modo urgente, en la reflexión didáctica (ADAM, 1992, p. 2, grifo do autor).⁷

A primeira dessas sequências é materializada no texto narrativo, ou seja, aquele que “relata transformações de estado numa progressão temporal, a partir da visão de mundo do enunciador, manifestada pelas ações das personagens, por elas ou pelas condições em que vivem e por comentários sobre os fatos que ocorrem” (PASSARELLI, 2012, p. 48).

A *sequência narrativa* tem como atributo principal a “exposição de ‘fatos’ reais ou imaginários”, que podem ser concretizados por meio de ações ou através de eventos. “A **ação** se caracteriza pela presença de um **agente** - ator humano ou antropomórfico - que provoca ou tenta evitar a mudança. O **evento** acontece sob o

⁶ A hipótese da existência de um pequeno número de tipos sequenciais básicos - tipos monogestionados narrativo, descriptivo, argumentativo e explicativo assim como o tipo poligestionado dialogal - tem por objetivo teorizar de modo unificado sobre a heterogeneidade na composição dos discursos (ADAM, 1992, p. 1, tradução nossa).

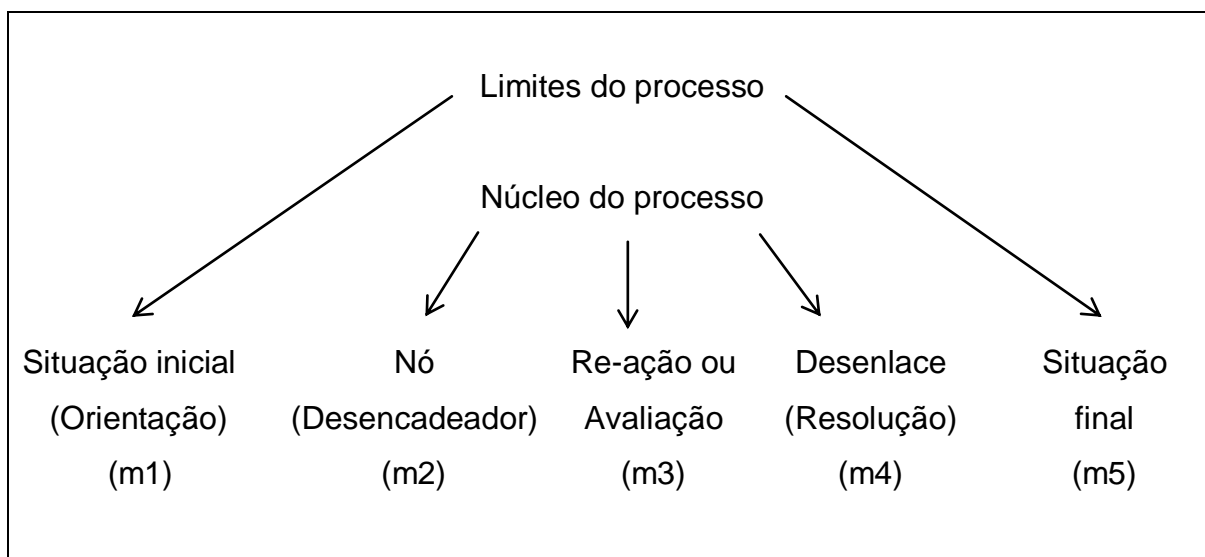
Textos “monogestionados” são aqueles produzidos por um único falante, sem a intervenção de seus interlocutores; e os “poligestionados” ou “plurigestionados”, os que envolvem, fisicamente, dois ou mais interlocutores.

⁷ Diante da heterogeneidade de todo discurso e no estado atual de nossos conhecimentos, meu propósito não é colocar um ponto final no(s) debate(s) em curso propondo mais uma tipologia ou mesmo A tipologia definitiva. Espero somente contribuir para o esclarecimento de algumas questões que surgem no campo da teoria linguística e, parecem urgentes, na reflexão didática (ADAM, 1992, p. 2, tradução nossa).

efeito de **causas**, sem intervenção intencional de um **agente**” (ADAM, 2011, p. 225, grifos do autor).

De acordo com o autor, para que uma narrativa tenha alto grau de narrativização (não sendo apenas a enumeração de várias ações e/ou eventos), precisa constituir-se de cinco momentos (m): “antes do processo(m1), início do processo (m2), o curso do processo (m3), o fim do processo (m4) e, por último, depois do processo (m5)” (ADAM, 2011, p. 226). Esses momentos estão ilustrados no quadro 4 e exemplificados, a seguir, em (T9):

Quadro 4: Estrutura hierárquica da sequência narrativa



Fonte: Adaptado de Adam (2011, p. 226).

(T9)⁸

[F1] No lago de Annecy, três jovens nadavam **[e1]**. **[F2]** Um deles, Janinetti, desapareceu **[e2]**. **[F3]** Os outros mergulharam **[e3]**. **[F4]** Eles o trouxeram de volta **[e4]**, mas morto **[e5]** (ADAM, 2011, p. 227, grifos do autor).

O trecho mostra os cinco momentos que constituem um bom modelo de sequência narrativa (situação inicial>evento que a perturba>tentativa de resolvê-lo>ação realizada para resolvê-lo>resolução da situação). Esse exemplo comprova a ideia de que o texto narrativo constitui-se a partir da seleção e da organização dos acontecimentos com o objetivo de formar um todo, ou seja, uma ação ou evento com

⁸ Neste exemplo, [F] indica uma “frase tipográfica” (ADAM, 2011, p. 84) e [e], uma “unidade textual” (ADAM, 2011, p. 78).

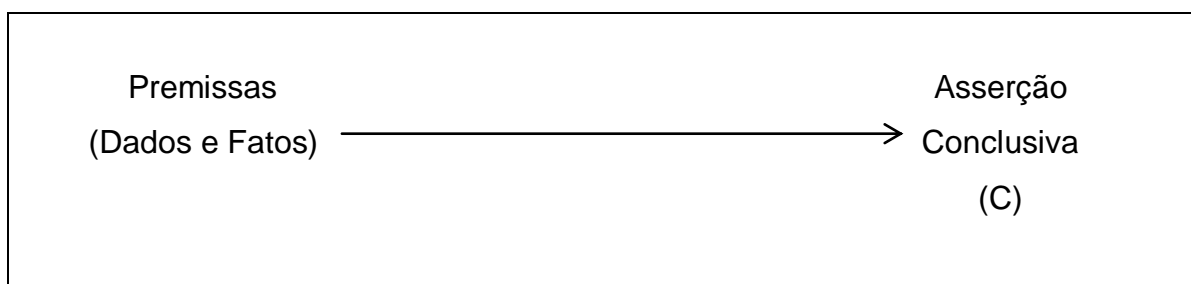
início, meio e fim, sem se esquecer da complexa tríade que forma o núcleo desse processo.

Os elementos que caracterizam as *sequências argumentativas* foram inicialmente apontados por Van Dijk (1992, p. 158):

El esquema básico de estas estructuras es muy conocido: se trata de la secuencia HIPOTESIS (premise) - CONCLUSION. Esta estructura la encontramos tanto en las conclusiones formales como en las enunciaciones argumentativas del lenguaje familiar de cada día.⁹

Portanto, a sequência argumentativa caracterizava-se, a princípio, pela existência de uma premissa (dados, fatos) e de uma conclusão-asserção, conforme este esquema:

Quadro 5: Superestrutura da sequência argumentativa proposta por Van Dijk



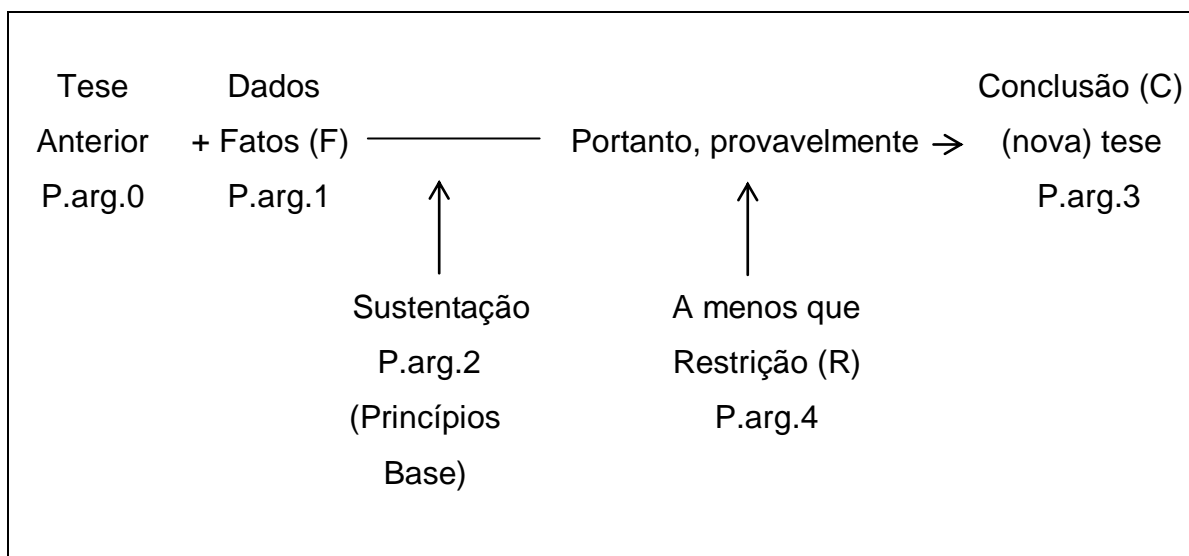
Fonte: Adaptado de Adam (2011, p. 233).

Ao tratar da argumentação, Van Dijk (1992) chama atenção para o fato de que a categoria *hipótese* pode estar implícita no processo argumentativo e, nesse caso, parte-se do pressuposto de que a circunstância da situação discursiva é condição suficiente para que o falante elabore, ou mesmo justifique, a conclusão a que chegou.

Tendo em vista a possibilidade de se refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa, Adam (2011, p. 234) reformula o protótipo acima dando lugar ao que hoje chamamos de contra-argumentação, conforme ilustrado no quadro 6:

⁹ O esquema básico dessas estruturas é muito conhecido: trata-se da sequência HIPÓTESE (premissa) - CONCLUSÃO. Encontramos essa estrutura tanto nas conclusões formais como nos enunciados argumentativos da linguagem coloquial (VAN DIJK, 1992, p. 158, tradução nossa).

Quadro 6: Superestrutura da sequência argumentativa proposta por Adam



Fonte: Adam (2011, p. 234).

Essa forma de organização da sequência argumentativa não obedece, necessariamente, a uma ordem linear. Por exemplo, a contra-argumentação (P. arg.3) pode ser formulada no início do enunciado (P.arg.0), podendo ser ou não retomada no final dele. Quando esse tipo de construção ocorre, a tese anterior e a sustentação ficam subentendidas, como ocorre em (T62).

(T62)

[e1] Dominique Perret, esquiador radical: “[e2] NÃO somos camicases suicidas: [e3] assumimos riscos, CERTAMENTE, [e4] MAS eles são calculados” (ADAM, 2011, p. 193, grifos do autor).

O enunciado [e2] refuta uma tese que está em [e3], tomando por base [e4]. As inferências retiradas de [e4] levam à conclusão dada de início. Esse protótipo pode comportar dois níveis: o **justificativo** e o **dialógico ou contra-argumentativo** (ADAM, 2011, p. 234-35, grifos do autor).

No primeiro caso, o interlocutor assume um papel secundário, sendo dada a ele pouca importância. Esse nível é caracterizado por uma organização mais simples, composta pela apresentação de dados, a sustentação e a conclusão (P.arg.1 + P.arg.2 + P.arg.3). O segundo nível exige a presença de um contra-argumentador, seja ele real ou potencial (P.arg.0 e P.arg.4).

É comum encontrarmos, mesmo nos anos finais do Ensino Fundamental, textos argumentativos que se enquadram nesse primeiro nível, o mais elementar. Em gêneros como o artigo de opinião, a carta do leitor, a carta aberta ou o debate, habitualmente explorados no 9º ano, os alunos não costumam atingir o nível dialógico ou contra-argumentativo, pois ele exige desses alunos boas e frequentes práticas de leitura e, por consequência, de escrita, o que ainda não é a realidade da maioria dos alunos das escolas públicas brasileiras.

A *sequência explicativa* pode ser definida, de forma bem simples, como aquela realizada por um agente legitimado, que “explicita as **causas** e/ou **razões** da afirmação inicial” (BRONCKART, 2009, grifos do autor).

Antes de tratar da estrutura da sequência explicativa em si, Adam (2011) cita duas estruturas de período: as explicativas e as retroativas. Na primeira, o “SE” introduz uma proposição e o “É QUE” ou “É PORQUE” introduz uma explicação, conforme se observa em (T71).

(T71)

SE a Ligúria é menos conhecida que a Toscana, **É PORQUE** em nossa região as torres são perfeitamente verticais [...] (ADAM, 2011, p. 238, grifos do autor).

O período explicativo reúne duas proposições-enunciados: a apódose (colocada no início do período) e a prótase. Ele segue uma orientação linear que vai do índice (p) ao que ele indica (q). Esse movimento “índice>efeito” é o que caracteriza essa sequência explicativa.

O autor destaca, nesse contexto, que outras formas semelhantes podem ser construídas, por exemplo: [SE p, É PORQUE q], [SE p, É PARA QUE q], [SE p, É EM RAZÃO DE q], [SE p, É QUE q], [Se p, ISSO DE DEVE A q], [É PORQUE p, QUE q].

Na segunda estrutura periódica, a retroativa, a explicação não é marcada imediatamente e surge de uma releitura desencadeada por conectores, como em (T74).

(T74)

Praça da Bastilha
Há uma carta de Leibniz

datada de 14 de julho de 1686
na qual assinala a importância
do princípio da razão suficiente
é uma data na história da filosofia
É POR ISSO QUE todo ano o povo de Paris
nas praças públicas dança a noite inteira (ADAM, 2011, p. 240, grifos do autor).

O emprego de **É POR ISSO QUE** não estabelece apenas uma remissão referencial. Essa expressão marca os indicadores de final de um segmento textual explicativo.

A estrutura sequencial de base das sequências explicativas se organiza da seguinte forma: A esquematização inicial (P.expl.0) introduz o objeto problemático-aquele elemento que será explicado -, o primeiro operador [POR QUE (?)] introduz a primeira macroproposição obrigatória (P.expl.1), o segundo operador [PORQUE] leva à segunda macroproposição obrigatória (P.expl.2.) e, em alguns casos, pode haver uma terceira macroproposição (P.expl.3), que serve para retificar a explicação dada. Essa estrutura sequencial está resumida no quadro 7:

Quadro 7: Estrutura da sequência explicativa

		P.explicativa 0	Esquematização inicial
Sequência	Por que p?	P.explicativa 1	Problema (questão)
Explicativa	Porque q?	P.explicativa 2	Explicação (resposta)
		P.explicativa 3	Ratificação-avaliação

Fonte: Adam (2011, p. 245).

Para exemplificar essa estrutura, vejamos este trecho de um discurso:

(T75)

Minhas caras francesas e meus caros franceses, já lhes falei da boa escolha para a França. **[75a]** Eu o fiz, vocês viram, com uma certa gravidade. **É PRECISO QUE EU LHES DIGA POR QUÊ**, vou contar, **POR ISSO**, uma lembrança de infância.

Quando eu tinha treze anos, presenciei em Auvergne a ruína do exército francês. Para os meninos da minha idade, antes da guerra, o exército francês era uma coisa impressionante e poderosa. E nós o vimos chegar em frangalhos. Na pequena estrada, perto do vilarejo onde irei votar em março, como simples cidadão, **[75b] INTERROGÁVAMOS OS SOLDADOS PARA TENTAR COMPREENDER**: “O que aconteceu?”.

A resposta chegava, sempre a mesma: “Fomos enganados, enganaram-nos”.

Ouçõ ainda, passados quarenta anos, essa resposta e disse a mim mesmo que, [75c] **SE** um dia eu assumisse responsabilidades, não permitiria nunca que os franceses pudessem dizer: “Enganaram-nos”.

[75d] **É POR ISSO** que lhes falo claramente [...].

[...] [75e] **SE** [...] confio em vocês, **É PORQUE** tenho certeza de que[...] vocês possuem uma parte igual do destino de nosso país. E então, [...], farão a boa escolha para a França (ADAM, 2011, p. 246, grifos do autor).

Nesse caso, [75a] introduz o que será explicado (P.expl.0), o trecho “**É PRECISO QUE EU LHES DIGA POR QUÊ**” é o enunciado do problema (P.expl.1), “**POR ISSO**” é a explicação-justificativa (P.expl.2), e [75d] está em posição de ratificação [P.expl.3], indicando o fechamento da sequência explicativa. Quanto às ocorrências de SE, somente o de [75e] é explicativo: **SE** [...] confio em vocês [p], **É PORQUE** tenho certeza de que farão a boa escolha para a França [q]. Já o de [75c] é argumentativo.

A *sequência dialogal* é estruturada em **turnos de fala**, segmentos que podem ser assumidos pelos agentes envolvidos no processo de interação ou serem atribuídos a outros interlocutores. No primeiro caso, essa sequência é concretizada no discurso interativo primário e, no segundo, no discurso interativo secundário, tipos de discurso dos quais tratamos no item 3.1.2.

Adam (2011, p. 248) chama atenção para o fato de que “a imitação da conversação oral leva a formas dialogais escritas que não poderíamos confundir com a oralidade autêntica”. Ou seja, por mais que tentemos transcrever, pelo processo de retextualização, uma realização linguística oralizada, possivelmente não conseguiríamos registrar todas as suas nuances. A esse respeito, Goffman (1988, p. 699) advoga que

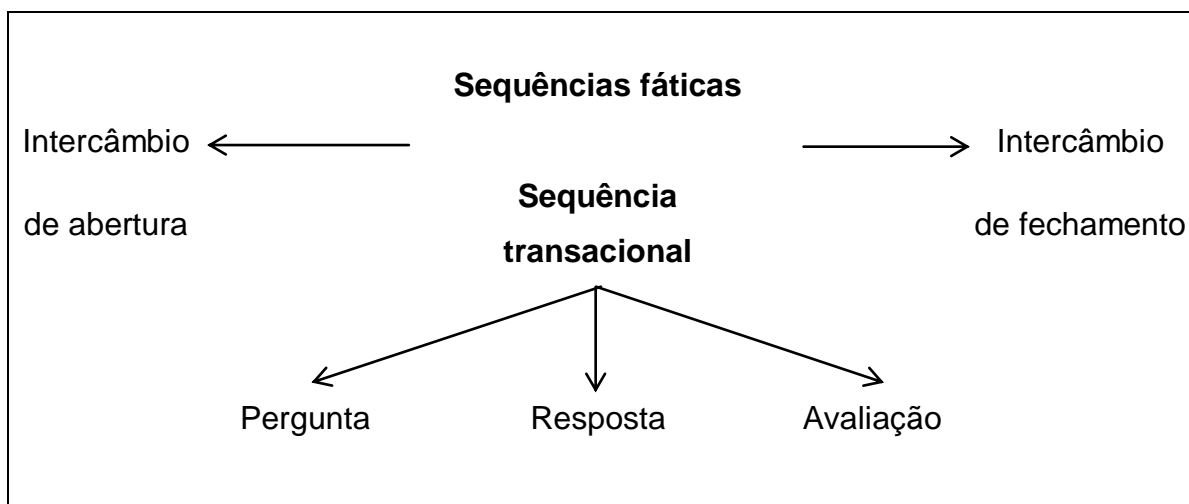
l'analyse d'une conversation consiste à restituer derrière le mouvement phénoménal des tours de paroles, une prolifération de jeux le plus souvent seulement perceptibles à travers ces traces d'allure confuse que sont les retours en arrière, les interruptions, les digressions, les signes d'impatience et tous ces glissements de terrain qui font les dérives du bavardage (GOFFMAN, 1988, p. 699).¹⁰

¹⁰ a análise de uma conversação consiste em restituir o movimento fenomenal que há por trás dos turnos de fala, uma proliferação de mecanismos que geralmente só são perceptíveis através desses traços de aspecto confuso que são os flashbacks, as interrupções, as digressões, os sinais de impaciência e todas essas obstruções que são derivadas de um falatório (GOFFMAN, 1988, p. 699, tradução nossa).

Para o autor, a análise de diálogos é que permite resgatar toda a dinâmica envolvida por trás dos turnos de fala. Essa dinâmica se evidencia, mais frequentemente, por elementos como: interrupções da fala, retorno a algo que já foi dito, repetições, sinais de irritação ou empolgação, gestos etc.

Adam (2011) explica que uma sequência dialogal elementar é constituída pelo encadeamento de réplicas de personagens. Essas réplicas se alternam para formar um intercâmbio completo: pergunta de A>resposta de B>avaliação da resposta por parte de A, fechando a sequência. Esses três momentos (Pergunta, Resposta e Avaliação da resposta) formam uma espécie de “esqueleto” das sequências dialogais, sendo essa “parte central” da interação chamada de “sequência transacional”. Em torno dela, enquadram-se as sequências fáticas (concretizadas pelos intercâmbios de abertura e de fechamento), que são as palavras/expressões usadas em tom de saudação ou despedida, além das inserções que fazemos ao longo da fala, tornando os diálogos mais naturais, por exemplo: Certo?, Entendeu?, Muito bem!, Hein!?, Né verdade?, Isso mesmo!, Quer dizer, Aí, Né? etc. Toda essa estrutura está esboçada no quadro 8:

Quadro 8: Estrutura de um texto conversacional elementar



Fonte: Adaptado de Adam (2011, p. 250).

A sequência transacional está exemplificada no poema “O estrangeiro”, de Baudelaire (T77). O texto é constituído por pares de réplica, ou seja, pares de intervenção (P>R: Pergunta/Resposta) formando uma sequência de turnos (E).

(T77)

- Quem amas mais homem enigmático? Diz: teu pai, tua mãe, tua irmã ou teu irmão?
- Não tenho pai, nem mãe, nem irmã, nem irmão.
- Teus amigos?
- Utilizas aí uma palavra cujo sentido permaneceu até hoje, desconhecido para mim.
- Tua pátria?
- Ignoro em que latitude ela esteja situada.
- A beleza?
- Eu a amaria de bom grado, deusa e imortal.
- O ouro?
- Odeio-o como odeias Deus.
- Ora! Que amas, então, extraordinário estrangeiro?
- Amo as nuvens... as nuvens que passam... lá longe... Lá longe... as maravilhosas nuvens!

P1>

>R1 = E1

P2>

> R2 = E2

P3>

R3 > = E3

P4>

> R4 = E4

P5>

> R5 = E5

P6>

> R6 = E6

(ADAM, 2011, p. 250-51).

Nesse exemplo, o terceiro item da sequência transacional (a Avaliação) está implícito nas respostas do estrangeiro. Faltam, porém, nele, os intercâmbios de abertura e fechamento (as sequências fáticas). Para ilustrá-las, vejamos esta HQ:

Figura 1: O novo livro



Fonte: O novo livro. Disponível em: <<http://www.willtirando.com.br/o-novo-livro/>>. Acesso em: 17 dez. de 2016.

Esse texto tem uma estrutura conversacional mais complexa. Nele, percebemos, além do encadeamento de turnos, a presença dos intercâmbios de abertura (Oi, Paco!) e de fechamento (Ok. Valeu.), ilustrando as sequências fáticas. Elas são pertinentes, pois, apesar de a conversação ser o elemento central da sequência dialogal, espera-se que, antes de iniciá-la, os interlocutores se cumprimentem (abrindo o canal de comunicação), e, ao final, cumprimentem-se novamente, tal qual ocorre na HQ.

Por outro lado, esse texto não tem todos os elementos constitutivos que possam ser encaixados na sequência transacional (P>R>A, conforme o quadro 8), pois a Avaliação feita pelo rapaz (representada pela fala do último quadrinho dirigida à personagem de camiseta vermelha e não à Paco) aparece somente no momento posterior ao fechamento do último turno. Isso mostra que a sequência dialogal é altamente dinâmica, confirmando o pensamento de Goffman, que mencionamos há pouco.

A análise desses dois exemplos evidencia que dificilmente vamos encontrar, na escrita, sequências dialogais completas (Intercâmbio de abertura>Pergunta>Resposta>Avaliação>Intercâmbio de fechamento). O mais comum é a omissão da Avaliação ou a supressão de algum dos intercâmbios (ou de ambos).

A *sequência descritiva*, apesar de não apresentar “uma organização interna pré-configurada”, tem características bem pontuais, por exemplo: “qualificação de um todo, seleção de partes desse todo, qualificação de parte, renomeação de um todo etc.” (ADAM, 2011, p. 206). Ou seja, é uma sequência que se diferencia pela atribuição de predicados a um sujeito. Nesse processo de atribuição de características, o autor chama atenção para o fato de que “um procedimento descritivo é inseparável da expressão de um ponto de vista” (ADAM, 2011, p. 217). Isso significa que o conteúdo descritivo está diretamente associado à posição enunciativa do falante. No mesmo sentido, Passarelli (2012, p. 48) destaca que ao “apontar as características individualizantes de algo concreto, pelos aspectos que seleciona, pela adjetivação escolhida e outros recursos, o enunciador constrói uma imagem negativa ou positiva daquilo que descreve”.

Quanto à composição textual da sequência descritiva, Adam (2011) recomenda a realização de quatro macrooperações (tematização, aspectualização, relação e expansão por subtematização) e destaca que a “ausência de ordem

sequencial dessas operações é responsável pela impressão de anarquia descritiva” (ADAM, 2011, p. 218).

Na *tematização*, o elemento a ser descrito é nomeado, seja pessoa, animal, lugar, objeto etc. Essa operação pode aplicar-se de três maneiras, sendo que cada uma delas colabora de forma diferente para a construção de sentidos: na pré-tematização (ou ancoragem), a nomeação do objeto abre o período (T20); na pós-tematização (ou ancoragem diferida), a denominação do objeto é adiada (T66) e, na retematização (ou reformulação), faz-se uma nova denominação do objeto ou sucessivas reformulações até o surgimento de um nome próprio, reenquadrando esse objeto e fechando o período (T67).

(T20)¹¹
ZURIQUE [pd pré-tema]
 Cosmopolita
 E, no entanto,
 Tipicamente suíça (ADAM, 2011, p. 218)

(T66)

Silhueta esbelta, rosto fino, olhos grandes e linda boca, **Sabine Azema [pd pós-tema]** tem uma graça infinita.

(Le Nouveau Quotidien, 18.2.1994) (ADAM, 2011, p. 219).

(T67)¹²
(quadro 1)
 - Você pode me descrever **esse ianque [1]**?
 - Hum... Pelo que eu me lembro, trata-se de **um tipo [2]** bastante grande, cabelos ruivos... Veste-se de forma chamativa e fuma charutos grandes: **resumindo, o americano típico [3]**!

(quadro 2)
Esse Jim Baldwin [4] sempre me pareceu ser **um indivíduo [5]** muito suspeito [...] (ADAM, 2011, p. 219, grifos do autor).

Acreditamos que as operações de tematização mais comuns nas descrições feitas por alunos de Ensino Fundamental, em especial pelos do 6º ano, seja em textos da modalidade oral ou escrita, sejam as realizadas por meio de ancoragem porque nela os constituintes de nível oracional ficam na ordem direta (obedecendo à

¹¹ [pd] equivale a “proposições-enunciados” (ADAM, 2011, p. 222).

¹² O diálogo deste exemplo foi retirado de uma História em Quadrinhos. Os termos (*quadro 1*) e (*quadro 2*) foram usados para indicar a localização das falas na HQ.

ordem canônica da língua portuguesa), sendo, portanto, construções mais simples de serem elaboradas.

A *aspectualização* agrupa duas outras operações: fragmentação (ou partição), na qual se seleciona parte do objeto que será descrito (T19a); e a qualificação (ou atribuição de propriedades), quando são evidenciadas as propriedades das partes ou do todo (T19b).

(T19a)

Quadro verdejante

rochedo nítido e maciço [...] (ADAM, 2011, p. 220, grifos do autor).

(T19b)

Quadro verdejante

rochedo **nítido e maciço** (Adaptado de ADAM, 2011, p. 221, grifos do autor).

A *relação* também agrupa duas operações. A primeira delas é a relação de contiguidade, que tem a função de situar o elemento descrito no espaço e/ou no tempo. Para Adam (2011, p. 222),

a contiguidade espacial de um objeto e de uma personagem pode ser tão forte que o objeto se torna parte tão constitutiva do todo quanto uma parte do corpo. O chapéu e a bengala de Carlitos, a mecha e o bigode de Hitler, o cachimbo de Popeye, as roupas e os charutos do americano de T67 tornam-se elementos constitutivos de uma pessoa ou uma personagem. Esses objetos são, literalmente, incorporados.

(T67)

um tipo bastante **grande [pd1]**, de cabelos **ruivos [pd2]**... **Veste-se de forma chamativa [pd3]** e **fuma charutos grandes [pd4]** (ADAM, 2011, p. 221, grifos do autor).

Já a contiguidade temporal pode ser identificada, por exemplo, pelas datas ou por alguma referência a fatos históricos que se faça no âmbito do contexto.

A segunda operação é a relação de analogia, quando se faz a assimilação dos elementos descritos a outros. Ela pode ser comparativa (T68) ou metafórica.

(T68)

Belo **como o Saara**. O novo Astra Cupê (Opel) (ADAM, 2011, p. 223, grifos do autor).

A observância à realização de atividades e nossa prática no que se refere à correção de produções textuais nos revelam que, dificilmente, os alunos realizam esta última operação(a analogia) nos gêneros que pertencem à sequência descritiva. Em geral, o elemento a ser descrito é nomeado e os alunos se limitam a dar poucos atributos a ele. A analogia, portanto, é uma operação que deve ser melhor explorada por nós, professores de língua portuguesa, tendo em vista que ela colabora bastante para o enriquecimento dos gêneros que pertencem a essa sequência.

A *expansão por subtematização* é responsável por expandir a descrição, acrescentando alguma operação a outra anterior ou combinando-as (T69), exigindo grande habilidade de quem escreve.

(T69)

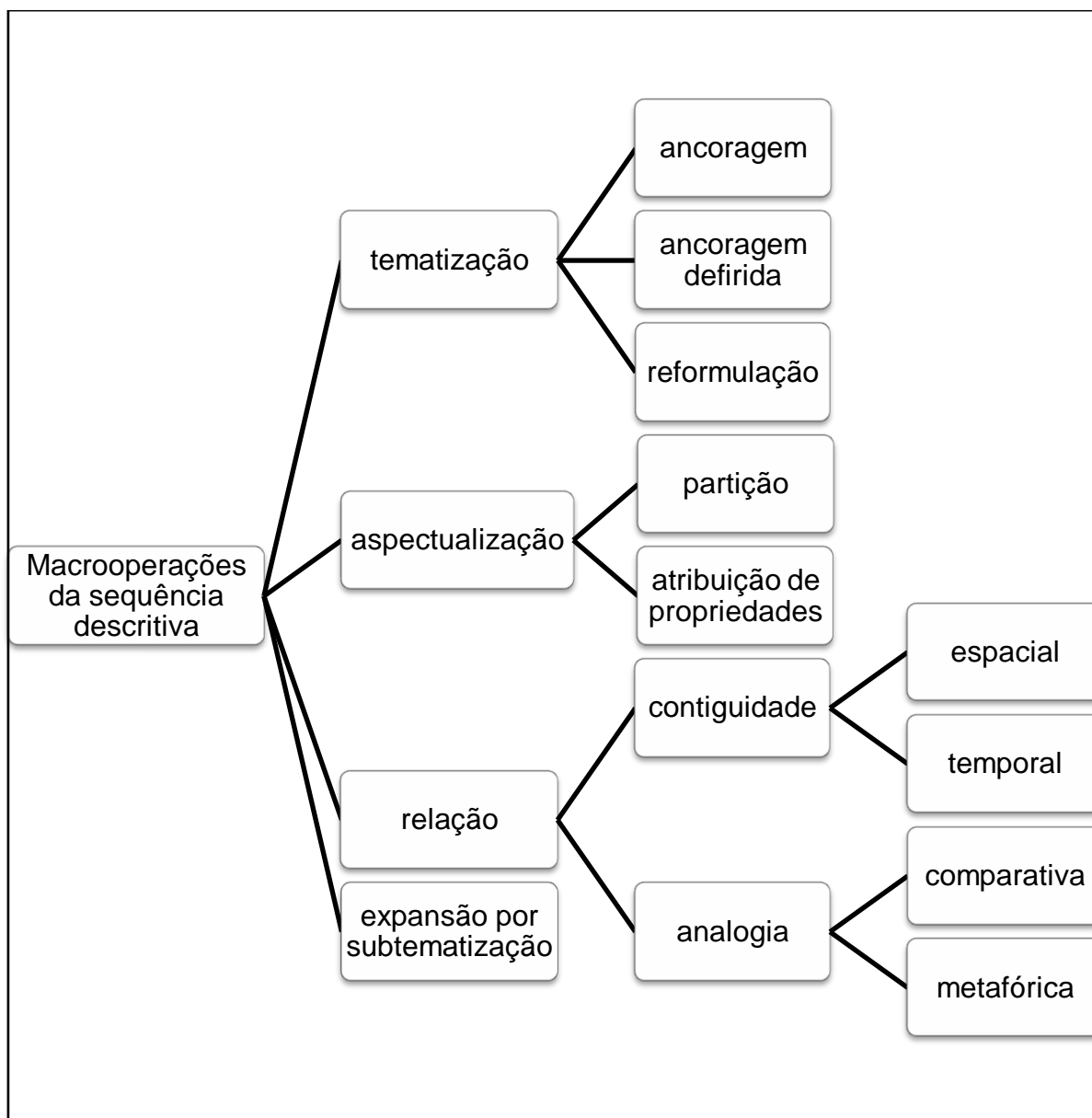
Hotéis Meridien Caribe

Azul, branco, frescor

Azul como o mar, às vezes, verde ou turquesa, ou malva de acordo com a hora. **Branco como** a areia, ou sol ao meio-dia. **Azul, branco, frescor como** os refrescos servidos à beira da piscina. Os hotéis Meridien Caribe são coquetéis de prazer (ADAM, 2011, p. 223).

Por considerarmos importante retomar, em forma de síntese, as macrooperações que compõem a sequência descritiva, elaboramos o quadro 9:

Quadro 9: Macrooperações da sequência descritiva



Fonte: Autora. Com base em Adam (2011).

Svetlana Vogeler (1992, apud Adam, 2011, p. 225) afirma que existem dois tipos de descrição: o descrever perceptual e o descrever epistêmico.

No primeiro caso, o descritor vê, ouve, toca, sente ou saboreia o elemento descrito, de acordo com o que se observa em (T80), poema no qual é possível notar a presença das percepções olfativa (versos 2, 9, 12 e 13), visual (versos 3 a 8, 10 e 11), gustativa (verso 6) e auditiva (verso 14).¹³

¹³ Adam (2011, p. 262) apresenta este exemplo em francês. Mas, para melhor entendimento, optamos pela versão em Língua Portuguesa, conforme Baudelaire (2006).

(T80)

PERFUME EXÓTICO

Quando, cerrando os olhos, numa noite ardente,
Respiro a fundo o odor dos teus seios fogosos,
Percebo abrir-se ao longe litorais radiosos
Tingidos por um sol monótono e dolente.

Uma ilha preguiçosa que nos traz à mente
Estranhas árvores e frutos saborosos;
Homens de corpos nus, esguios, vigorosos,
Mulheres cujo olhar faísca à nossa frente.

Guiado por teu perfume a tais paisagens belas,
Vejo um porto a ondular de mastros e de velas
Talvez exaustos de afrontar os vagalhões,

Enquanto o verde aroma dos tamarineiros,
Que à beira-mar circula e inunda-me os pulmões,
Confunde-se em minha alma à voz dos marinheiros (Adaptado de ADAM,
2011, p. 262).

No segundo caso, que é o descrever epistêmico, a ação de descrever “evidencia o estado de saber do descritor” (ADAM, 2011, p. 225), a exemplo da expressão “Pelo que eu me lembro” em (T67).

(T67)

- Você pode me descrever esse iaque?
- Hum... **Pelo que eu me lembro**, trata-se de um tipo bastante grande, cabelos ruivos... Veste-se de forma chamativa e fuma charutos grandes (Adaptado de ADAM, 2001, p. 219, grifo nosso).

A combinação dessas duas formas de descrição é que torna possíveis ações como: “*descrever sem ver, descrever sem (re)conhecer, descrever ouvindo e completando pelo conhecimento etc.*” (ADAM, 2011, p. 225, grifos do autor). Por isso é que as descrições podem se basear tanto na realidade como na imaginação de quem as faz.

Essas duas formas de descrição foram esperadas nos relatos de memória analisados nesta pesquisa: as descrições perceptuais por, em textos desse gênero, os alunos precisarem atribuir propriedades àquilo que vivenciaram (incluindo o que viram, ouviram, tocaram, sentiram, saborearam etc) bem como a outros elementos envolvidos em suas experiências (tempo, lugar, personagem etc); já as descrições

epistêmicas são esperadas, pois, ao relatar suas memórias, os alunos possivelmente têm conhecimento pleno quanto ao conteúdo desse texto.

Há outra sequência textual que não pertence à classificação inicial de Adam (1992), mas a uma ampliação proposta por Bronckart (2009): a injuntiva. Também chamada de sequência “instrucional” ou “procedimental”, este autor a considera como uma “sequência” por acreditar que a injunção tenha um objetivo próprio: **fazer agir**. Ele a considera uma sequência específica, pois o atributo de tentar induzir a ação do destinatário “exerce efeitos sobre as próprias propriedades da sequência (presença de formas verbais no imperativo e no infinitivo; ausência de estruturação espacial ou hierárquica, etc.)” (BRONCKART, 2009, p. 237).

No mesmo sentido das definições de “sequências textuais”, estão as de “tipos textuais”. Para formulá-las, Marcuschi segue a sugestão do linguista Egon Werlich (1973, apud Marcuschi, 2002, p. 27), “que propõe uma matriz de critérios, partindo de estruturas linguísticas típicas dos enunciados que formam a base do texto”. Essas bases, conforme o quadro a seguir, são uma espécie de superestrutura, de sequência básica, que darão origem aos tipos textuais.

Quadro 10: Tipos textuais segundo Werlich (1973)

Bases temáticas	Exemplos	Traços linguísticos
Descritiva	“Sobre a mesa havia milhares de vidros”.	Este tipo de enunciado textual tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar.
Narrativa	“Os passageiros aterrissaram em Nova York no meio da noite”.	Este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como enunciado indicativo de ação.
Expositiva	(a) “Uma parte do cérebro é o córtex”. (b) “O cérebro	Em (a) temos uma base textual denominada de exposição sintética pelo processo da composição. Aparece um sujeito, um predicado (no presente) e um complemento

	tem 10 milhões de neurônios”.	com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos. Em (b) temos uma base textual denominada de exposição analítica pelo processo de decomposição. Também é uma estrutura com um sujeito, um verbo da família do verbo “ter” e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo. Trata-se de um enunciado de ligação de fenômenos.
Argumentativa	“A obsessão com a durabilidade nas Artes não é permanente”.	Tem-se aqui uma forma verbal com o verbo “ser” no presente e um complemento (que no caso é um adjetivo). Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade.
Injuntiva	“Pare!” e “Seja razoável!”	Vem representada por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores à ação. Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir por exemplo a configuração mais longa onde o imperativo é substituído por um “deve”. Por exemplo: “Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se”.

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2002, p. 28).

Cada uma dessas bases temáticas, com traços linguísticos próprios, estaria extremamente relacionada com a estrutura cognitiva humana e se apoia na ideia de que há “categorias conceituais ligadas ao espaço (descrição), ao tempo (narração), à análise e síntese de representações conceituais (exposição), à tomada de posição (argumentação) e à previsão de comportamento (instrução)” (DICK, 1999, p. 42). Ou seja, para cada “categoria conceitual” ou cada “tipo de enunciado” da língua, há um “tipo textual” diferente, disposto a atender às demandas comunicativas/interacionais dos falantes. Por seguir esse o percurso metodológico, Marcuschi (2002, p. 22) usa

a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza lingüística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. (grifos do autor)

Por serem mais generalistas, os tipos textuais são bem limitados e, segundo o mesmo autor (2008, p. 155), “sem tendência a aumentar”. Ele também apresenta sua classificação para os tipos textuais e nela, assim como Bronckart (2009), engloba os textos injuntivos num grupo específico.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121) seguem a mesma linha conceitual adotada na definição de sequências/tipos textuais, mas preferem o termo “agrupamentos” textuais. Eles compreendem textos da ordem do narrar, relatar, argumentar, expor e descrever, conforme sintetizado a seguir:

Quadro 11: Aspectos Tipológicos

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses da ação através da criação de intriga.</i>	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico

Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes.	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos.	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121).

Consideramos importante tratar, ao longo deste tópico, dessas diferentes nomenclaturas e classificações para podermos justificar nossa opção metodológica. Nesta pesquisa, iremos nos basear nesta última categorização, elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121), por ser no agrupamento *relatar* que mais adequadamente se encaixa o relato de memória (ou relato de experiência vivida, gênero apontado, inclusive, como exemplo desse agrupamento pelos próprios autores no último quadro).

Nossa opção metodológica também está baseada em uma afirmação importante de Marcuschi (2002, p. 25): a de que um mesmo gênero pode conter dois ou mais tipos, ou seja, “um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo)”, como é o caso dos relatos, que apresentam fortes características dos tipos “Narração” e “Descrição”. Por esse motivo e por adotarmos, nesta pesquisa, o modelo de análise textual proposto por Bronckart (2009) - que não define o relato como uma “sequência” - usaremos as sequências narrativa e descritiva em nossas categorias de análise, já que elas respondem - por aproximação prototípica - à nossa necessidade metodológica, pois essas duas sequências devem estar, inevitavelmente, presente nos relatos, que preveem não somente a *contação de uma história*, mas também, a *descrição/caracterização de personagens, espaço e ações*.

Enfim, para sintetizar as terminologias e categorizações usadas por Adam (1992), Bronckart (2009), Marcuschi (2002) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), das quais tratamos no decorrer deste tópico, elaboramos o seguinte quadro comparativo:

Quadro 12: Sequências/Tipos/Agrupamentos textuais

QUADRO COMPARATIVO - SEQUÊNCIAS/TIPOS/AGRUPAMENTOS TEXTUAIS			
Adam (1992)	Bronckart (2009)	Marcuschi (2002)	Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):
SEQUÊNCIAS TEXTUAIS:	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS:	TIPOS TEXTUAIS:	AGRUPAMENTOS TEXTUAIS:
Narrativa	Narrativa	Narração	Narrar
Descritiva	Descritiva	Descrição	Descrever
Argumentativa	Argumentativa	Argumentação	Argumentar
Explicativa	Explicativa	Exposição	Expor
Dialogal	Dialogal		
	Injuntiva	Injunção	
			Relatar

Fonte: Autora (2016).

A leitura desse quadro nos permite verificar, mais claramente, que as sequências/tipos/agrupamentos textuais englobam, em comum, os modelos narrativo, descritivo, argumentativo e explicativo. Por outro lado, as sequências *Dialogal* e *Injuntiva* bem como os textos da ordem do *Relatar* não são categorizações unânimes entre os teóricos da área.

Apesar da particularidade que cada autor (ou grupo de autores) apresenta, essa distribuição deve estar a serviço do professor e auxiliá-lo, partindo de um fundamentado teórico consistente, na escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula.

Na próxima seção, tratamos dos mecanismos enunciativos, que estão no nível mais superficial dos textos. Eles são responsáveis por orientar a interpretação do texto pelo destinatário e obter deste uma adesão a um posicionamento enunciativo.

3.2 Mecanismos Enunciativos

Os mecanismos enunciativos “contribuem para a manutenção da *coerência pragmática* (ou interativa) do texto”, apontando as avaliações feitas acerca de seu tema (julgamentos, opiniões, sentimentos) e as fontes dessas avaliações (as vozes expressas nesse texto) (BRONCKART, 2009, p. 130, grifos do autor). Eles são representados pelos posicionamentos enunciativos e as modalizações.

3.2.1 Os posicionamentos enunciativos

Através dos posicionamentos enunciativos, o autor (ou agente produtor do texto) pode se posicionar em relação ao que é enunciado (como em: “Tenho certeza de que esse mandato será desastroso para o país.”) ou atribuir essa responsabilidade a terceiros (como em: “Os analistas financeiros dizem que o pacote de cortes será necessário ao país.”). Esses mecanismos enunciativos, portanto, são concretizados por meio das vozes que aparecem no texto, definidas por Bronckart (2009, p. 326) como “as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. ”Elas podem ser agrupadas em três categorias gerais: as *vozes das personagens*, as *vozes sociais* e as *vozes do autor*. Importante destacar que essas vozes podem estar implícitas (sem marcas

linguísticas específicas), podendo, portanto, ser inferidas a partir da leitura global do texto.

As vozes da personagem incluem as de seres humanos ou entidades humanizadas que são agentes dos acontecimentos ou ações que constituem o conteúdo temático de um segmento textual, como em (3):

(3)

Descemos. Enquanto os monges se dirigiam para o coro, meu mestre decidiu que o Senhor nos perdoaria se não assistíssemos ao ofício divino...

(U. Eco, *Le Nom de la rose*, p. 112) (BRONCKART, 2009, p. 327, grifos do autor).

As vozes sociais são aquelas que emanam de personagens, grupos ou instituições sociais que não atuam como agentes, “mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação”, conforme (5):

(5)

Nossos contadores de história estão longe de concordar sobre o lugar onde se deu os acontecimentos de que vamos falar.

(L. de la Salle. *Le serpente au diamante*, p. 163) (BRONCKART, 2009, p. 327, grifos do autor).

A voz do autor é aquela que provém diretamente de quem escreve o texto e que, dessa forma, comenta e avalia o que é enunciado, de acordo com o exemplo (7):

(7)

Mas chegou o momento de te revelar - ó meu caro leitor [...] - que não vimos a Bangkok, Sua Majestade Bérurier e eu, para elucidar esse tipo de quebra-cabeça chinês.

(F. Dard, *A prendre ou à lècher*, p. 26) (BRONCKART, 2009, p. 328, grifos do autor).

Em todos esses três casos, as diferentes vozes podem ser expressas de modo direto - a exemplo dos textos de sequência dialogal - ou indireto - nos casos

em que é possível inferi-las ou no caso de construções do tipo “segundo x, alguns pensam que [...]” (BRONCKART, 2009, p. 329, grifos do autor).

O fato é que, conforme salienta Bakhtin (2011), de alguma forma, todos os textos são polifônicos - ainda que a polifonia esteja implícita ou explícita na superfície textual. Sendo mais específico, Bronckart (2009, p. 329) afirma que:

(...) considera-se que um texto é **polifônico**, quando nele se fazem ouvir várias vozes distintas, podendo tratar-se de várias vozes de mesmo estatuto (diferentes vozes sociais ou diferentes vozes de personagens) ou de combinações de vozes de estatuto diferente (voz do autor, voz de um personagem, voz social, etc.). Portanto, podem existir múltiplas formas de combinações polifônicas. (grifo do autor)

Dentre essas vozes que materializam os posicionamentos enunciativos, só a “voz do autor” foi contemplada nas categorias de análise desta pesquisa, pois o uso da primeira pessoa, acompanhado de comentários e avaliações sobre as experiências contadas, é um atributo indispensável ao gênero relato de memória.

3.2.2 As modalizações

As modalizações têm a finalidade de traduzir, a partir de uma dessas vozes das quais tratamos no item anterior, “**comentários** ou **avaliações**” acerca de um conteúdo temático. As modalizações “pertencem à dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático” (BRONCKART, 2009, p. 330, grifos do autor).

As modalizações podem ser classificadas, de acordo com as funções que desempenham no texto, em quatro tipos: *lógicas*, *deônticas*, *apreciativas* e *pragmáticas*.

As modalizações lógicas “apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.” (BRONCKART, 2009, p. 330). O exemplo (10) ilustra esse tipo de modalização:

(10)
Olhou de novo Munoz, buscando uma confirmação em seus olhos. É **necessariamente** isto... não há outras possibilidades - estudava ainda o tabuleiro do xadrez, em dúvida.

(A. Pérez-Reverter, *Le tableau du maître flamando*, p. 107) (BRONCKART, 2009, p. 331, grifos do autor).

As modalizações deônticas avaliam o conteúdo temático de acordo com os valores, opiniões e regras sociais que regem o mundo. Por isso, apresentam os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis etc, conforme (12):

(12)

*Semelhante advertência era necessária e jamais **deve** ser esquecida, pois a agitação suscitada pelo “espinosismo” exerceu...*

(A. Negri, *L’anomalie sauvage*, p. 240) (BRONCKART, 2009, p. 331, grifos do autor).

Esses dois tipos de modalização são marcados pelos tempos verbais do condicional, verbos auxiliares, advérbios e orações impessoais (BRONCKART, 2009).

As modalizações apreciativas fazem um julgamento mais subjetivo, avaliando os aspectos do conteúdo temático como positivos, negativos ou mesmo estranhos. Essas modalizações são marcadas, conforme Bronckart (2009, p. 334), “preferencialmente, por advérbios ou orações adverbiais”, assim como em (15):

(15)

*Tentava escrever um poema sobre Angélica Pabst. **Infelizmente**, versos de W. B. Yeats não cessavam de se interpor entre ele e sua musa, e não achou nada melhor do que adaptá-los a seu próprio caso.*

(D. Lodge, *Um tout petit monde*, p. 35) (BRONCKART, 2009, p. 332, grifos do autor).

As modalizações pragmáticas são responsáveis pela introdução de um “julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer)” (BRONCKART, 2009, p. 132). Elas estão exemplificadas em (18):

(18)

*Seus dentes rangiam, ela usava cinza: **quis** dar um passo em direção à janela em busca de um pouco de ar, mas não **pôde** senão estender os braços, as pernas lhe faltaram e ela caiu sobre o sofá.*

(A. Dumas, *Les trois mousquetaires*, p. 397) (BRONCKART, 2009, p. 332, grifos do autor).

Nem todas essas modalizações compuseram nossas categorias de análise, pois,

enquanto alguns textos estão saturados de unidades de modalização, em outros, essas mesmas unidades são raras ou ausentes. Essas diferenças de frequência parecem estar relacionadas ao **gênero** a que pertence o texto (BRONCKART, 2009, p. 334, grifo do autor).

Após comparar este levantamento teórico a bons modelos de relatos de memória, acreditamos que as modalizações lógicas e apreciativas são as que devem estar mais presente no gênero textual selecionado para análise nesta pesquisa.

Elegemos a modalização lógica para compor nossas categorias de análise tendo em vista que o relato de memória pressupõe a escrita de ações ou acontecimentos que, de fato, foram vivenciados pelo escritor, ou seja, espera-se que esses relatos apresentem valor de verdade, critério a ser analisado nesta categoria. Já a opção pela modalização apreciativa justifica-se pela necessidade precípua de constar, em textos desse gênero, uma espécie de avaliação acerca do que foi vivenciado.

No capítulo seguinte, além da descrição de todas as categorias de análise já definidas ao longo deste capítulo, tratamos da metodologia utilizada na pesquisa para atingirmos nosso objetivo central: o de analisar as habilidades de escrita, quanto ao gênero relato de memória, de alunos de uma turma de 6º ano de uma escola da rede pública municipal de Teresina.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, tratamos dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Inicialmente, caracterizamos-la quanto à abordagem, à natureza, aos objetivos e aos procedimentos. Em seguida, apontamos os sujeitos envolvidos, o local em que a pesquisa foi aplicada, o *corpus* analisado, as quatro categorias que foram elaboradas para sistematizar as análises dos textos e, por fim, o instrumento de coleta de dados que utilizamos.

4.1 Caracterização da Pesquisa

A metodologia usada em uma pesquisa traz confiabilidade para os trabalhos científicos. Por isso, é importante classificá-la quanto à sua abordagem, natureza, objetivos e procedimentos.

Quanto à abordagem, esta foi uma pesquisa qualitativa, pois permitiu a interpretação dos dados anteriormente quantificados.

Quanto à natureza, esta pesquisa caracterizou-se como aplicada, tendo em vista que objetivou “gerar conhecimentos para aplicação prática”, dirigiu-se “à solução de problemas específicos” e envolveu “verdades e interesses locais”. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 35).

Quanto aos objetivos, a pesquisa teve um cunho descritivo, em virtude da necessidade de analisar os dados coletados e os interpretar. Triviños (1987) afirma que as pesquisas descritivas se debruçam sobre fatos e fenômenos de determinada realidade, e Gil (2002, p. 42) ressalta que elas são “as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais.”

Quanto aos procedimentos, a pesquisa foi de campo, caracterizada pelo levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem. As pesquisas de campo são úteis, conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 186), quando o pesquisador pretende “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Ao tratar desse tipo de pesquisa, as autoras ressaltam a importância de um bom levantamento bibliográfico no momento que antecede a coleta de dados.

As fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186).

As autoras recomendam, ainda, que, além do levantamento bibliográfico, ao pensar nos procedimentos da pesquisa, deve-se definir a forma como os dados serão quantificados e analisados, e apontar qual instrumento de coleta de dados será utilizado, itens dos quais tratamos nas seções 4.4 e 4.5.

4.2 Sujeitos e Campo de Pesquisa

A coleta de dados foi realizada no mês de abril/2017 em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Teresina/PI (turno matutino), composta por 30 alunos na faixa etária entre 10 e 12 anos, sendo 16 meninos e 14 meninas.

A escola conta, atualmente, com 32 turmas entre o 1º e o 9º ano do Ensino Fundamental, nas categorias regular e EJA, que estão distribuídas nos períodos matutino, vespertino e noturno, totalizando 864 alunos, que são atendidos por uma equipe de 52 professores.

Na escola, funcionam os projetos “Meio Ambiente”, “Parodiando histórias infantis”, “Bullying” e o projeto de correção de fluxo “Acelera Brasil”.

O prédio da escola, que está localizada na zona sudeste de Teresina, tem pátio e ginásio cobertos, um auditório e um refeitório. No momento, está sendo planejada a instalação de uma biblioteca, desativada há pouco mais de um ano.

4.3 Corpus

O *corpus* de análise é constituído por 30 textos, que resultaram da aplicação de uma atividade de produção textual do gênero relato de memória, visando à análise dos elementos que estão agrupados nas categorias de análise definidas a seguir.

4.4 Categorias de Análise

As sondagens feitas em sala de aula, tanto as que ocorrem por meio de atividades diagnósticas específicas como pelo acompanhamento do desempenho dos discentes no cotidiano escolar, são essenciais ao aprimoramento das produções textuais dos alunos, pois permitem ao professor dedicar mais tempo de seu trabalho às competências linguísticas que ainda estão ausentes ou insuficientes nesses textos, fazendo, assim, um trabalho mais direcionado para aquilo que aluno ainda precisa aprender. Essa ideia corrobora com a afirmação que consta nos PCN, de que “o texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos linguísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar” (BRASIL, 1998, p. 37).

Levando em conta a infraestrutura geral dos textos e os mecanismos enunciativos, elementos dos quais tratamos no capítulo anterior, elegemos quatro categorias de análise, a partir desses dois níveis que compõem o folhado textual. No entanto, em função da delimitação desta pesquisa, nossas análises foram feitas levando em conta apenas alguns dos itens que compõem cada um desses níveis, cujas escolhas já foram justificadas no decorrer do capítulo anterior e estão sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 13: Categorias de análise: parâmetros para análise dos textos

OBJETO DE ESTUDO	CAMADAS DO FOLHADO TEXTUAL	CATEGORIAS DE ANÁLISE
TEXTO ESCRITO (RELATO DE MEMÓRIA)	INFRAESTRUTURA GERAL DO TEXTO	Sequência
	MECANISMOS ENUNCIATIVOS	Voz do autor
		Modalização lógica
		Modalização apreciativa

Fonte: Autora. Com base em Bronckart (2009).

Em função da viabilidade metodológica desta pesquisa e do fato de os alunos do 6º ano, de forma geral, ainda não dominarem todos esses critérios, a cada um dos textos foram atribuídos três níveis: Nível I, se o aluno dominar o critério;

Nível II, se o domínio do critério for insuficiente; e Nível III, se o aluno não o dominar. Assim, temos:

INFRAESTRUTURA GERAL DO TEXTO:

Categoria 1 (C1): Sequência

Nível I (N I) - Texto com sequências narrativas e descritivas.

Nível II (N II) - Texto só apresenta sequências narrativas ou só descritivas.

Nível III (N III) - Texto sem sequências narrativas ou descritivas.

MECANISMOS ENUNCIATIVOS:

Categoria 2 (C2): Voz do autor

Nível I (N I) - O texto mantém o foco narrativo em primeira pessoa.

Nível II (N II) - O texto possui variações quanto ao foco narrativo.

Nível III (N III) - O texto está em 3ª pessoa.

Categoria 3 (C3): Modalização lógica

Nível I (N I) - O texto possui verossimilhança.

Nível II (N II) - O texto possui variações quanto ao emprego da verossimilhança.

Nível III (N III) - O texto não possui verossimilhança.

Categoria 4 (C4): Modalização apreciativa

Nível I (N I) - Texto com muitas marcas de expressividade (advérbios, adjetivos, frases exclamativas, interjeições etc.).

Nível II (N II) - Texto com poucas marcas de expressividade.

Nível III (N III) - Texto sem marcas de expressividade.

4.5 Instrumento de Coleta de Dados

O instrumento de coleta de dados para esta pesquisa foi uma atividade de produção textual, do gênero relato de memória, que é proposta no livro didático de língua portuguesa adotado na escola no ano de aplicação da pesquisa. A atividade,

reproduzida a seguir, foi aplicada depois de o tema proposto nela ser explorado ao longo de todo o capítulo.

A aplicação da atividade de escrita que gerou o *corpus* desta pesquisa foi feita em dia e horário combinados com os alunos da turma na qual lecionamos. A proposta de escrita foi amplamente aceita pela turma, e os textos foram recolhidos logo após a conclusão da primeira versão. Essas produções textuais serviram para observar o nível de desenvolvimento linguístico-textual dos alunos da turma na escrita do gênero relato de memória, de acordo com as categorias de análise elencadas no item anterior. De posse dos resultados dessas análises, elaboramos nossa proposta de intervenção.

Figura 2: Proposta de produção textual (parte 1)

Produção de texto

Ziraldo fez um relato sobre seus mestres inesquecíveis. E você, de que professores se lembra até hoje? Qual foi a importância dele(s) na sua vida?

Faça você também um relato de memórias. Nele fale sobre o momento que você vivia na escola e descreva seu professor, indicando as suas características, o seu jeito de ser e como eram as suas aulas.

Além de descrevê-lo, procure também relatar uma experiência significativa com esse professor.

Os relatos produzidos podem ser lidos em uma roda de leitura. Depois, podem ser reunidos em uma pasta. Uma ideia interessante é que essa pasta circule na sala dos professores no mês de outubro, em que se comemora o Dia do Professor. Um dos relatos pode ser escolhido pelos professores para ser enviado a uma revista especializada em educação.

Planeje seu texto

Copie no caderno os itens do quadro e responda a cada um deles como modo de planejamento. Amplie o número de itens se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

Para escrever o relato de memórias

1. Qual é o público leitor do texto?	
2. Que linguagem vou empregar?	

Fonte: Oliveira et al. (2012, p. 99).

Figura 3: Proposta de produção textual (parte 2)

3. Qual é a estrutura que o texto vai ter?

4. Onde o texto vai circular?

Orientações para a produção

1. Ao elaborar sua produção, você vai escrever de acordo com as características do gênero textual que vai produzir. Nesse caso, você produzirá um **relato de memórias**.
2. É importante fazer sempre um planejamento, ou seja, organizar as ideias no papel. Da mesma forma que um engenheiro precisa de uma planta para construir um prédio, você precisa de um plano de trabalho para construir o próprio texto. Assim, anote em uma folha os fatos que achar importante relatar. Decida em que ordem pretende contá-los.
3. Verifique que elementos precisam de uma descrição mais detalhada para que o leitor possa compreender o que você quer transmitir. Às vezes, são as personagens que participam da narrativa, outras são os espaços que precisam ser destacados, como a escola; no texto "Gabriel Ternura". Também podem ser situações interessantes: comoventes, inusitadas, engraçadas etc.
4. Escreva o texto em primeira pessoa (eu). Procure expressar seus sentimentos e suas opiniões em relação ao que relata.
5. Observe se está localizando os fatos no tempo e no espaço, quando isso for importante.

Avaliação e reescrita

1. Vá fazendo uma avaliação do texto no decorrer de sua produção e vá conferindo:
 - a) Seu texto está sendo produzido com base nos itens do quadro de planejamento? Foi escrito em primeira pessoa?
 - b) A ordem em que os fatos estão sendo apresentados, no tempo e no espaço, torna-o um texto coerente?
 - c) Verifique se detalhou alguns fatos ou pessoas que merecem destaque no relato.
 - d) Há algum fato importante que você tenha esquecido de relatar? Caso isso tenha ocorrido, faça mudanças no texto que possibilitem essa inclusão.
2. Não se esqueça: o seu texto tem o objetivo de comunicar algo. Verifique se está conseguindo cumprir o que planejou.
3. Faça uma revisão ortográfica usando o dicionário para conferir a grafia das palavras.
4. Orientado pelo professor, verifique se organizou o texto em parágrafos, revise a pontuação. Depois, passe a limpo a sua produção, leia-a e divulgue-a, conforme o meio de circulação combinado com o professor.

Fonte: Oliveira et al. (2012, p. 100).

Lakatos e Marconi (2003) afirmam que após o momento da coleta dos dados, o pesquisador deve seguir os seguintes passos: seleção, codificação e tabulação desses dados.

Na etapa de seleção, faz-se um o exame minucioso dos dados a fim de detectar falhas ou erros, evitando informações confusas, distorcidas ou incompletas,

que podem prejudicar o resultado da pesquisa. No nosso caso, esse foi o momento de verificar se o aluno realmente produziu o gênero textual solicitado, o relato de memória. Essa seleção pode evitar a volta ao campo para reaplicação do instrumento de coleta de dados.

A etapa de codificação é o momento de categorizar os dados. Ela se divide em duas partes: a classificação dos dados, agrupando-os em determinadas categorias, e a atribuição de um código (número ou letra), tendo cada um deles um significado. Em nossa pesquisa, atribuímos um número a cada texto produzido e cada um deles foi alocado no Nível I, II ou III - de acordo com as descrições de cada Nível - em cada uma das quatro categorias de análise apresentadas na seção anterior.

Na etapa de tabulação, faz-se a disposição dos dados em tabelas ou gráficos. Sintetizados, esses dados poderão ser melhor compreendidos e interpretados mais rapidamente. Em nossa pesquisa, optamos pela disposição dos dados em um quadro e, posteriormente, em gráficos, por ilustrarem, de forma mais didática, o que pretendemos verificar. Esses gráficos elucidaram, através de percentuais, quantos textos estão em cada Nível de cada categoria de análise.

A seguir, estão as análises dos dados que foram coletados na pesquisa, segundo os procedimentos metodológicos apresentados neste capítulo.

5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados contemplou dois dos três níveis de análise do modelo proposto pelo ISD: a infraestrutura geral dos textos (com foco nas sequências narrativa e descritiva) e os mecanismos enunciativos (com destaque para o posicionamento a partir da voz do autor e as modalizações lógica e apreciativa). Sobre a forma de organização de um texto, Biasi-Rodrigues (2002, p. 51) afirma que

quando as situações comunicativas são mediadas pela escrita, o escritor precisa saber lidar com parâmetros de organização textual relativos a cada gênero, para distribuir as informações no seu texto de acordo com esses parâmetros e com convenções que reconhece como sendo daquele gênero e que, muito provavelmente, serão reconhecidos pela sua audiência potencial.

Esta pesquisa verificou justamente como os sujeitos que dela participaram lidaram com os parâmetros de organização textual ao produzirem relatos de memória. O quadro 14 é uma síntese que mostra em que Nível se enquadraram os 30 textos analisados de acordo com as quatro categorias de análise que elegemos:

Quadro 14: Distribuição dos textos por Categoria e Nível¹⁴

TEXTOS	C 1			C 2			C 3			C 4		
	N I	N II	N III	N I	N II	N III	N I	N II	N III	N I	N II	N III
1	X			X			X				X	
2	X			X			X				X	
3	X			X			X				X	
4	X			X			X				X	
5	X			X			X			X		
6	X			X			X				X	
7	X			X			X			X		
8	X			X			X			X		
9	X			X			X				X	
10	X			X			X				X	
11	X			X			X			X		
12	X			X			X				X	
13	X			X			X				X	
14	X			X			X				X	
15	X			X			X				X	
16	X			X			X				X	
17	X			X			X			X		
18	X			X			X				X	
19	X			X			X				X	
20	X			X			X				X	
21	X			X			X				X	
22	X			X			X				X	
23	X			X			X				X	
24	X			X			X				X	
25	X			X			X				X	
26	X			X			X				X	
27	X			X			X				X	
28	X			X			X				X	
29	X			X			X				X	
30	X			X			X				X	

Fonte: Autora (2017).

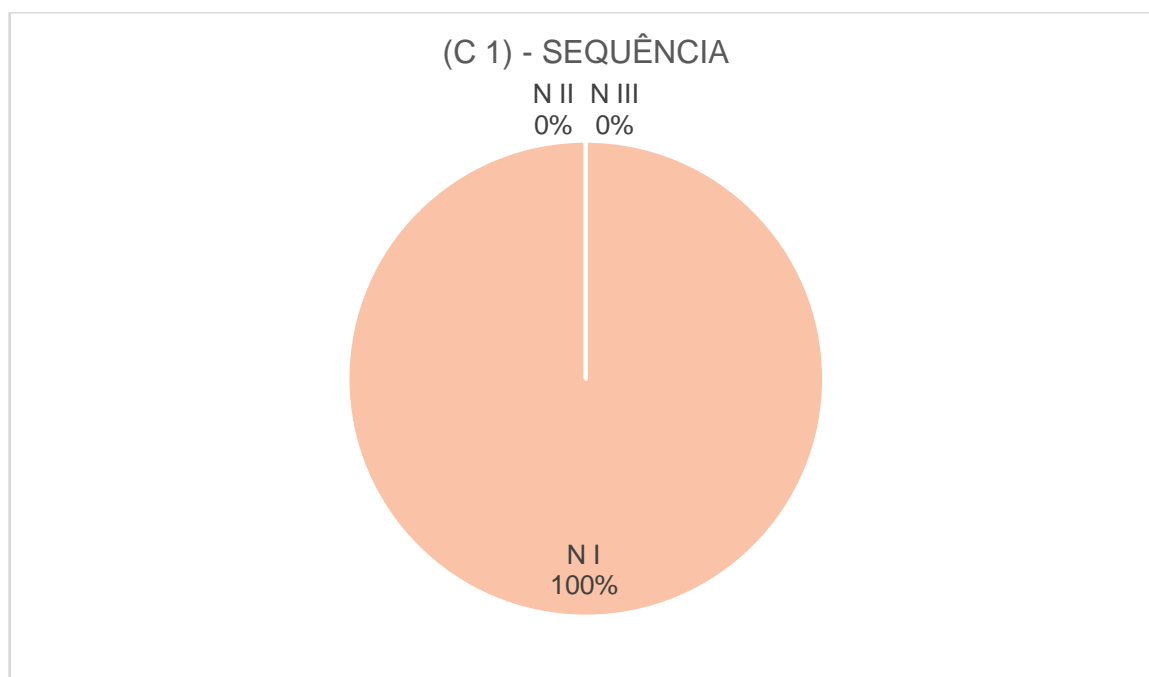
A seguir, apresentamos a análise de cada uma dessas categorias separadamente.

¹⁴ C designa Categoria de análise (sendo C1 - Categoria 1, C2 - Categoria 2, C3 - Categoria 3 e C 4 - Categoria 4) e N, o nível no qual se encontram os textos (sendo N I - Nível I, NII - Nível II e N III - Nível III).

5.1 Sequência

A primeira categoria analisada foi a Sequência (C1). A sequência utilizada em um texto está diretamente relacionada à função de determinado gênero. Dessa forma, e pelo próprio objetivo dos relatos de memória, os resultados encontrados confirmaram uma das hipóteses levantadas no início desta pesquisa: o predomínio da sequência narrativa em detrimento das outras. Em C1, os 30 textos analisados foram alocados no Nível I, ou seja, todos possuíam sequências narrativas e descritivas (com predomínio das primeiras), como ilustra o gráfico 1. Nenhum dos textos que compõem o *corpus* foi colocado no Nível II, no qual estariam os textos que apresentam somente sequências narrativas ou somente sequências descritivas, nem no Nível III, no qual estariam os textos sem sequências narrativas ou descritivas.

Gráfico 1: Sequência



Fonte: Autora (2017).

Inicialmente, fizemos as análises dos aspectos relacionados à sequência narrativa e, posteriormente, dos relacionados à descritiva.

No que se refere à sequência narrativa, Adam (2011) afirma que ela é caracterizada pela exposição de episódios (consolidados por meio de

acontecimentos) que ocorrem motivados por uma causa e nos quais existe a presença de alguém que provoca a mudança de uma situação ou tenta evitá-la. Exemplos dessa sequência podem ser observados em (T10), (T12) e (T14)¹⁵:

(T10)

*__ eu ja tive outra professora nessa mesma escola que o nome dela era *** ela era
bei seria se não fizese a atividade não iar para o recreio (...)*

(T12)

*Mas, quando ela perdia a paciência, era coisa mmuito séria, ela ficava
vermelha, e o tom de voz aumentava bastante.*

(T14)

*(...) Quando passou uns dias ela comecou a se sentir mal, ai levaran-a para o
hospital chegando lá ela descobril que tava grávida ligou para os familiares, e
também nos avisou ficamos muito feliz por ela, então ela parou de dar aula para
cuidar da sua filha.*

Ai contrataram uma professora nova. E nunca mais ouvimos falar dela.

Em cada um dos trechos, é possível observar uma sucessão de acontecimentos, nos quais há relação de causa e consequência, caracterizando a sequência narrativa: não fazer tarefa>não ir para o recreio (T10); perda de paciência>ficar vermelha>aumentar tom de voz (T12); e mal-estar/gravidez>parar de aula>contratação de outra professora (T14).

A alta densidade verbal, com predomínio do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito, também é uma forte marca dessa sequência, a exemplo de: *tive, era, fizese e iar*, em (T10); *perdia, era, ficava e aumentava*, em (T12); e *passou, comecou, levaran, descobril, tava, ligou, avisou, ficamos, parou, contrataram e ouvimos*, em (T14).

¹⁵ Os fragmentos de textos foram reproduzidos conservando a forma original usada pelos alunos que participaram da pesquisa.

O conjunto de três asteriscos foi usado, em respeito aos padrões éticos que devem ser seguidos pelas pesquisas acadêmicas, para omitir nomes próprios, seja de professores, alunos ou escolas.

Os 30 textos seguem o código T1 a T30 e as letras que, eventualmente, acompanham-no foram utilizadas quando o mesmo texto é usado como exemplo por mais de uma vez. Por exemplo, (T10) indica que o texto 10 foi usado como exemplo pela primeira vez, (T10a) indica que o mesmo texto foi usado pela segunda vez, (T10b), pela terceira e assim por diante.

De acordo com Adam (2011), para que uma narrativa possua alto grau de narrativização (não sendo somente a enumeração de várias ações), precisa obedecer a uma estrutura hierárquica. Essa estrutura, por completo, está ilustrada em (T21). No entanto, ela não apareceu com frequência nas produções textuais analisadas.

(T21)

*Eu aprendi uma coisa com ela, que com ela não se brinca, _ Uma vez na escola na aula dela eu estava muito danado ai ela mandou eu ir para a diretoria eu disse que não ia, ai ela mandou chamar a pedagoga, a a pedagoga foi la na sala e conversou comigo e com os outros meninos que estavam danados, ela disse que era pra gente ficar quieto, ai depois que a pedagoga saiu da sala nois ficamos quietos. Uma coisa eu aprendí que com a professora *** não se brinca.*

Nesse trecho, é possível identificar os cinco momentos que, conforme Adam (2011), compõem um bom exemplar de sequência narrativa: situação inicial (aula)>episódio que altera a situação inicial (mau comportamento do aluno)>tentativa de resolver o episódio (convocação da pedagoga)>ação realizada para resolvê-lo (conversa da pedagoga com o aluno que alterou a situação inicial e com os demais que estavam com o comportamento semelhante>mudança no comportamento dos alunos (resolução da situação).

Em (T21), o aluno apresenta, ainda, a narração de outra tentativa da professora de resolver o conflito. O relato dessa duplicidade de ações (a ordem de ir para a diretoria e a convocação da pedagoga), que pertencem a um mesmo momento (a tentativa de resolver o episódio), evidencia que o aluno foi além da hierarquia básica proposta por Adam (2011) para textos narrativos.

Esse fragmento, portanto, é um bom exemplar da sequência narrativa tendo em vista que leva o leitor a construir um todo a partir da leitura do relato, pois apresenta, de forma clara, seu início, meio e fim. Assim, é uma trama narrativa mais complexa. A construção do sentido desse todo também ocorre devido ao fato de o aluno iniciar e concluir o parágrafo com a mesma ideia, a de que “*com a professora *** não se brinca*”, o que demonstra, também, bom nível de coerência temática ao longo do parágrafo. O elemento final dessa construção é chamado por Labov (1972) de “coda”. Ela indica que a narrativa acabou, fechando a sequência das ações.

Conforme aponta Bastos (2005, p. 75), “a coda pode também ter um caráter avaliativo, contendo comentários morais sobre os efeitos dos eventos no narrador, ou sobre o modo como o mundo é ou deveria ser”, como ocorre no exemplo analisado, através do qual é possível observar que o aluno tira um ensinamento do episódio retratado: o de que, com aquela professora, não se brinca.

Por outro lado, existem, no *corpus* analisado, textos com baixo grau de narrativização, a exemplo de (T13) e (T22):

(T13)

minha professora ela só passava produção de Texto e nós fazia atividades na apostilas e ela que nos levou nos para o teatro 4 de setembro e agora ela está grávida e ela postou fotos no Fec de barriga com o marido dela...

(T22)

(...) gostava muito quando ela levava agente pra brinca banhar de piscina planta árvores e etc...

Ao contrário de (T21), esses fragmentos de texto não selecionam e organizam os acontecimentos a fim de formar uma história ou uma ação completa. Eles são uma simples enumeração de ações e/ou eventos, ou seja, uma sequência de proposições que nem chega a formar o que Adam (2011, p. 226) chama de “Núcleo do processo” narrativo - composto pelo Nó, a Re-ação e o Desenlace (cf. quadro 4). Entretanto, a ausência de todos ou de alguns desses três elementos - a exemplo da ausência de Nó (uma ação que pretende modificar o estado inicial da narrativa propriamente dita) e de Desenlace (estabelecimento de um novo estado, diferente do inicial) em (T13) e (T22) - não significa que esses textos não contenham uma sequência narrativa, mas sim que possuem baixo grau de narrativização, sendo necessárias, portanto, uma orientação (quanto à escrita) mais direcionada e a refacção dos textos para aprimorá-los.

Esse tipo de produção textual, com narrativas mais superficiais, era esperado apesar da coerência e da clareza dos comandos no decorrer de toda a proposta de produção que guiou a atividade. Nela, havia orientações bem direcionadas, como: “E você, de que professores se lembra até hoje? **Qual foi a importância dele(s) na sua vida?**” e “(...) procure também **relatar uma experiência**

significativa com esse professor” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 99, grifos nossos). No item “Avaliação e reescrita” da proposta, os autores do livro inclusive orientam: **“Verifique se detalhou alguns fatos [...] que merecem destaque no relato”** (OLIVEIRA et al., 2012, p. 100, grifos nossos). Tais narrativas revelam, portanto, a imperativa necessidade de mais atenção por parte dos alunos no momento de produzir seus textos.

Com relação à sequência descritiva, cuja função principal é atribuir características a algo (pessoa, animal, lugar, objeto, ação etc.), os dados analisados evidenciaram descrições de diferentes níveis, desde as muito simples até as mais complexas, revelando diversidade quanto a forma de fazê-las.

Um exemplo de superficialidade descritiva pode ser claramente observado em (T10a):

(T10a)

___ *A minha Primeira Professora ela era taõ **legal** o nome dela era *** era na escola: *** a *** era taõ **legal** ela levou Todos os alunos da minha turma para o circu era taõ **legal** Por que ela levava todos os aluno Para Parciar muito **legal**. (grifos nossos)*

No fragmento, há a repetição do advérbio “*legal*” acompanhado dos intensificadores “*taõ*” e “*muito*”. Nesse caso, o equívoco da aluna foi repetir, em um trecho tão curto, o mesmo elemento linguístico para caracterizar tanto a professora quanto as atividades que realizava com a turma. Esse recurso acabou por minimizar a qualidade do texto, prejudicando sua coesão.

As quatro formas de composição textual da sequência descritiva, as quais Adam (2011) chama de macrooperações, foram encontradas nos relatos de memória: tematização, aspectualização, relação e expansão por subtematização.

Na primeira macrooperação, a tematização, o elemento a ser descrito é nomeado. A forma mais simples de realizá-la é por meio da ancoragem, quando a nomeação do objeto é feita logo no início do período. Uma das hipóteses levantadas no início da pesquisa foi a de que, devido à simplicidade dessa construção, ela seria a mais recorrente. No entanto, tal hipótese foi refutada, pois a tematização por ancoragem não foi encontrada em nenhum dos 30 textos que compuseram o *corpus* desta pesquisa.

Outra forma de realizar a tematização é através da ancoragem diferida, quando a denominação do objeto é feita no final da sequência descritiva, como em (T18), ou no decorrer dela, como em (T19) e (T22a):

(T18)

PROFESSORA É A PORTA PARA SUCESSO

*Uma Professora muito inesquecível ela era a minha Professora muito ótima se chamava ***. (grifos do aluno)*

(T19)

Você foi muito importante na minha vida

*Foi a melhor professora que já tive, Professora ***, sempre me ajudava quando eu precisava.*

(T22a)

a professora mas legal

*Eu convivi com uma pessoa muito legal so que as vezes ela era um pouco chata o nome dela é *** uma pessoa muito engraçada.*

Em (T18), o nome da professora só é apresentado após uma breve descrição, feita por meio dos adjetivos “*inesquecível*” e “*ótima*”, ambos acompanhados do intensificador “*muito*”, construção que reforça o sentido dos adjetivos, indo além de uma descrição mais simples.

Em (T19), o aluno usa o qualificador “*melhor*” antes de nomear a professora e encerra a descrição caracterizando-a como alguém que “sempre o ajudava quando precisava”. Nesse caso, o aluno não usou, especificamente, um qualificador, mas sim uma frase que exerceu função semelhante: a de atribuir uma característica positiva à profissional. Esse recurso também pode ser considerado como algo positivo, pois foge à obviedade das construções habitualmente encontradas em textos de alunos do sexto ano.

Já em (T22a), o aluno usa adjetivos acompanhados de quantificadores antes e depois de nomear a professora. “*muito legal*”, “*um pouco chata*” “*muito engraçada*”. Esse conjunto de caracterização, apesar de parecer inicialmente contraditório, não o

é em função do uso da locução adverbial “as vezes”, que torna coerente essa duplicidade de opiniões quanto à professora.

Outra possibilidade de realizar a tematização é por meio da reformulação que, como o próprio nome sugere, implica uma nova designação do objeto ou contínuas reformulações até o surgimento de um nome próprio, realocando esse objeto e fechando o período. Em (T26), reproduzimos o fragmento que mais se aproximou dessa estrutura.

(T26)

Uma professora dissaborada

Um dia uma professo Ingrata, dissaborada, antipaca que eu nunca na minha vida vou gosta dela disse assim: (...)

Aqui, a aluna usa os adjetivos “*Ingrata*”, “*dissaborada*” e “*antipaca*”, que possuem certa aproximação semântica, a fim de dar diferentes denominações para a professora, caracterizando-a segundo seu ponto de vista. No entanto, logo em seguida, a estrutura da sequência descritiva é encerrada e o texto segue com trechos narrativos. Em textos de alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, é compreensível que essa estrutura não apareça por inteiro, pois ela é, indiscutivelmente, bem mais complexa que as demais.

Na segunda macrooperação, a aspectualização, estão agrupadas duas operações, a partição e a atribuição de propriedades. No primeiro caso, as partes do objeto descrito são selecionadas e a descrição de cada uma delas é feita separadamente, por partes, por isso essa operação é chamada de “partição”. No segundo, faz-se o relato de propriedades do objeto descrito, destacando-se as características do todo. Essas operações estão ilustradas, respectivamente, em (T1) e (T1a).¹⁶

(T1)

Nesse ano era tudo de bom, ***as aulas*** dela eram ótimas, ***do jeito*** dela era perfeito.
(grifos nossos)

¹⁶ Assim como Adam (2011), optamos por usar o mesmo exemplo para ilustrar as operações que envolvem a aspectualização, mas destacando aspectos diferentes do mesmo enunciado.

(T1a)

Nesse ano era **tudo de bom**, as aulas dela eram **ótimas**, do jeito dela era **perfeito**.
(grifos nossos)

Em (T1), destacamos o uso que a aluna fez da estratégia da partição para adjetivar um referente por vez, o que, sem dúvida, confere progressão ao texto, permitindo estabelecer relação entre as partes que formam o período, deixando-o mais bem organizado. O desencadeamento de ideias está bem estruturado por partir de um elemento mais geral (o ano letivo), passar por um intermediário (as aulas) e encerrar com um bem específico (o jeito da professora).

Em (T1a), destacamos a locução adverbial “*tudo de bom*” e os advérbios “*ótimas*” e “*perfeito*”. Essa descrição, contudo, é bem genérica porque, através dela, o leitor não é capaz de apreender o que levou o ano a ser “*tudo de bom*”, as aulas a serem “*ótimas*” e o jeito da professora a ser “*perfeito*”. Seria o caso, numa atividade de reescrita, de o aluno dar seguimento ao texto explorando cada uma dessas descrições. Ao elaborar relatos que exemplificassem essas caracterizações, com construção de descrições mais detalhadas, a aluna, certamente, teria um texto de mais qualidade.

A terceira macrooperação, a relação, pode ser feita por continuidade e analogia. No primeiro caso, o objetivo é situar o elemento descrito no espaço e/ou no tempo, conforme (T27). No segundo, a caracterização é feita por meio de comparações, como em (T14a), (T19a), (T20) e (T28), ou metáforas (T26a).

(T27)

Exemplo do minha vida

*Quando Eu estudava no *** no 1º ano Eu tinha uma professora Chamada *** Ela era muito legal Brincava muito comigo, Quando Eu Estava triste Ela me animava, Ela contava varias piadas (...)*

(T14a)

*(...) todas as salas e as cadeiras eram azul **como** o céu. (grifo nosso)*

(T19a)

(...) o nome dela é *** ela tinha o **mesmo jeito** de ser **igual** a professora ***. (grifos nossos)

(T20)

(...) ela é muito legal e me tratou **como** se eu fosse filha dela (...) (grifo nosso)

(T28)

E essas foram as professoras que se tornaram mais inesquecíveis **diante das outras**. (grifos nossos)

Em (T27), a contiguidade espacial é exemplificada pela referência ao nome da escola, e a contiguidade temporal, pela série cursada (apesar de o texto não fazer alusão ao ano em que o “1º ano” foi cursado). Esses itens funcionam como elementos contextuais, que servem de ponto de partida não só para a descrição da professora, mas para a narração dos relatos que ficaram na lembrança de quem escreveu o texto.

Já (T14a), (T19a), (T20) e (T28) são exemplos de descrições construídas a partir de uma relação de analogia comparativa. No primeiro caso, a aluna compara a cor das salas e as cadeiras da classe com o céu; no segundo, o aluno estabelece uma semelhança entre o “jeito de ser” de duas professoras; no terceiro, a aluna faz analogia entre o tratamento dado a ela e a filha da professora; e, no último caso, a aluna compara as professoras citadas em seu relato de memória com as que não citou. Em nossas hipóteses, afirmamos que o recurso da analogia não é recorrente nas sequências descritivas, o que se confirmou, tendo em vista que em somente quatro dos 30 textos analisados - (T14a), (T19a), (T20) e (T28) - foi possível encontrar exemplos que o ilustrassem.

A caracterização realizada por meio de metáforas está exemplificada em (T26a):

(T26a)

(...) quem tava baguncando ela simplesmente as **cobras** que não posso falar (...). (grifo nosso)

Neste trecho, a aluna usa o termo “cobras” para construir uma metáfora. Ao associar as alunas com as quais tem certo desafeto a esse animal, a aluna usa um recuso descritivo incomum em textos de alunos do 6º ano, o que é um dado positivo. Ao usar a metáfora, a aluna aprimora a descrição das personagens (algumas de suas companheiras de classe), dando destaque à caracterização delas. Podemos observar, inclusive, que a analogia tem a função de ressaltar os atributos das pessoas descritas.

A quarta e última macrooperação é a expansão por subtematização. Essa é a forma mais complexa de elaborar uma sequência descritiva por combinar as operações anteriores, exigindo, dessa forma, maior grau de desenvoltura por parte de quem escreve. Um exemplo dessa macrooperação está em (T17):

(T17)

*Se eu tinha uma professora inesquecível? à eu tinha, ela era bastante chata ruim, o nome dela é ***.*

[...]

*Passou o tempo até que chegou o fim do ano, aí a professora *** teve que resolver alguns problemas, e quem ficou no lugar dela foi a *** [...] Mas quando a *** voltou, [...] a sala não tinha mais aquela alegria como antes, [...] a sala voltou ao normal (...)*

Aqui, é possível observar a combinação das três primeiras macrooperações definidas por Adam (2011). No primeiro parágrafo do trecho reproduzido, identificamos trechos com tematização através da ancoragem diferida, pois a aluna apresenta características da professora antes de citar o nome da profissional. O mesmo trecho pode ser usado para exemplificar a aspectualização por atribuição de propriedades, feita de forma imprecisa, pois a aluna caracteriza a professora como “chata” e “ruim”, mas não apresenta, ao longo do texto, situações que justifique o uso desses predicados. No segundo parágrafo de (T17), é possível identificar a macrooperação de relação - tanto por continuidade temporal (quando a aluna se refere ao tempo que passou e à chegada do fim do ano) - quanto por analogia por comparação (quando a aluna compara dois momentos vivenciados na sala e aula: o momento em que há a presença da professora caracterizada como “chata” e “ruim” e outro em há a ausência da profissional).

Outra hipótese que levantamos antes da análise do *corpus* desta pesquisa foi a presença de duas formas de descrição, conforme Vogeler (1992, apud Adam, 2011), o descrever perceptual (fruto de uma experiência sensorial) e o epistêmico (que evidencia plena consciência do escritor sobre o que escreve). Exemplares de ambas, de fato, foram encontrados, como se observa em (T17a) e (T24), trechos nos quais há descrição perceptual, e em (T3), em que há descrição epistêmica:

(T17a)

*Todo dia eu e minha turma nós ficávamos em uma fila, pra poder entrar na sala, aí as vezes nós tinha que cantar o hino, enfim Como nós ficávamos no centro da fila, dava para nós ver os professores chegando e indo para a **SALA DOS PROFESSORES** então nós vimos a professora *** chegando, aí logo a turma desanimou. (grifos da aluna)*

(T24)

(...) um Dia a professora foi leva nos para um passeio no Teatro nos se divertimos muito aquele passeio foi muito bom nos vimos várias peças encantadoras muito bonitas

(T3)

***Não lembro muito** do tempo em que estudava no ***. Mas **me lembro muito bem** da minha professora do 1 ano o nome dela era ***. Ela era muito amorosa, gentil, paciente e, gostava muito de mim.*

[...]

*Eu **me lembro** do meu aniversário ela me deu uma boneca da Barbie (...)*

[...]

*A minha outra professora se chamava *** ela também era muito legal mas **não lembro muito** dela Só **me lembro** que ela era legal, paciente e doce **não me lembro** de nada por incrível que pareça. (grifos nossos)*

Em (T17a), entendemos que a presença do descrever perceptual não ocorre pela presença de um adjetivo em si, mas pela existência do verbo que encerra o parágrafo (“a turma desanimou”), pois essa construção tem equivalência semântica à “a turma ficou desanimada”. Ao encerrar o período dessa forma, a aluna deixa

transparecer o estado de espírito da classe após ver a professora. Portanto, o relato dessa experiência - gerada pela percepção visual da aluna e de seus colegas - articula narração e, ainda que implicitamente, descrição.

Em (T24), a descrição perceptual está clara. Ocorre quando o aluno afirma que a classe viu “*várias peças encantadoras muito bonitas*”. A narração dessa experiência de percepção visual é acompanhada de uma descrição feita por meio de dois adjetivos de conotação positiva (sendo que o último está acompanhado de um intensificador) deixando claro que a experiência foi agradável. Assim, o trecho é representativo da ideia de que não se pode separar a descrição de um ponto de vista (cf. ADAM, 2011) e de que o enunciador constrói um conceito positivo ou negativo do que descreve de acordo com adjetivação utilizada (cf. PASSARELLI, 2012).

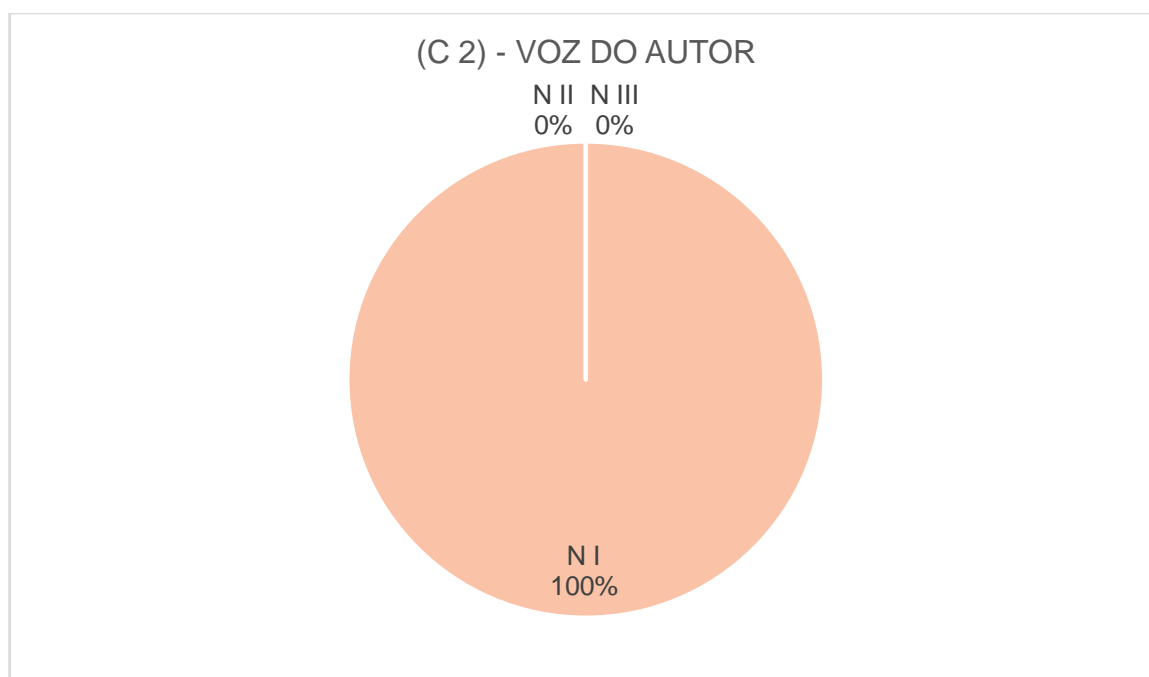
Já em (T3), ao longo de toda a narrativa, a aluna expressa, textualmente e repetidas vezes, sua consciência sobre o relato e as caracterizações dadas às professoras, demonstrando, explicitamente, sua consciência acerca do que escreve.

A proposta do livro didático que orientou a produção dos relatos apresenta orientações bem claras quanto ao aspecto descritivo que o texto deve conter, como “(...) descreva seu professor, indicando as suas **características**, o seu **jeito de ser** e como eram as suas **aulas**” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 99, grifos nossos). Esses três elementos puderam ser observados em grande parte dos textos. No entanto, o nível de detalhamento dessas descrições foi muito baixo, apesar dos comandos do livro didático. No item “Orientações para a produção”, por exemplo, há a seguinte orientação: “Verifique que elementos precisam de uma **descrição mais detalhada** para que o leitor possa compreender o que você quer transmitir” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 100, grifos nossos). Ou seja, além de direcionar a produção textual, os autores ainda justificam a importância desse detalhamento, o que deveria levar o aluno a, de fato, fazê-lo. Essa ausência de detalhamento nas descrições, um elemento tão importante nos relatos de memória, constitui, portanto, uma lacuna no ensino de textos que têm a sequência narrativa como base, o que exige uma intervenção mais direcionada do professor.

5.2 Voz do Autor

A segunda categoria analisada foi a Voz do autor (C2). Ela é uma das formas de concretizar os posicionamentos enunciativos, ou seja, a posição do autor em relação ao que é enunciado. O uso da primeira pessoa, no qual o narrador participa da ação, incluindo-se na narrativa, é um elemento próprio dos relatos de memória e, nas hipóteses que levantamos, acreditamos que encontraríamos somente textos que mantivessem esse foco narrativo, o que, de fato, ocorreu. Os 30 textos que compuseram nosso *corpus* de análise foram elaborados em primeira pessoa, conforme o gráfico 2. Nenhum dos textos que compõem o *corpus* foi colocado no Nível II, no qual estariam textos com variações quanto ao foco narrativo, nem no Nível III, no qual estariam os textos elaborados 3ª pessoa.

Gráfico 2: Voz do autor



Fonte: Autora (2017).

É importante ressaltarmos que, inevitavelmente, os relatos de memória têm trechos em terceira pessoa já que, em meio às experiências individuais vivenciadas, há relatos de ações desempenhadas por outros agentes, como em (T6). Mas a mudança do foco narrativo no decorrer do texto, nesses casos, não configura, propriamente, uma variação dele, ou seja, na Narração (o tipo de discurso

predominante em relatos de memória), as unidades linguísticas podem fazer referência direta ao agente-produtor (nos casos em que o foco narrativo mantém-se em primeira pessoa - o que é mais comum a esse gênero textual) ou não (nos casos em que ele se mantém em terceira pessoa).

(T6)

(...) eu era o primeiro a terminar as tarefas mas só que eu fui piorando na sala, as vezes ela brigava comigo mas depois ficava tudo bem.

Na afirmação de que “as vezes ela brigava”, temos um trecho de foco narrativo em terceira pessoa. Mas, isso não configura insuficiência quanto ao conhecimento do aluno em relação à manutenção do foco narrativo, pois tanto a narração de ações realizadas pelo aluno como a da realizada pela professora são pertinentes ao relato.

Devido a voz do autor ser aquela que provém diretamente de quem escreve, ela é bem comum nos relatos de memória. Em quatro exemplares do *corpus* analisado - os textos 3, 16, 19 e 27 -, os(as) alunos(as) relataram circunstâncias mais individuais, ou seja, não necessariamente vivenciadas em grupo (na classe ou em alguma atividade extracurricular realizada com toda a turma) e, para isso, usaram o pronome “eu” (ou só a forma verbal que o deixa implícito) ao longo de todo o texto. Nesses quatro exemplares, não houve nenhuma ocorrência dos pronomes “a gente” e “nós” (ou formas verbais que os deixam implícitos) nas construções frasais em primeira pessoa. Vejamos alguns trechos desses exemplares:

(T3a)

*Faz tempo **viela** de vez em quando ela ia na minha casa **me** visita, mas já faz algo tempo que ela não veio, mas **eu falo** com ela por mensagem. (grifos nossos)*

(T16)

***eu tive** uma profesora que quando **eu passava** ela dizia que **eu tinha pescado** mais a minha primeira vez que **eu tirei** um Dez **eu joguei** na cara de que **eu não pesco** então **o meu sonho** era ganha um carinho então **eu fis de tudo** para passa **eu passei** e **ganhei** o meu carrinho (...). (grifos nossos)*

(T19b)

*Ela gostava muito de mim, isso **eu sei** porque **eu era** o unico aluno que ela mais elogiava e quando **estava triste** ou **desanimado** ela sempre **me** animava. Mas um dia ela precisou ser transferida, ai **eu me senti** muito mal **eu chorei** tanto (...). (grifos nossos)*

(T27a)

*(...) Logo no outro Ano veio uma professora muito chata que **me excluia** demais o nome dela e *** Ela so gritava **comigo** não deixava **eu participar** das Danças isso **me Abalava** muito (...). (grifos nossos)*

Por outro lado, nos exemplares em que há relatos de situações vivenciadas em um ambiente de coletividade, é comum o uso do pronome “eu” associado às variações de uso entre “nós” e “a gente”, como acontece em (T4), (T7), (T15) e (T29). Essa ocorrência era esperada tendo em vista que a proposta de produção textual também solicitava do(a) aluno(a) um relato sobre o momento que “vivia na escola” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 99), sendo ela um espaço coletivo. Além disso, a própria natureza da proposta, um relato sobre os mestres inesquecíveis, já pressupõe que ele esteja ambientado em um espaço coletivo, caracterizado pela existência de membros de um grupo e pela integração entre eles, como pode ser constatado nos exemplos a seguir:

(T4)

***Eu me lembro** da Professora *** [...] toda sexta-feira ela Brincava de canta **a gente subia** em uma cadeira e **cantava** e depois **a gente batia** palma e quem ganha mais palma vencia (...). (grifos nossos)*

(T7)

*Teve um dia que ela levou **a gente** para o teatro nesse dia foi muito bom **a gente assistiu** três apresentacoes foi muito bom **gostei** de verdade.*

*Depois que **a gente assistiu** a apresentação **nós voltamos** para a escola. (grifos nossos)*

(T15)

(...) Em 2015 **estava** com 11 anos teve um tempo **que agente (a turma toda) ficou** sem aula (...). (grifos nossos)

(T29)

A gente teve um professor muito chato que **não quero** citar o nome (...). (grifos nossos)

Essas marcas de autoria, conforme Carvalho (2011, p. 59), são um diferencial dos relatos de memória, ou seja, são características que particularizam esse gênero textual.

A voz do autor também tem a função de “comentar ao avaliar alguns aspectos do que é enunciado” (BRONCKART, 2009, p. 327), a exemplo de (T3b):

(T3b)

A minha outra professora se chamava *** ela também era muito legal mas não lembro muito dela Só me lembro que ela era legal, paciente e doce não me lembro de nada por incrível que pareça.

Nesse caso, a aluna pondera seu desempenho acerca do conteúdo temático de seu relato, o que ocorre por meio da frase “por incrível que pareça”.

Em relatos de memória, textos em que geralmente se faz referência a outros agentes, é comum que a voz do autor apareça intercalada a de outros personagens, como em (T19c), (T20a), (T26b) e (T28a):

(T19c)

Mas um dia ela precisou ser transferida, ai eu me senti muito mal eu chorei tanto mas ai ela disse gente eu vou ficar até vocês entrarem de férias, ai o ultimo dia de aula chegou.

(T20a)

(...) quando terminou a aula o pai da minha irmã foi buscar agente no meio do caminho ele perguntou se eu tinha gostado de ficar la [na casa da professora] e eu respondi:

__ *Gostei sim ela é muito legal e me tratou como se eu fosse filha dela.*

Ele disse

Ela é uma professora muito legal.

(T26b)

Uma professora dissaborada

*Um dia uma professo Ingrata, dissaborada, antipaca que eu nunca na minha vida vou gosta dela disse assim: “*** pegue sua cadeira e se sente la no final” sendo que eu nao tava fazendo nada (...) fiquei Com Raiva, odio, mais Deus diz uma coisa qué é serto “ninguém pode ter raiva, odio, Rancor de ninguém” por isso deixei isso pra la por que e bobagem.*

(T28a)

(...) todas as vezes que eu inha levar minhas tarefas para ela corrigi ela olha pra mim e dizia:

__ *Como é seu nome?*

sendo que o nome que ela mais falava... dentro da sala era o meu (...)

Em (T19c), a fala da professora, no trecho “*gente eu vou ficar até vocês entrarem de férias*”, não possui nenhuma marca de discurso direto. Mas, claramente não pertence ao narrador.

Em (T20a), o texto mantém-se em primeira pessoa, mas ela aparece, também, na forma de discurso direto “__ *Gostei sim ela é muito legal*”. Em seguida, a aluna usa o mesmo tipo de discurso para transcrever a fala de um agente com o qual interage ao longo da narrativa (o pai da irmã). Mas, nesse caso não faz uso da pontuação adequada (dois pontos e travessão) como fez inicialmente. Esse tipo de ocorrência implica falta de atenção por parte da aluna ou domínio insuficiente quanto ao uso do discurso indireto.

Em (T26b), a fala da professora - “*** *pegue sua cadeira e se sente la no final*” - e as palavras atribuídas a Deus - “*ninguém pode ter raiva, odio, Rancor de ninguém*” - possuem um marcador de discurso direto pouco comum em produções textuais do sexto ano, as aspas, o que é positivo.

Já em (T28a), a aluna transcreve a fala da professora usando recursos típicos do discurso direto (dois pontos e travessão), o que pode ser justificado pela

aproximação entre os agrupamentos *narrar* e *relatar* já que os relatos, de modo geral, apresentam elementos estruturais e formais semelhantes ao de uma narrativa (como esse tipo de discurso). Então, quando a aluna *relata* sua experiência, faz isso por meio de uma *narração*, provando que as classificações dos agrupamentos textuais não são rígidas, fechadas.

Ao atribuírem falas à professora, ao pai da irmã e a Deus, esses alunos transferem a responsabilidade do enunciado para esses outros agentes. Todavia, os alunos continuam como autores desses textos, pois, segundo Bronckart (2009, p. 321), “o autor é realmente quem está na **origem** do texto” (grifo do autor). O que ocorre, nesses trechos, é o acionamento de “representações” [...] construídas na interação com [...] os discursos dos outros” (BRONCKART, 2009, p. 321). Elas são, conforme o autor, sempre interativas, ou seja, tais representações (feitas através dos enunciados desses agentes) são, naturalmente, fruto de situações interativas vivenciadas entre esses alunos e esses outros agentes.

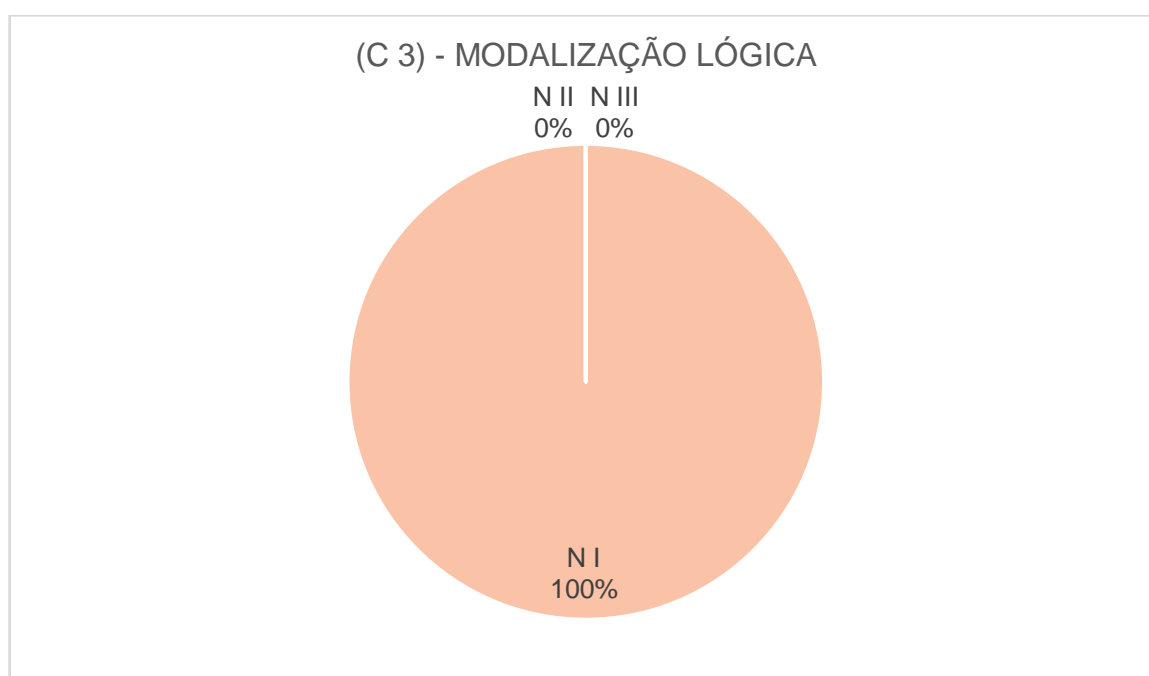
Todos esses fragmentos de texto comprovam a afirmação de Bakhtin (2011) de que, de alguma forma, todos os textos são polifônicos já que as vozes de outros agentes podem ser (implícita ou explicitamente) percebidas. Nos casos específicos de (T19c), (T20a), (T26b) e (T28a), foi possível perceber que a polifonia se fez presente por meio da combinação de “vozes de estatuto diferente” (BRONCKART, 2009, p. 329) porque os alunos combinaram a voz do autor com a de outros agentes (a voz da professora, a do pai da irmã e a de Deus).

Na atividade do livro didático que direcionou as 30 produções textuais, especificamente no item “Orientações para a produção”, existe um encaminhamento muito claro quanto ao foco narrativo a ser utilizado: “Escreva o texto **em primeira pessoa(eu)**”. E no item “Avaliação e reescrita”, há o seguinte questionamento: “Seu texto [...] foi escrito **em primeira pessoa?**” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 100, grifos nossos). Tais orientações, sem dúvida, colaboraram para que os trinta alunos mantivessem esse foco narrativo. Todavia, é oportuno afirmarmos que é bem possível que o conhecimento de mundo desses alunos, a experiência/contato deles com textos narrativos e descritivos e a própria funcionalidade do gênero foram fatores que também colaboraram para o percentual atingido em C2.

5.3 Modalização Lógica

A terceira categoria analisada foi a Modalização lógica (C3), que se refere “diretamente à verdade das proposições enunciadas” (BRONCKART, 2009, p. 330). Nossa hipótese de que todos os textos teriam verossimilhança- tendo em vista que o gênero analisado nesta pesquisa implica o relato de episódios que realmente foram vivenciados pelos(as) alunos(as) - confirmou-se, como pode ser observado no gráfico 3. Nenhum dos textos que compõem o *corpus* foi colocado no Nível II, no qual estariam os textos com variações quanto ao emprego da verossimilhança, nem no Nível III, no qual estariam aqueles que não possuíssem verossimilhança.

Gráfico 3: Modalização lógica



Fonte: Autora (2017).

Bronckart (2009) destaca que as principais estruturas linguísticas que marcam as modalizações lógicas, responsáveis por imprimirem um tom de verdade àquilo que se diz, são os tempos verbais do condicional¹⁷, os verbos auxiliares, os advérbios e as orações impessoais. No *corpus* analisado, constatamos enunciados marcados por essas três primeiras estruturas. A ausência de orações impessoais pode ser justificada pela falta de habilidade dos alunos do 6º ano que, de forma geral, têm dificuldade em construir um enunciado usando somente o predicado, ou

¹⁷ “A denominação futuro do pretérito [...] substitui a de condicional” (BRASIL, 1958, p. 4).

seja, sem que o conteúdo verbal seja atribuído a nenhum ser. Acreditamos que tal circunstância seja aceitável se considerarmos a complexidade que envolve construções frasais dessa natureza por parte de alunos que cursam essa série/ano. As análises do advérbio enquanto modalizador, todavia, serão feitas na seção seguinte (5.4) tendo em vista que o próprio Bronckart (2009, p. 334) afirma que a modalização apreciativa parece ser “marcada, **preferencialmente**, por advérbios ou orações adverbiais”. (grifo nosso)

Os tempos verbais do condicional são usados, de acordo com Bronckart (2009, p. 330), para se referir a ações “possíveis”. Os exemplos (T12a) e (T25) ilustram esse tipo de modalização:

(T12a)

*(...) Um dia, ela inventou desafios lógicos para respondermos, eu amava, ela dizia que quem acertasse **ganharia** uma caixa de bis inteira. (grifo nosso)*

(T25)

*(...) Uma vez ele inventou que quem não tivesse acertado todas as questões do para casa **iria ficar** a aula inteira em pé no canto da parede, a sala quase inteira ficou em pé. (grifos nossos)*

[...]

*(...) Também teve um dia que em vez de dar aula de matemática ele passou o primeiro horário inteiro contando a história da vida dele inteira e quem reclamasse **iria** para fora da sala. (grifos nossos)*

Nesses exemplos, a modalização lógica se materializa textualmente por meio dos termos destacados - “*ganharia*”, “*iria ficar*” (que equivale a “ficaria”) e “*iria*” - verbos que estão no futuro do pretérito do modo indicativo. Esse tempo verbal é típico da modalização lógica porque se refere a uma ação que poderia ter acontecido posteriormente a uma situação passada, encontrando-se, portanto, condicionada. No caso, as ações de ganhar uma caixa de bis, ficar a aula inteira em pé no canto da parede e ir para fora da sala estão condicionadas a ações realizadas ou não anteriormente (acertar desafios lógicos, acertar as questões da atividade de casa e reclamar do professor). Quando relatam quais seriam as consequências de se realizar ou não certa ação, as alunas conferem certo valor de verdade ao que escrevem.

A ocorrência de verbos auxiliares, responsáveis pela expressão de determinados valores que o verbo principal, quando sozinho, não é capaz de exprimir, está exemplificada em (T6a):

(T6a)

*(...) eu era o primeiro a terminar as tarefas mas só que eu **fui** piorando na sala de aula, as vezes ela brigava comigo (...). (grifo nosso)*

Em (T6a), o verbo “ir” foi usado na formação de uma locução verbal com verbo principal (piorar) no gerúndio, ressaltando o aspecto durativo da ação. Porém, é importante destacar que esse aspecto durativo e o valor de verdade do enunciado não são construídos somente pelo verbo auxiliar, mas sim pelo relato que o aluno faz acerca de como era seu comportamento em um momento anterior à ação expressa pela locução verbal - “*eu era o primeiro a terminar as tarefas*” - e do que acontecia depois dessa mesma ação - “*as vezes ela brigava comigo*”.

A modalização lógica refere-se, ainda, às noções de verdade e/ou falsidade do conteúdo temático e pode aparecer para relativizar os enunciados, como em (T2), ou para reforçar o que está sendo dito, a exemplo do que ocorre em (T19d):

(T2)

(...) ela teve Que sair da escola porque ela estava doente. pelo menos ela disse para nos Que era por isso mas eu não acreditei.

(T19d)

Ela gostava muito de mim, isso eu sei porque eu era o unico aluno que ela mais elogiava (...)

Em (T2), o enunciado proferido pela professora é relativizado pela aluna. O fato de a professora ter que sair da escola é perfeitamente verossímil, se considerarmos a frequente rotatividade desses profissionais no espaço escolar. No entanto, o que nos chama atenção nesse trecho é a alusão que a aluna faz à justificativa dada pela professora, contestando o valor de verdade dessa afirmação. A aluna acredita que a declaração da professora possui baixo grau de certeza, o que

se confirma, em especial, pela expressão “*pelo menos*” e pela oração “*eu não acreditei*”.

Já em (T19d), o aluno evidencia o desejo de reforçar a afirmação que fez anteriormente. Para tanto, ele retoma o enunciado “*Ela gostava muito de mim*” fazendo uso de uma anáfora encapsuladora (representada pelo pronome “*isso*”). Além do mais, o aluno apresenta uma justificativa para seu enunciado, iniciando-a com o conectivo “*porque*”. Com esse trecho, portanto, o aluno procura legitimar o que enunciou, demonstrando que sua afirmação possui alto grau de certeza. Nesse exemplo, é possível notar que o aluno deixa claro o valor de verdade do conteúdo temático de seu relato baseando-se nos conhecimentos que tem do mundo objetivo, pois, para o aluno, é óbvio que o fato de ele ser o “*único aluno que a professora mais elogiava*” decorre do fato de a professora gostar muito dele. Dessa maneira, em (T19d), temos o relato de algo que é passível de ser verdadeiro, atestável.

De acordo com Bronckart (2009, p. 330), a modalização lógica também é usada quando se pretende tratar de episódios “*possíveis, prováveis*”. Em (T2a), (T15a) e (T28b), há o relato de uma situação semelhante, indicando a grande probabilidade de ela ter sido, de fato, vivenciada pelas alunas.

(T2a)

*(...) eu vou conta para você eu tive uma professora chamada *** (...)*

*Teve uma vez Que minha amiga *** levou um monte de Balões para a escola nos enchemo de água e tacamos uns nos outros nos entupimos os vasos do Banheiros nos ficamos com a carteira retida e nos pais forão pergar eu fiQue de castigo e sem poder brincar na rua e sem ir passear.*

(T15a)

*Em 2015 [...] agente (a turma toda) ficou sem aula mas chegou uma professora chamada “***” (...)*

Teve um dia que a nossa turma foi inventar uma brincadeira mas não deu muito certo essa brincadeira foi parar na diretoria quando a diretora veio perguntar quem tinha feito essa brincadeira a professora caboetou minhas amigas e eu fiquei cm muita raiva dela (...)

(T28b)

*Em 2015 tive uma professora que se chamava *** essa professora tenho certeza que nunca vou esquecer dela uma vez eu e minhas amigas combinamos de levar balão para escola isso gerou uma confusão no final dessa confusão a professora colocou a culpa inteira em mim (...)*

O relato feito em (T15a) refere-se ao mesmo episódio relatado em (T2a) e (T28b). Apesar de, em (T15a), a aluna não especificar qual brincadeira “*não deu muito certo*”, ela cita alguns elementos linguísticos ao longo do texto que nos permitem afirmar que se trata da mesma circunstância relatada em (T2a) e (T28b), como o ano em que a brincadeira aconteceu e o nome da professora envolvida no caso, o que demonstra grande probabilidade de o texto conter proposições verdadeiras, característica típica dos relatos de memória, textos relacionados a situações efetivamente vivenciadas por quem escreve, sendo, por esse motivo, um texto não-ficcional.

A similaridade quanto ao conteúdo temático também pode ser observada nos pares de fragmento (T4a) / (T5) e (T25a) / (T29a):

(T4a)

*Eu me lembro da Professora *** [...] ela era meio gordinha usava oculos ela também é um pouco zaro [...] toda sexta-feira ela Brincava de canta a gente subia em uma cadeira e cantava e depois a gente batia palma e quem ganha mais palma vence (...)*

(T5)

*Eu e lembro da minha professora *** [...] era gordinha pouco baixa e era zaro usava oculos [...] ela botava ate pra gente canta (...)*

(T25a)

Também teve um dia que em vez de dar aula de matemática ele passou o primeiro horário inteiro contando a história da vida dele inteira e quem reclamasse iria para fora da sala.

(T29a)

A gente teve um professor muito chato que não quero citar o nome, ele ficava contando historias dele em vez de ensinar matemática (...)

Em (T4a) e (T5), os alunos referem-se à mesma professora, citam os mesmos atributos para caracterizá-la e contam sobre a realização da mesma atividade lúdica, um indício forte de que ela realmente ocorreu. Acreditamos que essa similaridade quanto ao conteúdo temático nos relatos tenha sido possível devido ao fato de muitos alunos da turma serem colegas de sala há algum tempo, pois a turma do 6º ano da escola na qual a pesquisa foi realizada, em sua maioria, cursou todo o Ensino Fundamental menor (1º ao 5º ano) junta, no CMEI que fica ao lado da escola. Então, a vivência das mesmas situações, certamente, levou alguns alunos a relatar experiências igualmente marcantes.

Em (T25a) e (T29a), a alusão que as alunas fazem ao comportamento do professor e à matéria que ele lecionava tornam os textos similares quanto ao conteúdo temático, fazendo-nos crer que esse relato de memória está fundamentado em uma situação real.

Esses relatos de situações similares evidenciam que os gêneros textuais são produto de uma atividade linguística coletiva e que, portanto, implica interação, corroborando, assim, com os princípios do ISD.

A modalização lógica também é um recurso usado para apresentar um conteúdo como um fato eventual (BRONCKART, 2009). O exemplo (T3c) ilustra esse tipo de modalização:

(T3c)

Faz tempo que vi elade vez en quando ela ia na minha casa me visita, Mas ja faz algo tempo que ela não veio, mas eu falo com ela por mensagen.

Quando a aluna afirma que “de vez em quando recebia a visita da professora em casa”, notamos a eventualidade da ação praticada pela docente. Essa ocasionalidade pode ser indício de que essa ação é verdadeira. A verossimilhança, nesse caso, é justificada pelo fato de muitos professores que atuam na escola em que a pesquisa foi realizada morarem na mesma região desta instituição de ensino, o que pressupõe um contato mais direto e frequente com os

alunos e, por vezes, até mesmo com seus familiares. O valor de verdade do relato também pode ser exemplificado pelo trecho em que a aluna afirma que “fala com a professora por mensagem”. Esse contato com ex-alunos, devido à popularização da internet e ao advento das redes sociais, é bem comum, justificando, então, a afirmativa da discente.

Bronckart (2009, p. 330) afirma, ainda, que as modalizações lógicas “apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos [...] necessários”, o que pode ser observado em (T22b):

(T22b)

Um dia me machuquei e ela foi correndo para me leva no postinho do lado ela até chorou por mim eu era um dos melhores alunos dela ela mandava eu fazer tudo eu ia eu era um exemplo para minha classe.

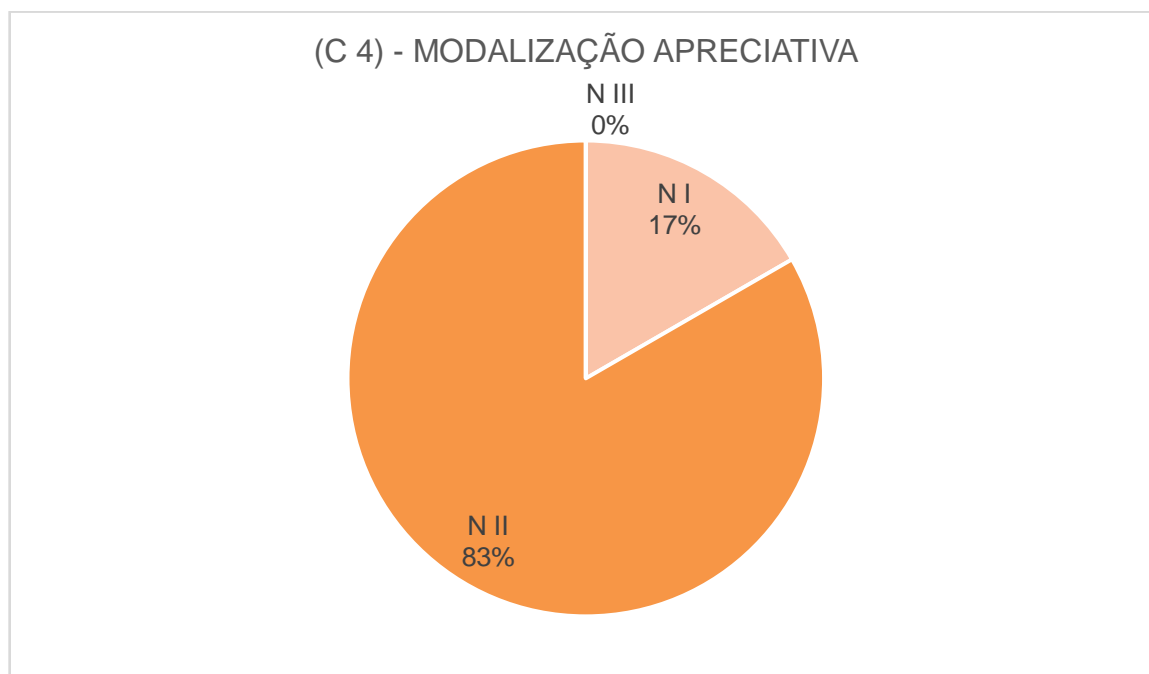
Esse relato apresenta um fato necessário (a ida ao posto de saúde após ele ter se machucado). O trecho também pode ser considerado verossimilhante, pois, de fato, há um posto de saúde ao lado da escola na qual a pesquisa foi aplicada e para o qual muitos alunos são levados quando ocorre algum incidente no ambiente escolar.

No conjunto dos 30 textos analisados no *corpus* desta pesquisa, percebemos uma alta incidência das modalizações lógicas (com exceção das marcadas pelas orações impessoais). Acreditamos que tais modalizações foram frequentes por estarem diretamente relacionadas a um dos elementos constitutivos mais típicos de um relato de memória: a verdade das proposições enunciadas. Essa constatação corrobora com a afirmação de Bronckart (2009, p.133). Para o autor, enquanto em alguns textos há inúmeras unidades de modalização, em outros, essas mesmas unidades são raras ou ausentes. “Essas diferenças de frequência parecem estar relacionadas ao **gênero** a que pertence o texto” (grifo do autor). Portanto, sendo o relato de memória um gênero que pressupõe modalizadores, eles foram verificados nos textos que compuseram o *corpus* desta pesquisa.

5.4 Modalização Apreciativa

A última categoria analisada foi a Modalização apreciativa (C4). Ela decorre do mundo subjetivo da voz que é a fonte dos enunciados, apresentando-os em tom avaliativo. Através desse tipo de modalização, os alunos realizam, de acordo com o léxico selecionado, apreciações acerca daquilo que está no conteúdo temático de seus textos, julgando (positiva ou negativamente) pessoas, ações, sentimentos, lugares, situações, comportamentos etc. A análise dessa forma de modalização foi importante para esta pesquisa por considerarmos imprescindível que os alunos não só relatassem suas experiências, mas também as avaliassem. Nossa hipótese quanto a esse critério de análise foi, em parte, confirmada, pois 25 textos (ou 83% deles) foram alocados no Nível II, no qual estariam os textos com poucas marcas de expressividade. Os cinco textos que restaram do *corpus* (17% da amostra) foram alocados no Nível I, ou seja, possuíam muitas marcas de expressividade. Nenhum dos textos foi alocado no Nível III, no qual estariam os textos sem marcas de expressividade. Esses dados estão sintetizados no gráfico 4:

Gráfico 4: Modalização apreciativa



Fonte: Autora (2017).

Bronckart (2009, p. 334) afirma que esse tipo de modalização parece ser “marcada, preferencialmente, por advérbios ou orações adverbiais”. Nesse sentido,

consideramos importante destacar as colaborações de Cunha e Cintra (2013), por afirmarem que o advérbio “é, fundamentalmente, um modificador do verbo”(p. 555) e destacarem que eles “recebem a denominação da circunstância ou de outra ideia acessória que expressam” (p. 556) e de Neves (2000), ao tratar da noção de advérbios modalizadores, elementos que servem para “expressar alguma intervenção do falante na definição [...] do valor de seu enunciado” (p. 244). Ou seja, os advérbios modalizadores são usados como estratégias para marcar a atitude do falante/autor em relação ao que ele próprio diz/escreve.

Inicialmente, apresentamos e analisamos trechos com advérbios e, posteriormente, exemplos com orações adverbiais, ambos funcionando como modalizadores.

Os exemplos a seguir são de trechos que contêm advérbios de intensidade (T5a), (T6b), (T7a), (T8) e (T10b); tempo (T7b) e (T9); negação (T8a) e (T22c); modo (T18a); afirmação (T21a); lugar (T25b) e dúvida (T28c):¹⁸

- Advérbios de intensidade

(T5a)

(...) eu corria **demais** corria **muito mesmo** com meus amigos (...) (grifos nossos)

(T6b)

(...) quando eu precisava ela estava para me ajudar eu gostava **muito mesmo** dela. (grifos nossos)

(T7a)

(...) a gente assistiu três apresentações foi **muito** bom gostei **de verdade**.

[...]

(...) a professora e os outros meninos cantaram uma música **muito** bonita eu tinha ela no meu celular ela é **muito** bonita **mesmo**. (grifos nossos)

¹⁸ Esta classificação dos advérbios é a definida pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (BRASIL, 1958).

(T8)

(...) *Mas a Pior Prof^o Que eu tive até hoje se chama *** , era ruim **mas bota rin nisso***
 (...) (grifos nossos)

(T10b)

__ *A minha Primeira Professora ela era **taõ legal** o nome dela era *** era na escola:
 *** a *** era **taõ legal** ela levou Todos os alunos da minha turma para o circu era **taõ
 legal** Por que ela levava todos os aluno Para Parciar **muito legal**.* (grifos nossos)

Em (T5a), é interessante destacar que o aluno ressalta a ação de “correr” de duas formas: pela repetição do verbo e pelo uso de um conjunto de três intensificadores (“demais”, “muito” e “mesmo”), conferindo alto grau de expressividade ao seu texto.

Os advérbios “muito” e “mesmo” foram os intensificadores mais freqüentes nos textos que foram analisados. No caso de (T6b), eles intensificam a ação de “gostar” e revelam alta carga de subjetividade diante da informação compartilhada com o leitor.

Na primeira parte de (T7a), o advérbio “muito” acompanha o adjetivo “bom” e se refere a um momento vivenciado em uma atividade extraescolar. Ao reforçar que gostou dessa atividade (através da expressão “de verdade”), a aluna manifesta certeza, convicção, ênfase quanto ao seu posicionamento com relação à experiência pela qual passou. Na segunda parte do mesmo trecho, a beleza da música é reiterada, explicitamente, pela repetição do item lexical “muito” e pelo acréscimo do intensificador “mesmo”, reforçando o caráter positivo do que se diz.

Temos, em (T8), uma marca de expressividade duplamente marcada. A expressão “mas bota ruim nisso” é típica da oralidade e, nesse caso, é algo positivo, pois seu uso está adequado. Além disso, a expressão ressalta a característica negativa que é atribuída à professora no início do trecho. Desse modo, podemos dizer que o trecho destacado em (T8) - apesar de não se um advérbio ou locução adverbial de intensidade - é uma expressão que confere ao texto elevado grau de expressividade.

O uso de um advérbio associado a um intensificador, como ocorre em (T10b), revela bom nível de expressividade, pois descrever algo ou alguém como “tão legal” tem mais valor expressivo que somente “legal”, o que demonstra, ainda,

maior grau de subjetividade por parte de quem escreve. No entanto, a repetição excessiva dos pares intensificador/advérbio sugere que a aluna possui baixo repertório linguístico.

- Advérbios de tempo

(T7b)

*Ela foi uma professora que eu **nunca** me esquecie muito boa, baixinha, cheinha e carinhosa. (grifo nosso)*

(T9)

*(...) ela **sempre** dava um beijo em cada aluno antes da saída. (grifo nosso)*

Os dois advérbios de tempo usados em (T7b) e (T9) não expressam simplesmente o momento da ação, mas revelam a avaliação positiva que as alunas fazem de suas professoras. No primeiro caso, essa avaliação está mais explícita porque a aluna cita algumas características da professora e se refere à postura dela, razão pela qual possivelmente tenha se tornado marcante na memória da discente. Já no segundo caso, a avaliação feita é mais implícita, pois, apesar de a aluna citar uma atitude afetuosa rotineira da docente, não há um item lexical na superfície do texto que caracterize tal atitude como positiva ou negativa. Nesse caso, portanto, cabe ao leitor, diante da essência do enunciado, construir o sentido pretendido pela aluna (demonstrar o aspecto positivo da atitude da professora).

- Advérbios de negação

(T8a)

*(...) ela brigou com migo sen eu ter feito nada màs **nen** liguei dexei Queto (...). (grifo nosso)*

(T22c)

*(...) **não** paro de pensar nela ela até agora foi a melhor professora desse mundo (...). (grifo nosso)*

O advérbio “nem” é usado de forma mais habitual em situações informais de oralidade. Todavia, em (T8a), seu uso, em conjunto como a expressão “deixei quieto”, é adequado e reforça a sensação de desdém, desprezo da aluna frente a prática da professora. Podemos dizer, então, que, nesse caso, o advérbio de negação não incide, semanticamente, sobre um constituinte da oração em particular (como normalmente pressupõem as gramáticas normativas) mas se aplica à sentença como um todo.

Algo semelhante ocorre em (T22c). Nesse trecho, construímos o sentido do advérbio destacado de forma mais ampla somente após a leitura do restante da sentença, momento em que o aluno apresenta a razão que o leva a negar a possibilidade de “parar de pensar na professora” (o fato de ela ter sido, até a ocasião em que se deu a produção textual, “*a melhor professora desse mundo*”). Como essa avaliação é muito particular, a subjetividade do enunciado - típica da modalização apreciativa - fica clara pela seleção lexical feita pelo discente.

Constatamos, então, através das análises desses dois trechos, que os advérbios têm muito mais valor do que estabelecem as gramáticas normativas (que a circunstância expressa pelo advérbio refere-se ao verbo, ao adjetivo e ao próprio advérbio). Pelos exemplos encontrados nos relatos analisados, podemos verificar que essa classe de palavras pode alterar, significativamente, toda uma frase.

- Advérbio de modo

(T18a)

*(...) tem dia que ela ia **bem** tem dia que ela ia **mal** (...). (grifos nossos)*

Diferente do que ocorre em (T18a), aqui, os advérbios não funcionam como um modificador de toda a sentença, assumindo, portanto, sua função sintática mais tradicional, a de enfatizar um constituinte da frase (o verbo “ir”). Ao selecionar esses advérbios de valores antonímicos, a aluna assume uma postura de neutralidade quanto ao desempenho da professora, objetivando, claramente, atenuar a carga valorativa de sua afirmação.

- Advérbio de afirmação

(T21a)

*O nome da Minha professora era ***, Ela era uma professora **realmente** muito boa. (grifo nosso)*

O termo grifado em (T21a) mostra o alto grau de adesão do aluno ao seu enunciado, não dando margens a dúvidas, sendo enfático quanto ao conteúdo da sentença. O advérbio destacado no trecho foi empregado para indicar a avaliação subjetiva do discente acerca da qualidade do trabalho da professora. Então, mesmo sendo um advérbio de afirmação, o item lexical “realmente” não foi usado aqui simplesmente para verificar ou constatar algo como verdadeiro ou falso, mas para ratificar a competência profissional da docente.

- Advérbio de lugar

(T25b)

*Eu tinha um professor [...] bem louco. Uma vez ele inventou que quem não tivesse acertado todas as questões do para casa iria ficar a aula inteira em pé **no canto da parede**, a sala quase inteira ficou em pé.*

[...]

(...) Mas além de tudo ele explicava muito bem e era uma boa pessoa e um bom professor. Um professor muito louco. (grifos nossos)

Acreditamos que a circunstância de lugar expressa pelo adjunto adverbial destacado tenha sido um elemento importante para que a aluna selecionasse esse fato para relatar. Ela inicia o texto afirmando que tinha um professor “*bem louco*”, fala da punição adotada por ele, mas, no final, ressalta as qualidades positivas do profissional, afirmando que “*explicava muito bem*”, “*era uma boa pessoa e um bom professor*”. Com isso, podemos notar que a punição - caracterizada especialmente pelos adjuntos adverbiais de lugar (“no canto da parede”) e modo (“em pé”) - causou surpresa, estranhamento na aluna. Porém, ao mesmo tempo, as lembranças que a aluna tem do professor não são inteiramente negativas.

- Advérbio de dúvida

(T28c)

(...) *sem contar as outras coisas que ela fez que demonstrava que ela não gosta de mim, por isso **talvez** ela se tornou uma das professoras mais inesquecíveis em minha vida. (grifo nosso)*

O modalizador destacado em (T28c) avalia o conteúdo temático como algo hipotético, que depende de uma confirmação. Nesse caso, a aluna expressa baixa adesão ao conteúdo da sentença. A opção pelo advérbio “talvez” sugere que ela não estava absolutamente convicta do que escreveu. Ela arrisca uma avaliação a respeito do seu enunciado, mas evita ser taxativa.

Os exemplos a seguir são de trechos que contêm orações adverbiais que expressam tempo (T6c), consequência (T7c) e (T20b), condição (T8b), finalidade (T9a), causa (T16a) e (T28d) e concessão (T30). Orações adverbiais comparativas, conformativas e proporcionais não foram localizadas nos textos analisados.¹⁹

- Oração adverbial temporal

(T6c)

(...) ***quando terminei o jardim** fui para o *** foi lá que eu encontrei a minha melhor professora (...). (grifos nossos)*

A oração subordinada adverbial temporal, em (T6c), está desenvolvida, pois é introduzida por uma conjunção subordinativa (quando) e apresenta uma forma verbal no pretérito perfeito do modo indicativo (terminei). Ela é um exemplo de oração que deriva de uma experiência subjetiva aluno, pois indica um importante momento de transição para ele, o de “encontrar sua melhor professora”.

¹⁹ Esta classificação das orações adverbiais é a definida por Cunha e Cintra (2013).

- Orações adverbiais consecutivas

(T7c)

(...) ela ensinava **tão** bem **que** eu nunca fiquei de recuperação em nem uma matéria dela. (grifos nossos)

(T20b)

(...) Ela gostava **tanto** de mim **que** me levou um dia na sua casa [...] quando terminou a aula o pai da minha irmã foi buscar agente no meio do caminho ele perguntou se eu tinha gostado de ficar la e eu respondi:

___ Gostei sim ela é muito legal e me tratou como se eu fosse filha dela. (grifos nossos)

Em (T7c), a conjunção consecutiva “que” precedida de “tão” revela alta carga de subjetividade do trecho já que é estabelecida uma relação direta entre a qualidade do trabalho realizado pela professora e o bom desempenho escolar individual da aluna.

A relação de causa/consequência também pode ser observada em (T20b). Por esse trecho, a aluna acredita (conforme seu entendimento subjetivo) que a segunda atitude da professora teria decorrido da primeira. Além disso, deixa explícita, no decorrer do texto, a avaliação positiva que fez desse episódio ao afirmar que “tinha gostado” de ter ficado na casa da professora.

- Oração adverbial condicional

(T8b)

(...) Mas a Pior Prof^o Que eu tive até hoje se chama *** [...] chigava toto mundo eu fale Pra minha mãe disse Que nuca mas ia na aula de ciencias, minha mãe foi-la e disse Que **se ella minchigar outra vez** ela vai parar na delegacia e nunca mais chigou ninguem (...). (grifos nossos)

Em (T8b), a aluna cita a condição para que ocorra ou não o fato expresso na oração principal. No caso, o xingamento à menina se impõe como algo necessário para que o conflito fosse resolvido na delegacia. Com a imposição dessa condição

(e sua possível consequência), a aluna deixa implícito, pela seleção lexical, que a fala da mãe frente a essa situação conflituosa certamente tenha sido proferida de forma agressiva, mas a aluna avalia de forma positiva o conteúdo temático de seu texto, pois, a partir do que a mãe disse, a professora não proferiu mais xingamentos contra a turma, ou seja, o problema foi resolvido.

- Oração adverbial final

(T9a)

*(...) ela adorava leva a gente para passear por fora da escola, **para nois ver lugares diferentes**. (grifos nossos)*

A oração adverbial final, em (T9a), indica a finalidade daquilo que se declara na oração principal. No caso, a objetivo da professora ao levar as crianças para espaços extraescolares era, segundo a visão particular da aluna, a possibilidade de “ver lugares diferentes”.

- Orações adverbiais causais

(T16a)

*(...) tem vezes que ela ficar com raiva mais e **porque** os menino faz raiva a ela mais ela e muito boua (...). (grifo nosso)*

(T28d)

*(...) ela se tornou uma das minhas professoras inesquecível **porque** eu sentia que ela mim amava [...] ela me tratava muito bem eu fazia muitas cartinhas para ela **pois** pelo fato dela mim tratar bem eu gostava muito dela (...). (grifos nossos)*

Em (T16a), percebemos claramente a ideia de causa diretamente ligada àquilo que determina um acontecimento. No caso, o aluno associa o sentimento de raiva da professora ao comportamento dos alunos. Essa associação só é possível por conta das experiências pessoais vivenciadas ou presenciadas por quem escreve.

Em (T28d), a aluna usa dois elementos coesivos que expressam causa (“porque” e “pois”) com a intenção de justificar o carinho que havia na relação entre ela e a professora. O trecho escrito pela aluna é, portanto, mais um exemplo de como as orações adverbiais podem ser usadas para realizar as modalizações apreciativas.

- Oração adverbial concessiva

(T30)

Um dia ela passou mau quando estava dando aula ficamos todos assustado e não sabemos o que fazer, foi levada para a diretoria e lá ficamos sabendo que ela desmaiou ela ficou de licença durante trinta dias.

*Ela falou que tinha um problema na coluna **mais** estava bem (...). (grifo nosso)*

Em (T30), a aluna apresenta uma ideia de concessão apesar de não usar um conectivo tão característico desse tipo de oração. As orações subordinadas adverbiais concessivas indicam concessão às ações do verbo da oração principal, ou seja, admitem uma contradição ou um fato inesperado. Ao afirmar que a professora estava bem mesmo depois de tudo que relatou no parágrafo anterior ao que possui a oração concessiva (que professora passou mal, foi levada para a diretoria, desmaiou e ficou de licença), entendemos que houve um contraste, uma quebra de expectativa quanto ao estado de saúde dela. Dessa forma, o conectivo “*mais*” é o responsável por expressar essa ideia de concessão.

Apesar da afirmação de Bronckart (2009, p. 334) de que “**parece** que a modalização apreciativa é marcada, preferencialmente, por advérbios e orações adverbiais” (grifo nosso), acreditamos que outros elementos linguísticos possam contribuir para elevar o grau de expressividade dos textos como, por exemplo, os adjetivos, as frases exclamativas e as interjeições. Tais elementos foram encontrados nos seguintes trechos:

(T5b)

*(...) as aulas delas **Huum!!!** Era demais era divertida ela botava ate pra gente canta **era massa!** (grifos nossos)*

(T11)

(...) eu tinha uma professora que o nome dela e *** **minha baixinha eu amava ela! Era divina!**

[...]

(...) **beijos. the amo**



(grifos nossos)

(T17b)

Se eu tenho uma professora inesquecível? **à** eu tinha, ela era bastante chata e ruim, o nome dela é ***.

[...]

(...) a professora *** era super legal, dava bastante atenção pra gente, Ela sim é uma professora legal e educada, agora a *** **MEU DEUS!**. (grifo nosso)

(T23)

(...) uma vez ele levou nós para o shopping e foi so us mais quetos e nós fumos ele comprou sovete e foi muito ótimo foi **top...**

[...]

(...) uma vez nos fizemos um projeto de leitura na sala foi **muito top**. (grifos nossos)

(T24a)

(...) Ela contava muitas Historias que pareciam de verdade, Ela era **muito Boa!!!**. (...) (grifos nossos)

(T26b)

Uma professora dissaforada

Um dia uma professo **Ingrata, dissaforada, antipaca** que eu nunca na minha vida vou gosta dela disse assim: “*** pegue sua cadeira e se sente la no final”

Em (T5b), além dos advérbios “demais” e “divertida”, que qualificam as aulas da professora, e do intensificador “até”, que destaca a ação dela de colocar os

alunos para cantar, há, nesse trecho, uma interjeição e uma frase exclamativa, traços que revelam alto grau de subjetividade do aluno bem como alto grau de expressividade do seu texto.

O grau de expressividade das frases exclamativas destacadas em (T11) é alto tendo em vista a carga de subjetividade que a aluna deixa transparecer através das palavras que escolhe para demonstrar o sentimento que tinha pela professora “*amava*” e a caracterizar “*divina*”. Além das frases exclamativas, tal subjetividade também pode ser exemplificada pela expressão “*minha baixinha*”. Nesse caso, o uso do pronome possessivo associado ao adjetivo deixa transparecer o carinho da aluna pela profissional. Ademais, a aluna encerra o relato, em tom de despedida, escrevendo “*beijos. the amo*” e desenhando um coração. Isso pode ser indício de que o grau de envolvimento da aluna com o que escreve é tão grande a ponto de ela confundir os interlocutores e o gênero textual. Esse trecho nos faz crer que a aluna tenha tido tanta proximidade com a professora a ponto de parecer estar escrevendo diretamente para ela, tanto que, para isso, usa elementos estruturais típico da carta ou do bilhete: uma despedida direcionada ao interlocutor. Esse dado comprova a afirmação de Schneuwly e Dolz (2004) de que os gêneros são relativamente estáveis. Em (T11), temos, ainda, um exemplo claro da mais recente concepção de língua, a interacional (dialógica), pois, para a aluna, o texto é visto como um possível lugar de interação entre ela e a professora, corroborando com o pensamento de Koch (2006, p. 33), para quem a língua é uma “*atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos*” (grifos da autora).

Em (T17b), entendemos que “*à*” foi usado com função interjetiva. O significado das interjeições está inevitavelmente vinculado à maneira como e ao contexto em que elas são ditas ou escritas. Desse modo, o sentido construído pela interjeição depende do contexto de enunciação. No caso, a aluna usa “*à*” para manifestar seu sentimento frente à necessidade de falar de uma “*professora inesquecível*”, tanto que inicia seu texto com uma interrogação. O uso dessa pontuação é, inclusive, outro bom recurso de expressividade. Na segunda parte do mesmo trecho, temos uma frase exclamativa, que já é uma forma de ressaltar o que se diz, mas a aluna usa outros dois recursos modalizadores para expressar sua subjetividade: as letras maiúsculas (para escrever o nome da professora - omitido pelos asteriscos - e a interjeição que o acompanha) e a comparação que faz entre as profissionais das quais trata em seu relato (através do trecho “*Ela sim*”). Ao usar

esses recursos, a aluna expressa, com muito mais precisão, o que quer dizer, provando, assim que as modalizações apreciativas são constitutivas do mundo subjetivo.

A gíria “top”, em (T23), é uma produção léxica criativa e adequada ao contexto. O uso dela, acompanhada do intensificador “muito”, elevou mais ainda o grau de expressividade no trecho. Ao usar esse recurso, a aluna exemplifica a afirmação de LABOV (1997, p. 3), que aponta como característica própria dos relatos pessoais a referência a “eventos que teve lugar na biografia do falante”, ou seja, a algo que tenha marcada a vivência dele.

Em (T24a), além da frase exclamativa, que já é uma boa marca de expressividade, o aluno triplicou o ponto de exclamação, reforçando, assim, a avaliação positiva que fez da professora e aproximando a escrita de toda a dinamicidade da oralidade.

Já em (T26b), a aluna usa os adjetivos “*Ingrata*”, “*dissaforada*” e “*antipaca*” para fazer julgamentos, expressar opiniões ou sentimentos em relação à professora, posicionando-se frente ao que é enunciado.

Grande parte dos textos analisados (83%) não explora de forma significativa os recursos que podem funcionar como modalizadores apreciativos, possuindo, portanto, poucas marcas de expressividade. No entanto, sendo a expressão de um ponto de vista, não é possível haver um texto sem modalização. Ela pode sim ser mais explícita ou mais discreta, como vimos nos exemplos analisados.

No próximo capítulo, apresentamos nossa proposta interventiva com base nas principais dificuldades encontradas pelos alunos de uma turma do 6º ano de uma escola municipal de Teresina/PI quanto à organização da infraestrutura geral do texto e ao uso dos mecanismos enunciativos em relatos de memória.

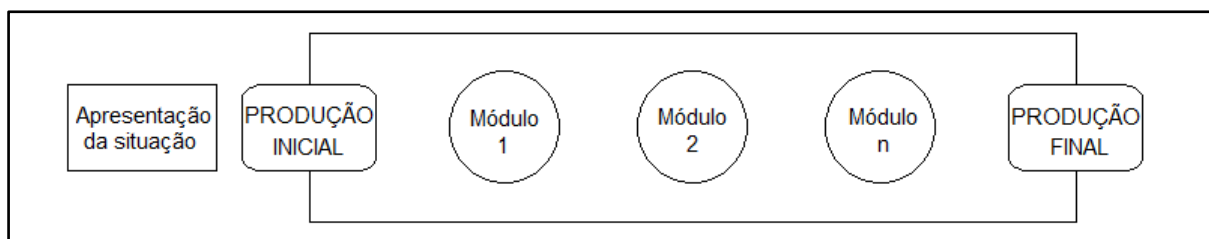
6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

O objetivo desta proposta interventiva não é, necessariamente, ampliar a proposta de trabalho com o gênero relato de memória apresentada no livro didático de língua portuguesa (6º ano) adotado na escola pesquisada, na qual se pede que o aluno relate memórias relacionadas às experiências vivenciadas com antigos professores. A proposta de trabalho que elaboramos seguiu outro tema: o resgate de lembranças, hábitos, costumes e tradições que permeiam a vivência dos alunos. Dessa forma, nossa proposta de atividade está desvinculada da temática proposta no livro didático. Todavia, o importante é que esta SD colabore com a melhoria dos níveis de escrita de quem dela usufruir.

Após o exame das quatro categorias de análise desta pesquisa, verificamos que todos os alunos, em relação à "Voz do autor" (C 2), mantiveram o foco narrativo em primeira pessoa e usaram a "Modalização lógica" (C 3) em seus textos. Essas duas categorias, portanto, não exigem uma intervenção por terem sido contempladas pelos alunos de maneira satisfatória. Por outro lado, no que se refere à categoria "Sequência" (C 1), verificamos muitas produções textuais com sequências narrativas sem profundidade e a ausência de tematização por ancoragem, e em relação à categoria "Modalização apreciativa" (C 4), constatamos a existência de vários textos (83% do *corpus*) com poucas marcas de expressividade. Portanto, essas duas categorias, em especial esses três critérios, é que foram focalizados em nossa atividade de intervenção, elaborada em forma de uma SD. Com ela, não pretendemos, entretanto, esgotar as possibilidades de trabalho com os relatos de memória. Ao contrário, trata-se apenas de uma proposta resultante do levantamento teórico e dos resultados obtidos a partir da pesquisa que realizamos.

Dentre as várias possibilidades de trabalho com os gêneros, a SD tem se mostrado como uma das mais eficientes. Ela é uma proposta metodológica elaborada inicialmente por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que envolve o estudo sistemático de um gênero (oral ou escrito) através de um conjunto de atividades a fim de conhecê-lo melhor. A figura 4 mostra a estrutura básica de uma SD, elaborada por esse grupo de autores:

Figura 4: Estrutura básica da SD

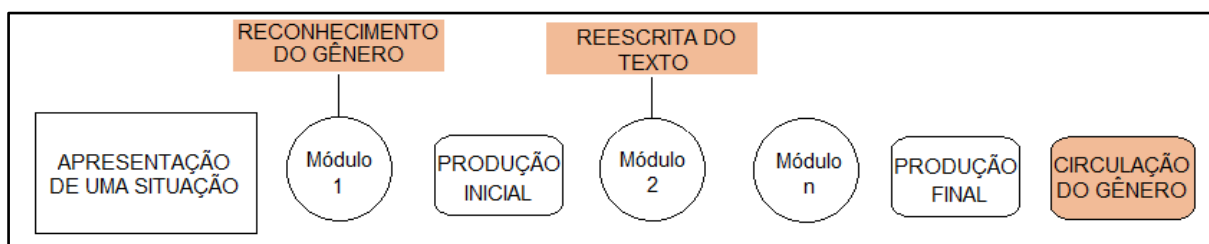


Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Na *apresentação da situação*, descreve-se a tarefa que os alunos precisarão realizar; em seguida, eles elaboram uma *produção inicial*, a primeira versão do texto que pertence ao gênero a ser trabalhado na SD, o que permite ao professor verificar aquilo que o aluno já sabe e o que ainda precisa aprender sobre o gênero; os *módulos* são as atividades/exercícios que buscam sanar as dificuldades que apareceram na primeira produção e, por fim, tem-se a *produção final*, na qual os alunos colocam em prática os conhecimentos adquiridos em cada um dos módulos.

Essa proposta teórico-metodológica foi desenvolvida pelos autores do “Grupo de Genebra” para a realidade Suíça, país no qual há uma disciplina para o trabalho com a leitura e a língua e outra que focaliza apenas a produção textual, sendo que essa proposta de trabalho com a SD foi elaborada especificamente para esta última. Tendo em vista que no Brasil temos uma só disciplina para trabalhar com todos os eixos de ensino de língua (leitura, oralidade, produção textual e análise linguística), Costa-Hübes (2008) procurou adaptar a proposta teórico-metodológica dos genebrinos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. Assim, acrescentou dois módulos à sequência de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004): um de reconhecimento do gênero (antes da produção inicial) e outro de circulação do gênero (após a produção final). Abaixo, a adaptação da estrutura da SD apresentada pela autora:

Figura 5: Estrutura proposta por Costa-Hübes (2008)

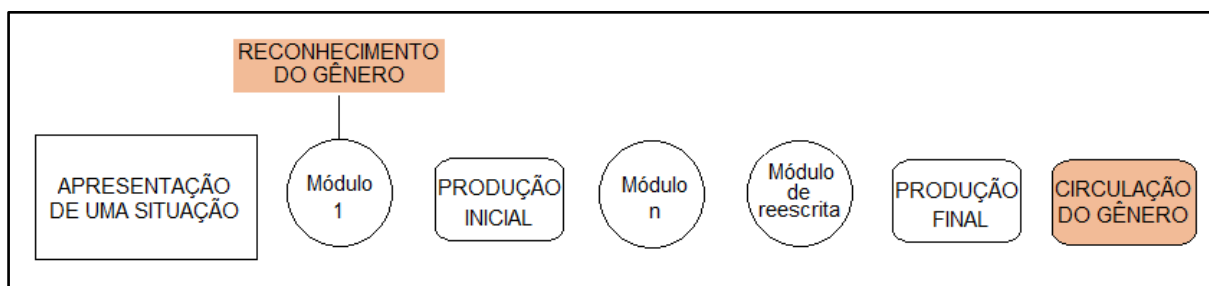


Fonte: Autora. Com base em Costa-Hübes (2008).

Na *apresentação de uma situação*, mostra-se ao aluno o motivo que desencadeará a produção; o *reconhecimento do gênero* é feito através de pesquisa sobre o gênero, leitura de textos do gênero e seleção de um texto do gênero para um estudo mais específico de elementos como: função social, conteúdo temático, estrutura composicional (características, tipologia predominante etc.) e estilo (análise linguística); a *produção inicial* é feita tendo em vista a necessidade definida no primeiro passo da sequência; a *reescrita do texto* do gênero produzido tem o objetivo de aproximá-lo, o máximo possível, dos modelos que circulam socialmente; o tema dos outros *módulos* intermediários (entre a produção inicial e a final) depende das dificuldades diagnosticadas no início do trabalho com a SD e, por fim, pensa-se na *circulação do gênero*. (COSTA-HÜBES, 2008)

Já que esse modelo está adaptado a realidade brasileira, usamo-lo como base para a elaboração de nossa proposta de trabalho. Fizemos, entretanto, um ajuste quanto à ordem das atividades da SD. A autora define que a reescrita seja feita no módulo 2 (logo após a produção inicial) e que somente depois sejam elaborados outros módulos necessários ao aperfeiçoamento dos textos. Acreditamos, porém, que o mais adequado seria iniciar a abordagem das principais dificuldades encontradas nos textos logo após a produção inicial (elaborando quantos módulos se fizerem necessários) e deixar a reescrita para o último módulo que precede a produção final, conforme figura 6:

Figura 6: Estrutura adaptada da SD



Fonte: Autora. Com base em Costa-Hübes (2008).

Esperamos que esta SD minimize dificuldades relacionadas ao processo de escrita e, mais especificamente, à produção de relatos de memória. O tempo estimado para a realização de cada etapa é de 2 h/aula, totalizando 18 h/aula. Vale

ressaltar que esta proposta está aberta a críticas, sugestões, adaptações e aperfeiçoamentos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA - RELATO DE MEMÓRIA (6º ano)



1. APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO COMUNICATIVA

Conforme esclarecem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99), a “apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final”. O mesmo sentido segue a orientação de Costa-Hübes (2008, p. 165), ao destacar a necessidade de apresentar aos alunos “situações de produção verdadeiras, que exijam, realmente, sua participação na dada situação de interação”. Dessa forma, o trabalho com um gênero textual deve fundamentar-se em reais necessidades de interlocução.

O objetivo desta etapa, portanto, é basicamente estimular os alunos na escrita de um gênero, destacando o fato de que esse texto irá circular socialmente. Esperamos que, ao final desta etapa, os alunos estejam mais sensibilizados e dispostos para a escrita de um relato de memória.

Professor(a), o primeiro passo desta Sequência Didática (SD) é apresentar uma necessidade que motive o aluno a conhecer, analisar e produzir um relato de memória. Por exemplo, lance para os alunos a ideia de socializar (através do registro em um livro), entre colegas da turma e membros da escola e da comunidade, algumas experiências de vida interessantes que possam ser compartilhadas com outras pessoas.



Através de rodas de conversa, por exemplo, os alunos podem expor casos relacionados a lembranças, hábitos, costumes e tradições da comunidade onde vive ou de lugares que percorreu. Você pode destacar que esta é uma ótima oportunidade de ter contato com os vestígios do passado (por meio do conhecimento empírico de outras pessoas) e poder relacioná-los com o presente. Além disso, atividades dessa natureza estimulam tanto a memória individual quanto a coletiva.

2. SELEÇÃO DO GÊNERO

Após motivar os alunos para a necessidade de se produzir um texto, e considerando o que aluno quer dizer bem como seu interlocutor, é o momento de selecionar um gênero textual apropriado.

Nesta etapa, o objetivo é definir qual modelo de texto, dentro os inúmeros disponíveis para as interações sociais, é o ideal à situação comunicativa definida inicialmente. Ao final desta etapa, esperamos que os alunos compreendam, com clareza, o porquê da opção pelo gênero relato de memória.

Professor(a), pergunte aos alunos:

O que significa a palavra RELATAR?

O que seria, então, RELATAR UMA MEMÓRIA?

De acordo com as respostas, veja se os alunos têm necessidade de auxílio do dicionário ou de outro recurso de pesquisa para chegar ao conceito esperado. De qualquer forma, é importante reforçar o conceito de relato de memória a fim de que qualquer dúvida seja sanada.

Depois desses esclarecimentos, distribua aos alunos alguns textos do gênero relato de memória (ver Sugestões 1 e 2) para que façam a leitura e socializem informações gerais acerca dos textos. Na sequência, leve a turma a tentar observar/identificar as características mais comuns desse gênero, ou seja, aquilo que consta na maioria dos exemplares distribuídos.

Além de destacar as características do gênero, questione os alunos, por exemplo, sobre a autoria dos textos, se alguém conhece esse autor, se já leu outro(s) texto(s) dele, se conhece outras informações sobre ele, quando os textos foram produzidos, onde foram publicados, em quais suportes aparecem, em que veículos costumam circular, com qual objetivo foram escritos e quem são seus possíveis leitores. Questionamentos como esse levarão os alunos a fixar o conhecimento que está sendo elaborado.

Posteriormente, distribua, para manuseio e uma leitura rápida, exemplares de livros com relatos de memória (ver Sugestões 3 e 4) para estimular ainda mais os alunos à realização da etapa final. Se possível, deixe-os disponíveis para que os alunos os levem para casa a fim de realizarem uma leitura mais detalhada.



Sugestão 1: Texto 1

A carta do mundo (Bartolomeu Campos de Queirós)

Minha memória sempre me leva a visitar minha primeira sala de aula. Sinto como se jamais tivesse saído de lá. Meu coração entra em desassossego sempre que penso naquele lugar. [...].



Eu me assentava na primeira carteira. Estar perto da professora era poder apanhar seu giz quando caía, ou apagar, com pesar, o quadro para outras lições. [...]. Estar na primeira fila era poder escutá-la melhor, de mais junto, e não deixar que suas palavras caíssem por terra. Não perder nada de sua sabedoria era sempre o querer de todos.

E quando a professora desenrolava o mapa do mundo e prendia no prego da parede, dois ouvidos pareciam poucos. Ela apoiava o dedo em um ponto escolhido e nos dizia que vivíamos ali. Eu olhava pela janela e tinha medo do tamanho do mundo. Depois, ela passeava a régua sobre o mapa nos falando de ilhas, de mares, de montanhas e de outros povos que já viviam antes de nós. Nunca descobri a idade do tempo. Eu me sentiria só, diante da carta do mundo, se Dona Maria Campos não estivesse do meu lado me preparando para desvendá-lo sem temer os abismos.

Eu morava numa casa com bananeiras, laranjeiras, mangueiras, vacas no curral e ninhos de ovos no meio do mato. Nas aulas de Aritmética, a professora nos ensinava a dividir as dúzias de bananas, as dúzias de ovos, os litros de leite, as mangas, tudo em partes iguais. Não havia problemas, mas o prazer em somar, dividir, multiplicar e subtrair. [...]

E quando a tarde anunciava o fim da aula, Dona Maria se assentava, abria seu livro sobre a mesa e lia mais um pedaço de uma história acontecida num país longe de nós, com primavera e flor, com inverno e neve, com rei e rainha coroados de ouro. Suas palavras eram navios que nos conduziam, à deriva, para além dos oceanos, para outros horizontes, para fantasiados destinos.

Depois - sim - depois a gente pegava o caminho, de terra, com o coração já frio de saudades do dia seguinte. E na noite, durante o sono, nem era preciso mais sonhar.

Fonte: QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

Sugestão 2: Texto 2

Minha primeira professora (Paulo Freire)

A primeira presença em meu aprendizado escolar que me causou impacto, e causa até hoje, foi uma jovem professorinha. É claro que eu uso esse termo, professorinha, com muito afeto. Chamava-se Eunice Vasconcelos e foi com ela que eu aprendi a fazer o que ela chamava de "sentenças". Eu já sabia ler e escrever quando cheguei à escolinha particular de Eunice, aos 6 anos. Era, portanto, a década de 20. Eu havia sido alfabetizado em casa, por minha mãe e meu pai, durante uma infância marcada por dificuldades financeiras, mas também por muita harmonia familiar. Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal.



Não houve ruptura alguma entre o novo mundo que era a escolinha de Eunice e o mundo das minhas primeiras experiências - o de minha velha casa do Recife, onde nasci, com suas salas, seu terraço, seu quintal cheio de árvores frondosas. A minha alegria de viver, que me marca até hoje, se transferia de casa para a escola, ainda que cada uma tivesse suas características especiais. [...]

Eu me entregava com prazer à tarefa de "formar sentenças". Era assim que ela costumava dizer. Eunice me pedia que colocasse numa folha de papel tantas palavras quantas eu conhecesse. E eu ia dando forma às sentenças com essas palavras. Então, Eunice debatia comigo o sentido, a significação de cada uma. Fui criando naturalmente uma intimidade com as ocorrências da língua - os verbos, seus modos, seus tempos... A professorinha só intervinha quando eu me via em dificuldade, mas nunca teve a preocupação de me fazer decorar regras gramaticais.

Mais tarde ficamos amigos. Mantive um contato próximo com ela, sua família, sua irmã Débora, até o golpe de 1964. Eu fui para o exílio e, de lá, me correspondia com Eunice. Tenho impressão de que durante dois anos ou três mandei cartas para ela. Eunice ficava muito contente [...]. Ela foi professora do Estado, se aposentou, levou uma vida bem normal. Depois morreu, em 1977, eu ainda no exílio. Hoje, a presença dela são saudades, são lembranças vivas. Me faz até lembrar daquela música antiga, do Ataulfo Alves: "Ai, que saudade da professorinha, que me ensinou o bê-á-bá".

Disponível em: <http://www.genealogiafreire.com.br/bio_paulo_reglus_neves_freire.htm> (adaptado). Acesso em: 14 set. de 2017.

Sugestão 3: Livro 1

Não conta lá em casa (André Fran)

Este livro é um fascinante relato pessoal de algumas das viagens que o autor fez por lugares inusitados com seus amigos de infância e de trabalho. No livro, André narra aventuras e curiosidades de alguns dos mais excepcionais e inusitados destinos que percorreu, como o Iraque, ainda praticamente em guerra; a impenetrável Coreia do Norte; o Afeganistão dos talibãs; Tuvalu, a ilha-país prestes a sumir do mapa pelos efeitos do Aquecimento Global; a Somália e a Etiópia; o Japão logo após o tsunami, entre outros. A obra é repleta de histórias que divertem e emocionam, mas que, acima de tudo, são lições de vida.



Disponível em: <<https://www.saraiva.com.br/nao-conta-la-em-casa-4896029.html>> (adaptado). Acesso em: 14 set. de 2017.

Sugestão 4: Livro 2

Histórias que eu vivi e gosto de contar (Daniel Munduruku)

O livro apresenta narrativas de diferentes momentos da vida deste autor paraense, fazendo-nos pensar a cultura, os conhecimentos e as experiências de nações indígenas, ensinando-nos a compreender e valorizar os povos que habitaram primeiro as terras brasileiras. Com o seu dom de contador de histórias, Daniel prende encantadoramente a atenção dos leitores nas aventuras vivenciadas por ele, seus amigos, sua família e sua gente.



Disponível em: <<https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/teen/literatura/historias-que-eu-vivi-e-gosto-de-contar-3194831>> (adaptado). Acesso em: 14 set. de 2017.

3. RECONHECIMENTO DO GÊNERO

Para utilizar o gênero que foi selecionado na etapa anterior, os alunos precisam reconhecer sua função social, estrutura composicional, conteúdo temático e estilo. Para isso, inicialmente, é importante buscar textos já publicados, ou seja, que circulem socialmente, para que representem o gênero escolhido. “Por meio da leitura desses ‘modelos’ ou amostras, os alunos poderão reconhecer, gradativamente, sua forma mais ou menos estável’ de organização” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 166).

Assim, o objetivo deste módulo é fazer com que o aluno tenha uma oportunidade a mais de demonstrar que consolidou os conhecimentos construídos na etapa anterior e tenham mais segurança para realizar a próxima etapa (a elaboração da primeira versão de seu relato de memória). Esperamos que, ao final deste módulo - após fazer pesquisas sobre o gênero e realizar a leitura e uma análise mais aprofundada de um relato de memória -, o aluno seja capaz de reconhecer textos semelhantes àqueles com os quais teve contato na etapa que antecede esta.

Professor(a), para iniciar a atividade de reconhecimento do gênero, oralmente, questione os alunos se eles sabem, por exemplo, definir o que é um relato de memória, informar onde podemos encontrá-lo, dizer qual o objetivo de quem o produz, quem costuma produzir textos assim, quais situações levam à elaboração de relatos de memória e quem são os possíveis leitores desse gênero.



Logo após esta atividade, divida os alunos em pequenos grupos e entregue a cada equipe exemplares de diferentes gêneros (incluindo os relatos de memória). Peça que o grupo faça a escolha um exemplar que acredite ser um texto desse gênero e que a justifique. Com isso, você poderá observar se os alunos conseguem reconhecer o gênero. Essa etapa, no entanto, exige, ainda, a pesquisa sobre o gênero (ver Sugestão 5), a leitura de textos do gênero (ver Sugestão 6) e a seleção de um texto do gênero para atividades de leitura e interpretação (ver Sugestão 7).

Sugestão 5: Atividade de pesquisa

Traga, na próxima aula, um relato de memória. Ele será nosso objeto de estudo. Para facilitar a localização desse texto, lembre-se do que falamos, na etapa 2 (Seleção do gênero), sobre os suportes em que ele costuma aparecer e os veículos nos quais costuma circular. Se preferir, use a internet como fonte de pesquisa.



Sugestão 6: Atividade de leitura

Faça, individualmente, uma leitura atenta do texto que você localizou em sua pesquisa para depois realizar uma atividade de interpretação. Se necessário, repita a leitura para que o texto seja melhor compreendido.



Sugestão 7: Roteiro para leitura e interpretação

Com o texto que você localizou em mãos, responda:

1. Sobre o contexto de produção:

- a) Quem produziu esse texto?
- b) Você conhece esse autor? Em caso positivo, quais são

as outras informações que você tem sobre ele?

- c) O texto faz referência ao tempo em que foi produzido? Em caso positivo, identifique-o.

- d) Onde ele foi publicado?

- e) Em que suporte ele aparece?

2. Sobre a função social do gênero:

- a) Com qual objetivo esse texto foi escrito?
- b) Quem são os possíveis leitores desse texto?
- c) Em que veículo ele circula?

3. Sobre o conteúdo temático:

- a) De que fala o texto?
- b) Quais são os sentimentos, valores ou princípios tratados no texto (amor, amizade, companheirismo, tristeza, alegria, saudade, raiva, vingança etc.)?
- c) O texto aborda alguma relação social (entre pessoas, grupos,



profissionais etc)? Em caso positivo, qual?

d) Você já vivenciou alguma situação semelhante a relatada no texto? Em caso afirmativo, construa um breve parágrafo para falar de sua experiência.

4. Sobre a estrutura composicional:

a) Qual fato ou acontecimento marcante da vida do autor foi relatado?

b) Qual o principal sentimento ou emoção expresso pelo autor do texto?

c) A quais espaços o autor faz referência?

d) Quais locais, personagens ou objetos são descritos de maneira mais detalhada?

5. Sobre a tipologia textual:

a) O que predomina no texto?

() Argumentações - capacidade de se posicionar diante de um fato.

() Descrições - capacidade de atribuir características a algo ou alguém.

() Exposições - capacidade de registrar e demonstrar conhecimentos obtidos por meio de estudos e pesquisas.

() Injunções - capacidade de dar instruções, com o intuito de orientar o leitor, por meio de comandos, na realização de tarefas.

() Narrações - capacidade de imaginar histórias de ficção.

() Relatos - capacidade de contar acontecimentos vividos pelo autor ou por outra pessoa.

b) Além da tipologia predominante que você marcou no item anterior, qual seria a outra que, embora menos frequente, também aparece em relatos?

c) Considerando sua resposta do item anterior, conclua: Por que essas tipologias são as mais adequadas aos relatos de memória?

6. Sobre a análise linguística:

e) Qual linguagem foi utilizada no relato (formal ou informal)?

f) Retire do texto um trecho no qual o autor tenha usado a primeira pessoa?

g) Qual forma verbal aparece com mais frequência no texto (presente, passado ou futuro)? Por que essa forma verbal é a predominante?

4. PRODUÇÃO INICIAL

Nesta etapa, a ideia é que os alunos elaborem seus relatos de memória apenas para exercitar a escrita e apresentar ao professor o que compreenderam acerca do gênero em estudo.

O objetivo desta etapa é, portanto, apontar o que os alunos já sabem sobre o gênero e dar pistas de como o professor pode intervir no processo de aprendizagem. Esse primeiro texto também é importante porque, em um momento posterior, os alunos irão retomá-lo para avaliar o que escreveram e, com a ajuda do professor, serão capazes de perceber mais claramente o que é preciso melhorar. Ao final desta etapa, acreditamos que os alunos tenham concluído o primeiro esboço de seus textos e que estejam mais envolvidos nas atividades da SD.

Professor(a), peça aos alunos que escrevam um primeiro esboço de seus relatos. Para isso, você pode disponibilizar um roteiro (ver Sugestão 8). Essa produção inicial, mesmo diante do trabalho de reconhecimento do gênero e do roteiro, ainda pode ser considerada difícil de fazer por parte de alguns alunos. Contudo, a ideia é fazer uma comparação entre o que cada aluno consegue fazer antes e depois da aplicação de uma sequência de atividades. Esse paralelo deixará evidente, tanto para você quanto para o aluno, o que foi aprendido com esta SD, estabelecendo, assim, um processo de avaliação continuada.



Sugestão 8: Roteiro para elaboração de um relato de memória

Chegou a hora de você elaborar a primeira versão de seu relato de memória. Para isso, resgate lembranças, hábitos, costumes e tradições da comunidade onde vive ou de lugares pelos quais já passou (por exemplo, outra cidade na qual você morou, que tenha visitado em alguma viagem etc.).



Antes de iniciar seu texto, responda em seu caderno:

- ✓ Qual o objetivo de seu texto?
- ✓ Dentre os vários fatos que você vivenciou, quais irá relatar?

- ✓ Qual fato receberá maior destaque?
- ✓ Por que é importante compartilhar essa experiência?
- ✓ Essa experiência teve um lado positivo. Em caso afirmativo, qual?
- ✓ Essa experiência teve um lado negativo. Em caso afirmativo, qual?
- ✓ Aconteceu algo de diferente do esperado? Por quê? Como você lidou com essa situação?
- ✓ O que você aprendeu com essa experiência?
- ✓ O que mudou em sua vida, após vivenciar essa experiência?

Responda também:

- ✓ Qual pessoa verbal você usará (primeira, segunda ou terceira)?
- ✓ Quem lerá seu texto?
- ✓ Qual linguagem será utilizada (formal ou informal)?
- ✓ No texto, predominam as narrações e descrições?
- ✓ O que você não pode deixar de descrever? Por quê?
- ✓ Onde o texto vai circular?
- ✓ Qual título você daria ao seu texto?

Escreva o esboço de seu texto e o entregue ao professor.

5. SEQUÊNCIA NARRATIVA

A elaboração deste módulo está baseada em um dos resultados de nossa pesquisa: muitas produções textuais com sequências narrativas sem profundidade. Para Adam (2011, p. 226), um bom modelo de sequência narrativa deve conter uma situação inicial, um evento que a altera, uma tentativa de resolver esse episódio, uma ação realizada para resolvê-lo e, por fim, a resolução da situação. É nesse modelo que estão centradas as atividades deste módulo (ver Sugestões 9 e 10).

Nosso objetivo é fazer com que os alunos reconheçam a necessidade de dar aprofundamento aos seus relatos. Esperamos que, ao final deste módulo, os alunos estejam aptos a elaborar sequências com alto grau de narrativização.

Professor(a), disponibilize à turma um esquema com os principais elementos constitutivos de uma sequência narrativa (ver Sugestão 9) a fim de que ela os visualizem, de forma mais sintética e, assim, esses elementos sejam mais facilmente compreendidos.



Sugestão 9: Elementos da sequência narrativa

As narrativas são compostas da seguinte forma:

- ✓ Situação inicial - parte na qual se apresenta as personagens, localizando-as no tempo e espaço;
- ✓ Acontecimento que a altera a situação inicial - parte na qual o relato é, de fato, iniciado, pois é a partir daqui que as ações serão narradas.
- ✓ Tentativa de resolver esse fato - as possibilidades relatadas pelo narrador para resolver o evento que alterou a situação inicial.
- ✓ Ação realizada para resolvê-lo - estratégia usada pelo narrador ou por alguma personagem a fim de solucionar o problema principal.
- ✓ Resolução da situação - quando o conflito se resolve.



Sugestão 10: Elaboração de uma sequência narrativa

Retome o roteiro para elaboração de um relato de memória, que foi entregue pelo(a) professor(a), e elabore uma lista das ações que precisam ser narradas, associando-as a cada elemento que compõe uma sequência narrativa, conforme o esquema disponibilizado pelo(a) professor(a). Não se esqueça de detalhar essas ações para deixar seu texto mais rico e para que seu leitor compreenda melhor seu relato.



6. TEMATIZAÇÃO POR ANCORAGEM

Este módulo também se baseia em um dos resultados alcançados em nossa pesquisa: a ausência de tematização por ancoragem em sequências descritivas. Neste módulo, entretanto, tanto esse critério quanto o detalhamento das descrições serão abordados, já que descrições superficiais são também bem comuns em textos dos alunos do sexto ano.

Aqui, nosso objetivo é aprimorar a escrita do aluno quanto à forma de elaborar trechos descritivos. Ao final deste módulo, esperamos que os alunos tenham adquirido duas habilidades: nomear o que será descrito (seja pessoa, lugar, objeto etc.) logo no início do período, construindo sentenças na ordem direta, e elaborar trechos com descrições mais detalhadas.

Professor(a), para dar início a esta atividade, exponha para a turma, através de slides, exemplos de descrições retirados da produção inicial que os alunos fizeram (obviamente, você deve manter o sigilo quanto à autoria de cada trecho). Isso permitirá que eles conheçam as diferentes formas de elaborar uma descrição. Depois, dê atenção às formas não contempladas pelos alunos nos relatos a fim de que eles possam adquirir as habilidades que ainda lhes são insuficientes.



Para concluir, peça que os alunos tragam de casa, para uma atividade a ser feita na aula seguinte, duas fotos (uma de alguém querido e outra de um lugar que considere especial) e um objeto que seja importante para a família. A partir de peças com as quais os alunos têm afeto e certa aproximação, certamente, será mais fácil realizar descrições menos superficiais (ver Sugestão 11).

Sugestão 11: Descrição detalhada e em ordem direta

Você irá elaborar três parágrafos descritivos. Para isso, use como referência as duas fotos e o objeto que você trouxe de casa. Em primeiro lugar, você deve dar nome à pessoa, ao lugar e ao objeto a ser descrito para, depois, descrevê-los. Caso tenha alguma dificuldade, baseie-se no seguinte roteiro:



a) Pessoa

- ✓ Inicie o parágrafo nomeando a pessoa que irá descrever;
- ✓ Ressalte as características físicas dela (altura, cor da pele, do formato do rosto, cor dos olhos e cabelos, peso, modo de vestir e sorrir, tom da voz etc.) e também as psicológicas (caráter, forma como costuma se comportar, modo de se expressar, de agir, de falar, como se relaciona com outras pessoas etc.);
- ✓ Finalize o parágrafo contando a importância dessa pessoa na sua vida.

b) Lugar

- ✓ Inicie o parágrafo nomeando o lugar que irá descrever;
- ✓ Faça com que o leitor se sinta no local descrito. Se sua foto for de um ambiente fechado, descreva, por exemplo, como são as paredes (cor, se são conservadas ou não, limpas ou sujas etc.); se há cortinas, portas e janelas e como elas são; o tipo de piso; a maneira que os objetos estão dispostos; a luminosidade e, finalmente, o provável sentimento de quem fica em um ambiente assim por muito tempo. Se a foto for de um lugar aberto, fale, por exemplo, se há árvores (grandes, pequenas, bem ou mal cuidadas, com ou sem frutos), os tipos de animais que aparecem (se for o caso), como é a temperatura desse local, os aromas que podemos sentir e os sons que podem ser ouvidos num lugar assim etc.
- ✓ Finalize o parágrafo dizendo porque esse lugar é importante para você.

c) Objeto

- ✓ Inicie o parágrafo nomeando o objeto que irá descrever;
- ✓ Conte qual o formato desse objeto (redondo, quadrado, oval ou triangular), a dimensão (largura, altura, espessura, se é grosso ou fino, grande ou pequeno), o material de que é feito, a aparência (cor, brilho, peso, textura), se é velho ou novo, bem ou mal conservado e, por fim, indique qual sua utilidade;
- ✓ Finalize o parágrafo ressaltando o valor desse objeto para você e sua família.

7. MODALIZAÇÃO APRECIATIVA

As atividades que compõem este módulo também foram fruto de um dos resultados de nossa pesquisa: o alto índice de textos com poucas marcas de expressividade.

Aqui, nosso objetivo é levar o aluno a perceber a relevância do uso de elementos como advérbios, orações adverbiais, adjetivos, frases exclamativas, interjeições etc.) para mostrar seu ponto de vista, avaliando e fazendo apreciações acerca daquilo que está no conteúdo temático de seu relato. Acreditamos que, ao final deste módulo, os alunos estejam aptos a avaliar, de forma subjetiva, as experiências que relataram.

Professor(a), os exercícios lacunados são uma boa opção quando se pretende que os alunos usem elementos que conferem expressividade aos textos. Apesar da simplicidade desse tipo de atividade (ver Sugestão 12), ele nos parece eficaz e adequado à série a que se destina esta SD.



Após a realização desses exercícios, peça que os alunos comparem os fragmentos de texto (antes e depois do uso desses elementos que dão expressividade aos trechos) a fim de que reconheçam a importância desses elementos como estratégias para marcar a atitude do autor em relação ao que ele escreve bem como para a construção dos sentidos do texto.

Sugestão 12: Textos com adequadas marcas de expressividade

Leia os textos a seguir e escolha a alternativa que mais adequadamente preenche cada espaço vazio. Atenção: Observe a opção que melhor traduz a avaliação/apreciação que o autor de cada texto faz acerca do conteúdo temático de seu texto.



1. Cultura nordestina

Mulheres, que tal valorizarmos mais nossa cultura nordestina?

O nordeste do Brasil possui uma cultura muito rica, conhecida mundialmente! Mas, _____ ainda existe muito preconceito em cima do que

é feito por aqui. Por isso, deveríamos valorizar mais nossa cultura! E uma forma de fazermos isso é utilizarmos o artesanato nordestino que, além de maravilhoso, pode ser utilizado de várias maneiras, para ser valorizado!

Disponível em: <<http://nordestemulher.blogspot.com.br/2011/01/cultura-nordestina.html>>.

Acesso em: 19 set. de 2017.

a) infelizmente b) felizmente c) aqui d) lá

2.



Disponível em: <<https://criatividadeindividual.wordpress.com/2011/11/16/proclamacao-da-republica-online/>> (adaptado). Acesso em: 19 set. de 2017.

a) UHUU!, AÍ, BOMBANDO b) QUE PENA!, LÁ, ESTOURANDO
c) CARAMBA!, LÁ, AQUI d) É SÉRIO???, AQUI, LÁ

3. Usar o smartphone por muito tempo pode fazer mal à saúde?

O uso de smartphones está cada vez mais comum: recheados de aplicativos e funções, eles prendem nossa atenção na hora da conversa, envio de mensagens e uso das redes sociais. Mas temos, uma _____ notícia para você: passar tanto tempo nesses aparelhos pode sim causar muitos danos a nossa saúde.

Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2013/10/usar-o-smartphone-por-muito-tempo-pode-fazer-mal-saude.html>>. Acesso em: 19 set. de 2017.

a) admirável b) péssima c) boa d) excelente

4.



Disponível em: <<http://curiosidadenoticia.blogspot.com.br/2015/12/10-fatos-sobre-turma-da-monica-que-voce.html>> (adaptado). Acesso em: 19 set. de 2017.

- a) LEGAL!, NOSSA!, QUE HORROR!!! b) HUM..., TÃO, AH!
c) MEU DEUS!, AFF!, AINDA BEM! d) NOSSA!, EITA!, QUE BOM!

5. Funk ostentação: uma influência negativa ou positiva para os jovens?

O Funk ostentação revela o desejo das classes mais baixas de se sentir próxima do estilo de vida que sempre lhe foi vendido como ideal _____ elas estejam muito distante dessa realidade.

Disponível em: <<http://ptnnews.com.br/editorial-funk-ostentacao-uma-influencia-negativa-ou-positiva-para-os-jovens/>> (adaptado). Acesso em: 19 set. de 2017.

- a) a não ser que b) sem que c) ainda que d) desde que

6.



Disponível em: <<https://me.me/t/comando>> (adaptado). Acesso em: 19 set. de 2017.

- a) QUASE, POR COMPLETO b) MUITO, DEMAIS c) TÃO, BEM d) BEM, TÃO

7. Outro Lugar (Detonautas)

Com você foi diferente, foi de primeira

Quando eu te vi _____ me faltou ar.

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/detonautas-roque-clube/outro-lugar.html>>. Acesso em: 19 set. de 2017.

a) até b) sempre c) nem d) nunca

8.

Quinta-feira

O papai está tentando de novo o negócio da dieta, o que é uma _____ notícia para mim. Há uns três dias ele não come nenhum chocolate e está _____ rabugento.

Noutro dia, depois que papai me acordou e disse para me arrumar para a escola, acidentalmente caí no sono de novo. Acredite, essa é a última vez que cometo ESSE erro.



Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha/742470-briga-de-greg-com-o-pai-marca-3-volume-de-diario-de-um-banana-leia-trecho.shtml>> (adaptado). Acesso em: 19 set. de 2017.

a) má, MUITO b) ótima, EXTREMAMENTE c) boa, BEM d) péssima, MENOS

9. Aventura no rio

Cauã e Inaê são irmãos e vivem na beira do rio. Para ir para a escola, precisam pegar um barco, enfrentar jacarés e se equilibrar na embarcação.

_____ Não deve ser mole, não. Nas margens do rio Tapajós, muitas pessoas vivem, como eles, pertinho da água.

Disponível em: <<http://chc.org.br/aventura-no-rio/>>. Acesso em: 19 set. de 2017.

- a) Oba! b) Que bom! c) Uau! d) Ufa!

10.

DIFÍCIL É NÃO TER NETFLIX.

É fácil escolher entre _____ filmes e séries exclusivas, afinal, eles já estão separados de acordo com o seu gosto. Difícil é não ter netflix.

NETFLIX Com a Netflix, você tem o controle.



Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/339107046915629075/>> (adaptado). Acesso em: 19 set. de 2017.

- a) alguns b) poucos c) tantos d) uns

8. REESCRITA DE TEXTO

De acordo com Costa-Hübes (2008, p. 167), após a escrita dessa primeira versão, o ideal é não fazer nem pedir nenhuma correção do texto, porque depois da produção, é preciso haver um “distanciamento do autor em relação ao texto produzido. Quanto mais tempo o autor se distanciar do texto, mais condições terá de perceber as inadequações cometidas”. A autora sugere que, em um trabalho com o texto em sala de aula, a retomada do mesmo seja feita no dia seguinte ou dois dias depois.

O objetivo deste módulo é levar o aluno a lançar um olhar crítico sobre seu texto, aperfeiçoando-o. Esperamos que esta etapa colabore para que o discente perceba a importância da revisão e da reescrita no processo de construção textual.

Professor(a), depois que os esboços passarem por uma avaliação, oriente a reescrita dos alunos (ver Sugestão 13). Depois de reescritos, recolha os textos, faça uma leitura avaliativa deles e indique, se ainda houver, os problemas que restaram para serem corrigidos a fim de que a produção final (versão que constará no livro) configure um bom modelo de relato de memória (ou se aproxime ao máximo disso).



Sugestão 13: Avaliação do texto para reescrita

Após a escrita da primeira versão do texto, verifique se:

- ✓ O relato está em primeira pessoa;
- ✓ A linguagem está adequada ao leitor;
- ✓ Escreveu o relato de forma compreensível;
- ✓ Usou pontuação adequada;
- ✓ Corrigiu os erros ortográficos;
- ✓ As ações que constam na narrativa estão detalhadas;
- ✓ Há indicações e caracterizações de tempo, lugares e pessoas;
- ✓ Suas impressões sobre essa experiência foram registradas.



Releia os itens do roteiro para verificar se cumpriu tudo o que havia planejado. Em caso negativo, faça as alterações necessárias para aperfeiçoar a versão final de seu texto e deixá-lo pronto para ser publicado.

9. PRODUÇÃO FINAL

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106), a produção final “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Além disso, a produção final também pode mostrar em que aspecto a Sequência Didática pode ser aprimorada ao ser aplicada futuramente.

O objetivo deste módulo é aproximar os textos dos alunos, o máximo possível, aos modelos de relatos de memória que circulam socialmente. Ao final desta etapa, esperamos que os relatos produzidos pelos alunos reflitam tudo o que foi explorado em cada módulo, permitindo ao professor realizar, a partir de então, uma avaliação de todo o processo.

Professor(a), devolva aos alunos os textos reescritos por eles e corrigidos por você para que os últimos ajustes sejam feitos (Ver Sugestão 14). Pode ser que os alunos tenham certa resistência a essa atividade, mas esse é um bom momento para você ressaltar a importância da revisão no processo de construção textual (ainda mais em textos que serão publicados, como é o caso).



Sugestão 14:

Leia com atenção as observações que o(a) professor(a) anotou no texto que você reescreveu e faça as correções necessárias. Depois disso, seu texto estará pronto para ser publicado. Parabéns!!!



10. CIRCULAÇÃO DO GÊNERO

Em pesquisa realizada por Gomes Amado (2015) com 40 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Teresina (PI), apenas 3% dos entrevistados declararam que os textos que costumavam produzir eram publicados após revisão e reescrita; 37% afirmaram que a destinação final dos textos era a troca entre os colegas para posterior análise e 60% revelaram que o mais comum era ter o texto corrigido e devolvido pelo professor, o que configura uma estratégia de circulação muito limitada.

O objetivo deste módulo, tendo em vista esse importante dado e as orientações de Costa-Hübes (2008) - que ressalta a importância de fazer os textos produzidos em sala de aula circularem socialmente -, é propor que as produções finais dos alunos sejam compiladas em um livro a ser disponibilizado na biblioteca da escola e em formato de e-book. Esperamos, com essa estratégia, que as possibilidades de circulação desses textos sejam ampliadas.

Professor(a), sugira aos alunos que ilustrem os relatos de memória que escreveram para que cada texto fique visualmente mais agradável quando for publicado no livro. Pense, em conjunto com a turma, qual será o título da obra e qual ilustração será usada na capa. Organize, junto com a equipe pedagógica da escola, um evento de lançamento desse livro, o qual pode ser incrementado, por exemplo, com uma sessão de autógrafos, projeção da versão virtual de algum dos textos e um coquetel para que os alunos se sintam ainda mais valorizados. Convide para essa ocasião, além da comunidade escolar, os pais dos alunos. Certamente, esse será um momento de muita satisfação, tendo em vista o resultado de um trabalho ressignificado com a produção de textual em sala de aula.



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sequências narrativas - mesmo quando utilizadas para relatar ações principais, ou seja, aquelas de maior relevância para os relatos de memória - foram usadas pelos alunos de forma superficial. Em muitos textos, elas chegaram a limitar o relato à enumeração ou apresentação de algumas situações, mas sem detalhá-las. Acreditamos, no entanto, que as ações principais dos relatos deveriam receber um tratamento mais atencioso por parte de quem os escreve, já que a construção de relatos - que ocorre, em essência, por meio das sequências narrativas - está no cerne do gênero textual que foi objeto de nossa pesquisa. Essas produções textuais com sequências narrativas sem profundidade evidenciam, portanto, uma dupla necessidade: a primeira, de responsabilidade do professor, que é realizar, nos textos dos discentes, correções mais pontuais, que levem esses alunos a perceber, objetivamente, quais aspectos da escrita precisam aperfeiçoar; e a segunda, de responsabilidade dos alunos, que é reconhecer o valor das atividades de reescrita, porque só conhecendo a estrutura e o funcionamento dos gêneros é que poderão se comunicar de forma bem mais eficiente nas diversas circunstâncias vivenciadas no dia a dia.

No que se refere às sequências descritivas, exemplos de tematização por ancoragem não foram encontrados no *corpus* analisado. Acreditamos que alunos com bom nível de escrita precisem, ao elaborar uma descrição, recorrer a diferentes procedimentos. O uso desse recurso, por exemplo, é importante quando se pretende fazer uma descrição mais direta, objetiva. A ausência dele, portanto, aponta para a necessidade de um trabalho interventivo focado na superação da insuficiência dessa habilidade de escrita, pois essa operação é muito importante para elevar o nível qualitativo das descrições nos gêneros que pertencem ao agrupamento relatar, como os relatos de memória.

A manutenção do foco narrativo em primeira pessoa foi observada nos 30 textos analisados e não configurou uma dificuldade para os alunos que colaboraram com a pesquisa. Esse dado talvez possa ser justificado pelo fato de o uso desse recurso ser uma das características basilares dos relatos de memória. Já que eles são textos que envolvem o relato das reminiscências de fatos vivenciados por parte do próprio autor, o esperado era que, de fato, esses textos fossem escritos em primeira pessoa.

Considerando que o gênero analisado nesta pesquisa pressupõe o relato de situações verdadeiramente vividas por quem escreve (caracterizando-se, portanto, como um gênero não-ficcional), o uso da modalização lógica foi imprescindível. Em todos os exemplares analisados, os alunos usaram-na para mostrar que aquilo que estava sendo relatado (quer tenham sido experiências individuais ou coletivas) era algo atestável, não passível de questionamento quanto a sua veracidade, isto é, que poderia ser averiguado por qualquer pessoa como um fato real, constatável. Portanto, ao lançarem mão da modalização lógica, os alunos deram credibilidade aos seus textos.

O uso conjunto dessas duas categorias (a voz do autor - com manutenção do foco narrativo em primeira pessoa - e a modalização lógica) é um forte indício de que os autores desses textos assumiram uma postura ativa frente aos enunciados que produziram. Ela pode ser observada, por exemplo, nas marcas de autoria e nos pontos de vista expressos por esses alunos.

No *corpus* analisado, a modalização apreciativa, que é responsável por revelar um julgamento subjetivo de alguns aspectos do conteúdo temático, apresentando-os como fatos positivos ou negativos na visão de quem os avalia, configurou uma dificuldade tendo em vista que somente cinco dos 30 textos analisados possuíam muitas marcas de expressividade (a exemplo de advérbios, adjetivos, frases exclamativas, interjeições etc.), ou seja, poucos alunos recorreram à modalização apreciativa de forma ampla, satisfatória, o que levou grande parte dos textos a apresentarem baixo grau de expressividade. Essa constatação indica que esses alunos têm, quanto a esse aspecto, um desempenho linguístico-textual abaixo do nível esperado para a série que cursam já que não conseguem atingir bons níveis de expressividade em seus textos, o que exige, portanto, uma intervenção do professor.

Os resultados desta pesquisa, indiscutivelmente, aumentaram nosso conhecimento não só no que diz respeito à infraestrutura geral e aos mecanismos enunciativos em relatos de memória produzidos por alunos do ensino fundamental, mas também nos permitiram compreender melhor todo o funcionamento do modelo de análise textual do ISD.

Este estudo, incontestavelmente, colaborou para o aperfeiçoamento de nossa prática e esperamos que também possa auxiliar outros professores de língua

portuguesa do Ensino Fundamental, em especial no que se refere ao ensino de produção de textos escritos.

Esta pesquisa, no entanto, não tem a pretensão de ser encerrar aqui. Ela deve servir de base para discussões futuras através, por exemplo, da análise de toda a arquitetura interna de relatos de memória (ou de textos de qualquer outro gênero) com o intuito de aprofundar ou mesmo ampliar a pesquisa que realizamos.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Los textos**: tipos y prototipos. Paris: Nathan, 1992. Disponível em: <<https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2013/08/unidad-3-compl-adam.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. Por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. HUCITEC, 2006.

BASTOS, Liliana Cabral. Contanto **estórias em contextos espontâneos e institucionais** - uma introdução ao estudo das narrativas: Calendoscópio, 2005.

BAUDELAIRE, Charles. **As flores do mal**: edição bilíngüe. Tradução, introdução e notas: Ivan Junqueira. 1. ed. especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=dZztAQAAQBAJ&pg=PT522&dq=perfume+ex%C3%B3tico&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiBjbSso_TQAhUFk5AKHTufC78Q6AEIOjAB#v=onepage&q=perfume%20ex%C3%B3tico&f=false>. Acesso em: 14 nov. de 2016.

BENTES, Anna Cristina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Orgs.). **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete. **A diversidade de gêneros textuais no ensino**: um novo modismo? Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10367/9675>>. Acesso em: 27 maio de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Nomenclatura Gramatical Brasileira**. (1958). Disponível em: <<https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>>. Acesso em: 10 ago. de 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2009.

CARVALHO, Maria José Lima de. **Gênero relato de experiência**: um olhar sobre as estratégias cognitivas e discursivas em aquisição de linguagem. 2011. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/6363/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 28 jul. de 2016.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. 2008. 382 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp070759.pdf>>. Acesso em: 14 set. de 2017.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Produção escrita**: trabalhando com gêneros textuais na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

CUNHA, Celso de; CINTRA, Lindley. **Gramática do Português Contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DICK, Lauro. **A construção da identidade na redação escolar**. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

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

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, Erving. Façons de parler. **Revue Française de Sociologie**, Paris. Vol. 29, n. 4, 1988. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1988_num_29_4_2556>. Acesso em: 17 dez. 2016.

GOMES AMADO, Fabiana. **O gênero relato de experiência vivida**: estratégias teórico-metodológicas para o ensino na Educação Básica. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras). Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2015.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual**: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 1, n. 1, agosto de 2003. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br]. Disponível em: <https://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/117442/mod_resource/content/1/ENTR>

EVISTA%20INGEDORE%20VILLA%C3%87A%20KOCH%20-%20REVEL%20(1).pdf>. Acesso em: 15 out. de 2016.

_____. **Introdução à Lingüística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **As tramas do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

LABOV, William. Alguns passos iniciais na análise da narrativa. In: **The Journal of Narrative and Life History**. Tradução de Waldemar Ferreira Netto. 1997.

_____. The transformation of experience in narrative syntax. In: LABOV, W. (Ed.) **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pensnsylvania, 1972.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Will. **O novo livro** (imagem). Disponível em: <<http://www.willtirando.com.br/o-novo-livro/>>. Acesso em: 17 dez. de 2016.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma Ferraz. Progressão escolar e gêneros textuais. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MEDONÇA, Márcia. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna. Christina. Introdução. In: _____. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Tania Amaral. et al. **Língua Portuguesa**. 6º ano. Coleção Tecendo linguagens. 3. ed. São Paulo: IBEP, 2012.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **Los generos del discurso**. Tradução de Jorge Romero. 1. ed. Caracas: Monte Avila Editores Latinoamericana, 1996. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B3NnM3au45jhUVpmN3Q2RFQ1UjQ/edit>>. Acesso em: 14 dez. de 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil**. 1991. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000032016&fd=y>>. Acesso em: 20 dez. de 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **La ciencia del texto**: un enfoque interdisciplinario. 3. ed. Barcelona: Pai dós Comunicació, 1992. Disponível em: <<http://www.discursos.org/oldbooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20La%20Ciencia%20del%20Texto.pdf>>. Acesso em: 15 dez. de 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O(A) menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa **“INFRAESTRUTURA GERAL E MECANISMOS ENUNCIATIVOS EM RELATOS DE MEMÓRIA PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, cujo objetivo é investigar as habilidades de escrita de alunos do 6º ano da escola na qual ele(a) estuda. O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a necessidade de que tais alunos(as) aprimorem a escrita. Para essa pesquisa, os(as) alunos(as) deverão realizar uma atividade de produção textual do gênero relato de memória.

Para participar desta pesquisa, o(a) menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes da pesquisa, ele(a) tem assegurado o direito à indenização. Ele(a) será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou não da pesquisa. Você, como responsável pelo(a) menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento. A participação do(a) menor é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido(a). A pesquisadora irá tratar a identidade do(a) menor com padrões profissionais de sigilo, pois o(a) menor não será identificado em nenhuma publicação.

Toda investigação realizada por meio de pesquisa envolvendo seres humanos, independente de sua natureza, implica alguns riscos. No caso específico deste estudo, podemos apontar três principais: Constrangimento, Saída da rotina e Trauma. O primeiro deles decorre da exposição dos dados, podendo gerar certo embaraço aos sujeitos. Visando evitar tal risco, garantiremos o anonimato dos envolvidos. O segundo risco é a Saída da rotina, pois a proposição de uma atividade diagnóstica pode colocar o sujeito em situação desconfortável. Para minimizar esse risco, realizaremos a atividade diagnóstica no horário normal de aula, na mesma sala em que os alunos, rotineiramente, assistem às aulas e em um dos dias letivos previstos no calendário escolar. A experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, pode gerar o terceiro risco, o Trauma psíquicos aos envolvidos. Para o

evitar, asseguraremos o zelo pedagógico no que se refere à escolha do instrumento de coleta de dados, respeitando o ritmo de produção textual dos alunos.

Esta pesquisa tem o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, um colegiado responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A função do CEP está baseada nas diretrizes éticas brasileiras (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e complementares), segundo a qual toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada.

Ressaltamos, ainda, que os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que o nome e/ou o material que indique a participação do(a) menor não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, na escola em que a pesquisa será realizada, e a outra ficará com você.

Desde já, agradecemos a sua colaboração!

Eu, _____,
portador do RG _____, responsável pelo(a) menor _____,
declaro que concordo que ele(a) participe desta pesquisa e que fui informado(a) de que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do(a) menor sob minha responsabilidade de participar da pesquisa. Declaro, ainda, que recebi uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Teresina, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) responsável

Nome da pesquisadora: DARIANA RIBEIRO DE SOUSA

Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Cel.: 86 98814-4704

E-mail: darianasousa@gmail.com

APÊNDICE B - Termo de Assentimento

Você foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“INFRAESTRUTURA GERAL E MECANISMOS ENUNCIATIVOS EM RELATOS DE MEMÓRIA PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL”**. Nosso objetivo principal é investigar as habilidades de escrita de alunos do 6º ano da escola na qual você estuda.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento do estudo será divulgado o seu nome. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será mantida, pois seu nome será substituído por um número. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados, em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar da pesquisa, sendo que sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que você estuda. Sua participação consistirá em produzir um texto do gênero relato de memória.

Ressaltamos que, com esta pesquisa, você não terá nenhum custo ou qualquer compensação financeira.

Toda investigação realizada por meio de pesquisa envolvendo seres humanos, independente de sua natureza, implica alguns riscos. No caso específico deste estudo, podemos apontar três principais: Constrangimento, Saída da rotina e Trauma. O primeiro deles decorre da exposição dos dados, podendo gerar certo embaraço aos sujeitos. Visando evitar tal risco, garantiremos o anonimato dos envolvidos. O segundo risco é a Saída da rotina, pois a proposição de uma atividade diagnóstica pode colocar o sujeito em situação desconfortável. Para minimizar esse risco, realizaremos a atividade diagnóstica no horário normal de aula, na mesma sala em que os alunos, rotineiramente, assistem às aulas e em um dos dias letivos previstos no calendário escolar. A experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, pode gerar o terceiro risco, o Trauma psíquicos aos envolvidos. Para o evitar, asseguraremos o zelo pedagógico no que se refere à escolha do instrumento de coleta de dados, respeitando o ritmo de produção textual dos alunos.

Esta pesquisa tem o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, um colegiado responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de

todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A função do CEP está baseada nas diretrizes éticas brasileiras (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e complementares), segundo a qual toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada.

Ressaltamos, ainda, que os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que o nome e/ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão de seus responsáveis. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, na escola em que a pesquisa será realizada, e a outra ficará com você.

Você receberá uma via deste termo, no qual constam os contatos da pesquisadora responsável, com quem você pode se comunicar para tirar as suas dúvidas, agora ou a qualquer momento, sobre a pesquisa e sua participação.

Declaro estar ciente das informações acima e que concordo em participar desta pesquisa. Declaro, ainda, que recebi uma via original deste Termo de Assentimento e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Teresina, _____ de _____ de 20____.

Sujeito da Pesquisa: _____

(assinatura)

Nome da pesquisadora: DARIANA RIBEIRO DE SOUSA

Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Cel.: 86 8814-4704

E-mail: darianasousa@gmail.com

APÊNDICE C - Declaração do pesquisador

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Eu, Dariana Ribeiro de Sousa, pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada “**INFRAESTRUTURA GERAL E MECANISMOS ENUNCIATIVOS EM RELATOS DE MEMÓRIA PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**”, declaro que assumo o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004). Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa. Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários. Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a minha responsabilidade e também serei responsável pelo descarte dos materiais e dados, após um período de 5 (cinco) anos. Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados. Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa. O CEP-UESPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa. O CEP-UESPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário.

Teresina, _____ de _____ de 20_____.

Dariana Ribeiro de Sousa. CPF: 016.855.793-29

APÊNDICE D - Declaração de infraestrutura

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMEC
ESCOLA MUNICIPAL PARQUE ITARARÉ



CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Cíntia Ferreira Lima, na qualidade de diretora da **Escola Municipal Parque Itararé**, autorizo a realização da pesquisa intitulada "**A ARQUITETURA TEXTUAL EM RELATOS DE MEMÓRIA PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**", que será realizada pela mestranda **Dariana Ribeiro de Sousa**, do curso de Mestrado Profissional em Letras/ProfLetras, da Universidade Estadual do Piauí, conduzida sob a orientação da **Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo**, docente do quadro efetivo da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, matrícula nº 147688-2.

DECLARO, ainda, que esta instituição apresenta a infraestrutura necessária para a realização da pesquisa.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UESPI para a referida pesquisa.

Teresina, 21 de dezembro de 2016.

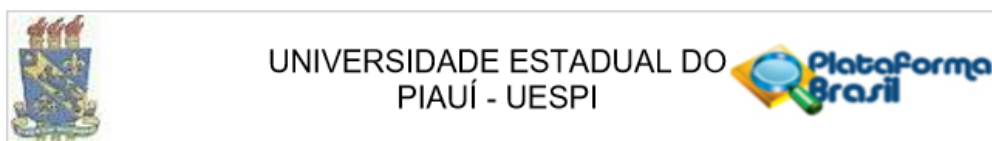
Cíntia Ferreira Lima

Cíntia Ferreira Lima

Escola Municipal Parque Itararé
Cíntia Ferreira Lima
Diretora
ATP/SEMEC Nº 836/2016

ANEXOS

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A ARQUITETURA TEXTUAL EM RELATOS DE MEMÓRIA PRODUZIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: DARIANA RIBEIRO DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63483516.0.0000.5209

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.977.892

Apresentação do Projeto:

O problema que irá nortear esta pesquisa é a intenção de averiguar quais são as necessidades de aprendizagem dos alunos de uma turma do 6º ano de uma escola pública municipal de Teresina/PI, com relação à arquitetura interna do texto no gênero relato de memórias, tendo em vista que somente observações feitas de forma empírica não foram suficientes para dar conta de compreender essas dificuldades, muito menos de pensar em estratégias para atenuá-las. A escolha deste tema justifica-se, então, pela relevância, importância e necessidade de trabalhos que objetivem melhorar a prática dos professores.

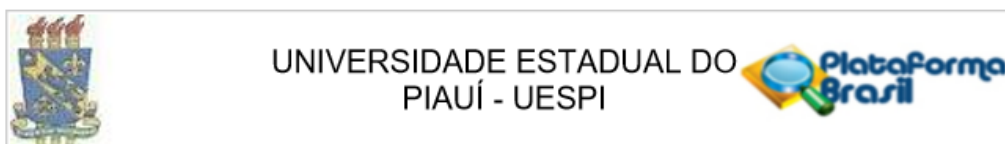
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as habilidades de escrita de alunos do 6º ano de uma escola municipal de Teresina/PI, com vistas a otimizar a aprendizagem da escrita do gênero relato de memória por meio de uma proposta de intervenção.

Objetivo Secundário:

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335	CEP: 64.001-280
Bairro: Centro/Sul	
UF: PI	Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-6658	Fax: (86)3221-4749
	E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 1.977.892

1.Observar o nível de desenvolvimento linguístico-textual no qual os alunos se encontram para a construção do gênero em estudo;2.Identificar e analisar as atividades de produção escrita do gênero relato de memórias, propostas no livro didático utilizado pelos alunos;3.Elaborar proposta de intervenção, com base nas necessidades de aprendizagem identificadas, no que se refere, especialmente, à arquitetura interna dos relatos de memória;4.Mediar a produção de um livro a partir da seleção de pelo menos vinte textos que sejam bons modelos de relato produzidos pelos alunos, para ser disponibilizado na biblioteca da escola, como estratégia de circulação dos gêneros textuais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda investigação realizada por meio de pesquisa envolvendo seres humanos, implica alguns riscos. No caso específico deste estudo, podemos apontar três principais: Constrangimento, Saída da rotina e Trauma. O primeiro deles decorre da exposição dos dados, podendo gerar certo embaraço aos sujeitos. Visando evitar tal risco, garantiremos o anonimato dos envolvidos.O segundo risco é a Saída da rotina, pois a proposição de uma atividade diagnóstica pode colocar o sujeito em situação desconfortável. Para minimizar esse risco, realizaremos a atividade diagnóstica no horário normal de aula, na mesma sala em que os alunos, rotineiramente, assistem às aulas e em um dos dias letivos previstos no calendário escolar. A experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, pode gerar o terceiro risco, o Trauma psíquicos aos envolvidos. Para evitá-lo, asseguraremos o zelo pedagógico no que se refere à escolha do instrumento de coleta de dados, respeitando o ritmo de produção textual dos alunos.

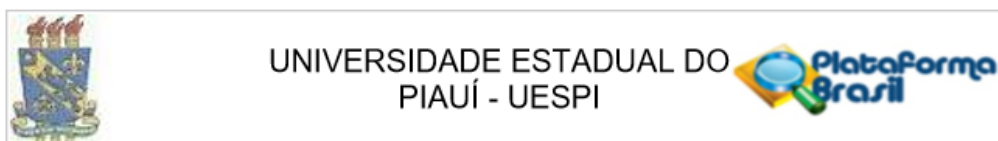
Benefícios:

A pesquisa é muito benéfica, pois busca revelar o estado da competência linguística dos sujeitos envolvidos, o que oferecerá oportunidade para que sejam traçadas estratégias de ensino que melhorem a aprendizagem da Língua Materna.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de grande alcance social.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 1.977.892

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);
- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada;
- Link do Currículo Lattes do pesquisador responsável;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados (questionário/entrevista/formulário);

Recomendações:

Não há recomendações a serem sugeridas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS N°466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_846720.pdf	16/02/2017 09:59:07		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETONOVO2017.docx	16/02/2017 09:58:33	DARIANA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOSNOVOS2017.doc	16/02/2017 09:57:53	DARIANA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito
Declaração de	CARTANOVA.pdf	22/12/2016	DARIANA RIBEIRO	Aceito

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 1.977.892

Instituição e Infraestrutura	CARTANOVA.pdf	15:07:24	DE SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHANOVA.pdf	22/12/2016 15:07:11	DARIANA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMANOVO.docx	20/12/2016 15:57:53	DARIANA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETONOVO.docx	20/12/2016 15:57:40	DARIANA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTONOVO.docx	20/12/2016 15:33:48	DARIANA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito
Outros	INSTRUMENTONOVO.docx	20/12/2016 15:31:19	DARIANA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOSNOVOS.doc	20/12/2016 15:30:19	DARIANA RIBEIRO DE SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 22 de Março de 2017

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul **CEP:** 64.001-280
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com

ANEXO B - Instrumento de coleta de dados

Produção de texto

Ziraldo fez um relato sobre seus mestres inesquecíveis. E você, de que professores se lembra até hoje? Qual foi a importância dele(s) na sua vida?

Faça você também um relato de memórias. Nele fale sobre o momento que você vivia na escola e descreva seu professor, indicando as suas características, o seu jeito de ser e como eram as suas aulas.

Além de descrevê-lo, procure também relatar uma experiência significativa com esse professor.

Os relatos produzidos podem ser lidos em uma roda de leitura. Depois, podem ser reunidos em uma pasta. Uma ideia interessante é que essa pasta circule na sala dos professores no mês de outubro, em que se comemora o Dia do Professor. Um dos relatos pode ser escolhido pelos professores para ser enviado a uma revista especializada em educação.

Planeje seu texto

Copie no caderno os itens do quadro e responda a cada um deles como modo de planejamento. Amplie o número de itens se precisar. Verifique se cumpriu o planejado na hora de avaliar o texto.

Para escrever o relato de memórias

1. Qual é o público leitor do texto?

2. Que linguagem vou empregar?

3. Qual é a estrutura que o texto vai ter?

4. Onde o texto vai circular?

Orientações para a produção

1. Ao elaborar sua produção, você vai escrever de acordo com as características do gênero textual que vai produzir. Nesse caso, você produzirá um **relato de memórias**.
2. É importante fazer sempre um planejamento, ou seja, organizar as ideias no papel. Da mesma forma que um engenheiro precisa de uma planta para construir um prédio, você precisa de um plano de trabalho para construir o próprio texto. Assim, anote em uma folha os fatos que achar importante relatar. Decida em que ordem pretende contá-los.
3. Verifique que elementos precisam de uma descrição mais detalhada para que o leitor possa compreender o que você quer transmitir. Às vezes, são as personagens que participam da narrativa, outras são os espaços que precisam ser destacados, como a escola; no texto "Gabriel Ternura". Também podem ser situações interessantes: comoventes, inusitadas, engraçadas etc.
4. Escreva o texto em primeira pessoa (eu). Procure expressar seus sentimentos e suas opiniões em relação ao que relata.
5. Observe se está localizando os fatos no tempo e no espaço, quando isso for importante.

Avaliação e reescrita

1. Vá fazendo uma avaliação do texto no decorrer de sua produção e vá conferindo:
 - a) Seu texto está sendo produzido com base nos itens do quadro de planejamento? Foi escrito em primeira pessoa?
 - b) A ordem em que os fatos estão sendo apresentados, no tempo e no espaço, torna-o um texto coerente?
 - c) Verifique se detalhou alguns fatos ou pessoas que merecem destaque no relato.
 - d) Há algum fato importante que você tenha esquecido de relatar? Caso isso tenha ocorrido, faça mudanças no texto que possibilitem essa inclusão.
2. Não se esqueça: o seu texto tem o objetivo de comunicar algo. Verifique se está conseguindo cumprir o que planejou.
3. Faça uma revisão ortográfica usando o dicionário para conferir a grafia das palavras.
4. Orientado pelo professor, verifique se organizou o texto em parágrafos, revise a pontuação. Depois, passe a limpo a sua produção, leia-a e divulgue-a, conforme o meio de circulação combinado com o professor.

ANEXO C - Produções textuais

(T1)

A mais legal

Eu já tive várias professoras, mas a minha predileta era a Nome da professora ela era a professora de matemática e ciências do 5º ano, ela tinha cabelo longo e leitos e se vestia com calça comprida da boca laranja e blusa comprida.

Ela era gentil e cariosa, todos os alunos gostavam dela, ela ensinava tudo para gente tirar boas notas na prova.

Nesse ano era tudo de bom as aulas dela eram ótimas, do jeito dela era perfeito um dia que eu tive que fazer a prova dela de matemática e ciências, e eu fiquei surpresa porque eu tirei 10,0.

A professora me deu parabéns e ficou surpresa também porque eu fui a única que tirou

(T2)

A professora chata

Oi eu me chamo **Aluna 1** eu vou contar para você eu tive uma professora chamada Ivonete ela era muito boa com nós mas a turma era muito danada não respeitava a professora. Tive uma vez um minha amiga **Aluna 2** levou muita de balcão para a escola nos recheamos de água e facamos uma as outras nos estupimos as vasos do banheiro nos ficamos com a carteira retida e nos pais porão pergou eu falei de contigo sem poder brincar na sala e sem ir para casa.

Mas da foi a unica pessoa que eu gostava como professora e **Professora 1** de matematica me muito de todas as aulas delas era chata ficava gritando Brega e de a professora **Professora 2** era muito chata estava sempre quando podia falar nada ela não estava nunca gostava delas mas as aulas de **Professora 3** era legal diferente ela não estava com nós no falar na conversa ou pensar que ela não dá mas aulas para nós impedimento ela teve que sair da escola por que ela estava doente. Pelos nos elas deve saber nos sou eu por isso mas eu não acredito ela foi uma pessoa muito espontânea para mim por que ela me explicou varias coisas que eu não sabia me gostava delas de nos tudo e e bom de eu e foi essa a minha historia espero que tenham gostado de minha historia e foi isso

(T3)

Não lembro muito do tempo em que estu-
 dava no Mas me
 lembro muito bem da minha professora do
 3 ano o nome dela era Professora 1 Ela era muito
 amorosa, gentil, paciente e gostava muito de mim.
 Eu me lembro do meu aniversário ela me
 deu uma boneca do Barbie que vinha com
 um notebook muito lindo eu adorei! Ela
 lá veio várias vezes na minha casa.
 Ela nunca se esqueceu de mim no
 ano passado ela me deu de aniversário um
 kit da Sophia vinha um sabonete íntimo, um
 hidratante e um perfume.
 Faz tempo que vi ela de vez em
 quando ela já na minha casa me visita,
 mas faz algum tempo que ela não
 veio, mas eu falo com ela por mensagem.
 A minha outra professora se chamava
Professora 2 ela também era muito legal mas
 não lembro muito dela, só me lembro
 que ela era legal, paciente e doce não me
 lembro de nada por incrível que pareça.

(T4)

Eu me lembro da Professora Nome da professora
ela era muito gentilinha usava óculos ela
também é um pouco zani e ela era
muito legal foi aonde eu aprendi a ler
e escrever da Brincava com nós e
toda sexta-feira ela Brincava de conta
a Gente Solia em uma cadeira e cantava
e depois a Gente batia palma e quem
batia mais palma vencia e eu nunca
vou me esquecer dela. a Gente chorou
muito quando ela falou que iria mudar
de escola

(T5)

Em lembro da minha professora
Nome da professora ela era muito legal foi com
ela que eu aprendi a ler.
Na minha escola eu corria demais
corria muito mesmo com meus amigos a
gente brincava o recreio todo.
A minha professora era gordinha pouco
baixa e era zani usava óculos e as
aulas delas Huum!!! era demais era divertida
ela botava até pra gente conta em mãos!

(T6)

Minhas lembranças das escolas

Eu comecei estudando na Escola 1, lá eu
 fazia o jardim, quando terminei o jardim fui para
 a Escola 2 foi lá que eu encontrei a
 minha melhor professora a Nome da professora, ela era bem
 legal eu gostava dela e ela gostava de mim. Ela
 tinha pele escura e cabelos curtos, ela era muito
 legal eu era o primeiro a terminar os trabalhos
 mas só que eu fui piorando na sala de aula,
 as vezes ela brigava comigo mas depois ficava
 tudo bem.

A gente era muito próximo e um dia ela
 quando eu precisava ela estava para me
 ajudar eu gostava muito mesmo dela.

(T7)

Minha professora

Eu lembro de uma das minhas professoras o nome dela é Nome da professora ela foi uma professora muito boa ensinava muito bem eu gostava muito dela ela era minha professora de matemática e ciências ela ensinava tão bem que eu nunca fiquei de recuperação em nem uma matéria dela.

Ela foi uma professora que eu nunca me esqueço muito boa, leixinho, cheinho e carinhosa.

Tive um dia que ela levou a gente para o teatro nesse dia foi muito bom a gente assistiu três apresentações foi muito bom gostei de verdade.

Depois que a gente assistiu a apresentação nós voltamos para a escola dentro do ônibus a professora e os outros meninos cantaram uma música muito bonita eu tinha ela no meu celular ela é muito bonito mesmo.

A aula dela era dia de segunda e terça quando chegava esse dia eu gostava muito no outro dia eu não ligava muito porque ela foi a única professora boa e carinhosa ela gostava de todos os seus alunos por isso nunca vou esquecer ela.

(T8)

meus melhores e Piores Professores

a minha melhor Professora ela se chama Professora 1 é muito doce, amigável, barulha, colega, etc. a gente bricava e se divertia, mas teve um tempo que ela brigou com minha mãe eu fui feite no dia mas não liguei dei a culpa, mas mesmo assim eu gostava muito dela. Amigo 2 melhor Prof. foi a

Professora 2 amava ela, disse que queria aquela professora, ela era adorável mas a pior Prof. que eu tive até hoje se chama

Professora 3 eu não sei mas muito ruim nunca chegou perto de mim eu falei pra minha mãe disse que não ia mais ir na aula de Ciências, minha mãe falou e disse que se ela mexer com você ela vai acabar no delegacia e nunca mais chegou ninguém bom esse foi meu melhor e pior professor

FIM

(T9)

minha professora do 2º ano. }

minha professora era aquela
pessoa boa mais que saber a hora
de ser um pouco mais dura
com os alunos. ela adorava
levar a gente para passear por
zona da escola, para ~~em~~ mais
seus lugares diferentes.

ela também fazia muitos
brincadeiras tipo como o orlé, pega pega,
e além de levar jogos educativos pra
sala. ela ~~da~~ sempre dava um
beijo em cada aluno após do saída.

Nome da professora

~~esta~~ ~~esta~~ entar pra mim a professora
foi a melhor professora.

(T10)

♡

A minha primeira professora

A minha primeira professora ela era
 tão legal o nome dela era Professora 1
 era na escola: Nome da escola

A Professora 1 era tão legal ela levou
 todos os alunos da minha turma para
 o cinema era tão legal por que ela leva
 va todos os alunos para porque muito
 legal

— eu sabia outra professora nessa
 mesma escola que o nome dela
 era Professora 2 ela era tão legal se
 não fizse a atividade não ia
 sair o projeto ela era muito legal
 ela era muito legal mais em
 fim apesar de ser com papel muito
 boa e ela brigava muito na sala


☺ FIM muito feliz ♡

♡ love ♡

FORON

(T11)

minha melhor professora
 Quando eu estudava na escola
 Nome da escola Quando eu tinha 11
 anos estudava no 5 ano eu tinha
 uma professora que o nome dela
 e Nome da professora minha tia! Era ótima!
 Quando tinha festa ela organiza
 no todo da sala e do etc.
 Eu tinha um amor por ela que
 eu não sei como conta teve um dia
 que ela decidiu ir para o
 Shopping e perguntou qual o filme
 nós queria assistir eu não lembro mais
 o filme.
 Eu não descrevo como ela era
 ela é bonita, muito gentil e magre
 engravidou, tinha cabelo preto, olhos
 castanho. Meus tíos como



(T12)

Professora esquecida

Já tive muitas professoras, mas das esquecidas:

Uma delas é a Professora 1, ela era bem esquecida, era loira, e aparentava ter uns trinta e dois anos.

Um dia, ela passou um dever para fazermos em casa, e no outro, ela nem corrigiu o dever, pois estava esquecida que tinha colocado para a turma.

Minha outra professora, era a Professora 2. Fiquei com ela do quarto ao sexto ano e meio. Um dia, ela inventou desafios lógicos para respondermos, eu achava, ela dizia que quem acertasse, ganharia uma caixa de bis inteiro.

Mas quando ela perdia a paciência, ela ficava muito séria, ela ficava vermelha, e o tom de voz aumentava bastante. Pintou o cabelo moreno para loiro, se casou, tinha um sorriso muito lindo, e um jeito especial para ensinar.

(T13)

Minha antiga professora

Minha antiga professora Nome da professora
 de cabelos longos com luzes e nem
 tão alta e nem tão baixa.
 minha professora ela se passava
 produção de Texto e nós fazia atividades
 na apostilas e ela que nós levou nos
 para o livro 4 setembro e agora ela
 está grávida e ela postar fotos no Fec
 da barriga com o marido dela...
 Ela virou de causa zero e ela lia
 um livro e nós tinha que escrever.
 ...

(T14)

Quando eu tinha 7 anos
 eu tinha uma professora
 muito bonita ela era loira
 tinha o cabelo liso, e era
 muito simpática, todos adoravam
 ela.

Teve um dia que ela levou
 um monte de infusões para
 nossa sala ficar linda, tinha
 as flores em todos os
 vasos e as cadeiras eram azul
 como o céu. Quando passou
 uns dias ela começou a se
 sentir mal, ai levaram-a para
 o hospital quando já ela
 estava quase para morrer
 ficou para os familiares, e
 também nos avisou que
 muito feliz por ela, então
 ela parou de dar aula para
 cuidar da sua filha.

Ai contrataram uma professora
 nova. E nunca mais ouvimos falar
 dela.

(T15)

Em 2015 estava com 11 anos tive um tempo que agente (o turma toda) ficou sem aula. Mas chegou uma professora chamada Nome da professora eu achava ela (a professora) muito chata e não sabia explicar direito.

Tive um dia que a nossa turma foi inventar uma brincadeira mas não deu muito certo. Essa brincadeira foi parar na diretoria quando a diretora veio perguntar quem tinha feito essa brincadeira as professoras cobraram minhas amigas e eu fiquei com muita raiva dela e essa professora foi muito ruim na minha opinião mas conseguiu passar de ano.

Essa foi minha experiência com a minha Professora.

(T16)

As Professoras do meu curso
 eu tive uma professora que eu
 quando eu conheci ela disse
 que eu tinha escado
 mas o nome primeiro a eu
 que eu tive um Def eu
 fui no caso de que eu não
 tinha então o meu nome era
 gomes um nome então
 eu fiz de tudo para passar
 eu passei e ganhei o meu certificado
 mas eu lembro uma professora
 o nome dela é Nome da professora
 ela é uma professora de artes
 muito boa mas tem aulas
 que ela fica com raiva
 mas é porque os meninos
 fogem a ela mas
 ela é muito boa e eu
 não tem professora ruim
 não é os alunos que fogem
 raiva a professora então
 devemos respeitar

(T17)

Se eu tinha uma professora insegu-
ravel? à eu tinha ela era bastante chata e
ruim, o nome dela é Professora 1

Todo dia eu e minha turma nós ficávamos em
uma fila, pra poder entrar na sala, aí as vezes
nós tinha que cantar o hino, enfim, Como nós fica-
vamos no centro da fila, dava pra nós ver os
professores chegando e indo para a SALA DOS
PROFESSORES. Então nós vimos a professora
chegando, aí logo a turma desanimou. Professora 1

Tinha outra professora também, que eu me lembro o
nome dela é Professora 2, a professora Professora 2 era super
legal, dava bastante atenção pra gente, Ela sim é uma
professora legal e educada, agora a Professora 1 MEU
DEUS!

Passou o tempo até que chegou o fim do
ano, aí a professora Professora 1 teve que resolver al-
guns problemas, e quem ficou no lugar dela foi
a Professora 2, não já ruim a Professora 2 no lugar da
Professora 1. Mas quando a Professora 1 voltou, a sala não
tinha mais aquela alegria como antes,
Mas, enfim a sala voltou ao normal, tudo ficou
normal, aí o fim do ano chegou e eu passei de
ano, e fiquei de férias.

(T18)

PROFESSORA É A PORTA PARA SUCESSO

Uma Professora muito inesquecível ela era a minha Professora muito otima se chamava **Professora 1** era alegre com todos ~~todos~~ gostavam dela que um belo dia ela saiu do colegio e todos ficaram tristes choravam ~~os~~ todos ficaram arrezaados mais não podiam fazer nada.

E chegou uma professora nova chamada **Professora 2** no começo não gostamos dela ela era muito inquisitante depois foi indo indo ~~os~~ começamos a se acostumar com ela e fizemos festas, aniversário, dia da criança e natal e não era só ela a **Professora 3** que era mais ou menos chata brigavam tem dia que ela ia com tem dia que ela ia mal só que com as doideira dela se acostumamos e então terminou o ano.

JAT veio o ano 2016 eu passei um mes estudando de tarde e tinha professores ruins e bons mais eu prefiro estudar de manhã.

De Manhã é ótimo

(T19)

Relato de Memórias

*

Você foi muito importante na minha vida.

Fui a melhor professora que já tive, Professora Professora 1, sempre me ajudava quando precisava. Ela gostava muito de mim, isso eu sei porque eu era o único aluno que ela mais elogiava e quando estava triste ou desanimada ela sempre me animava. Mas um dia ela precisou ser transferida, aí eu me senti muito mal eu chorei muito mas aí ela disse gente eu não fico até vocês entrarem de férias, aí o último dia de aula cheguei.

As voltas aulas, não gostei muito porque ela saíu mas depois minha nova professora chegou e me animei mas um pouco ela fez reações estranhas, me esqueci de falar o nome dela Professora 2 ela tinha o mesmo jeito de ser igual a professora Professora 1. Isso me ensinou que temos que combater antes de falar ~~de~~ besteiras.

(T20)

Você foi a melhor para mim
até hoje

Você foi a melhor professora que já
tive. Ela gostava tanto de mim que me
convidou para ir na sua casa um dia
estudamos na cozinha, eu dormi no sofá
dela e quando acordei ela me deu um
bom dia me abraçou, beijou o meu cabelo e me
deu café quando chegamos lá as minhas
coisas e o meu dinheiro já estavam lá
me esperando, quando terminou a aula o
pai da minha irmã foi buscar agente
na mão do caminho. Ele perguntou se
eu tinha gostado de ficar lá e eu
respondi:

-Gostei sim, ela é muito legal e me
tratou como se eu fosse filha dela.

Ele disse:

Ela é uma professora muito legal

Eu nunca me esqueci dela se eu
pudesse voltar ao tempo seria legal.

Eu não tenho mais ela de legal, disse
a professora sempre legal e um professor
muito legal.

(T21)

Produção de texto

O nome do Mirko professor era
 Nome da professora, Ele era uma professora
 realmente muito boa.

Ela era bonita esbelta, usava
 óculos e era brava.

Eu aprendi umas coisas com ela, que
 com ela não se fazem, Uma vez
 na escola, na sala dela eu ~~o~~ estive
 muito do nada si ela mandou eu ir
 para a diretoria eu disse que não
 ia, si ela mandou chamar a pedagoga
 a a pedagoga foi lá na sala e
 conversou comigo e com os outros
 merinos que estavam doadores,
 ela disse que era pra gente ficar
 quieto, si depois que a pedagoga
~~foi~~ saiu do sala três ficaram
 quietos. Uma coisa eu aprendi que
 com a ~~o~~ professora Nome da professora nota
 se brava.

(T22)

a professora mais legal

Eu convivia com uma pessoa muito legal no qual eu
 ela era um pouco chata o nome dela é Nome da professora *princesa hannah*
 engratada.

mas um dia foi pedir ela para ir ao banheiro. Ela disse
 não se foi pedir de novo ela disse não de novo por ser
 minha. Sinceridade na culpa então fiquei com vergonha
 o que todo mundo olhando pra mim fiquei com
 de culpa mas não sou de pensar nela. Ela
 até agora foi a melhor professora que eu en-
 ndo, gostava muito quando ela falava sobre
 para brincar bastante pintura plantar árvores
 e etc...

Um dia me machucou e ela foi correndo
 para me levar ao pronto socorro. Ela até
 chamou por mim eu era um das melhores al-
 umas dela ela me ajudava eu fazia tudo
 eu já eu era um exemplo para minha
 classe.

(T23)

Produção de texto.

Eu tinha um professor. Dava o nome dele e
 Nome do professor ele era muito chuto e um pequeninho. Bem
 ele era muito grande e ele uma vez ele levou nós para
 o shopping e foi go os mais quietos e nós fomos de com-
 pra um sovete e foi muito ótimo foi top.!!

e eu tive outra professora a professora Nome da professora
 era pequenina tinha os cabelos brancos e ela tinha duas filhas
 que achada ele grande ele falou ele era muito boa
 uma vez nos fizemos um projeto de leitura na sala
 foi muito top.

ele também levou nós pra o zoológico nos
 fomos pra fazer um trabalho e também nos fomos
 Cuba pra nos descongelar.


(T24)

Professora divertida

Quando eu era mais pequeno eu estudava em um colégio chamado

Nome da escola eu tinha muitos amigos mas minha professora era muito divertida. Ela fazia brincadeiras, nos se divertamos muito. Era muito bem um dia a professora foi levar nos para um passeio no Teatro nos se divertimos muito aquele passeio foi muito bem nos vimos várias peças encantadoras muito bonitas e depois disso todas as alunas achavam a professora divertida e brincadeira. no aula dela todo mundo se divertia e lembra o que ela tinha para falar ela contava muitas histórias que pareciam de verdade, ela era muito boa!!!

(T25)




Um Professor muito louco

Eu tinha um professor que não podia dizer o nome, mas o que ele podia dizer é que ele era bem louco. Uma vez, ele inventou que quem não tivesse acertado todas as questões do prova iria ficar a aula inteira em pó no canto da parede, a sala quase inteira ficou em pó.

Também teve um dia que em vez de dar aula de matemática ele passou o primeiro horário inteiro contando a história da vida dele inteira e quem reclamasse iria para fora da sala.

Teve um dia também que ele inventou apelidos estranhos para todos os alunos e ficou fazendo piadinhas sem graça. Mas quando ele resolvia dar aula de verdade, passava o conteúdo mais difícil do livro e uma tarefa enorme. Mas além de tudo ele explicava muito bem e era uma boa pessoa e um bom professor. Um professor muito louco.

(T26)





Uma Professora desaperada

Um dia uma professora Ingrata, desaperada, antipática que eu nunca na minha vida vou gostar dela, disse assim: "Nome da aluna pegue sua cadeira e se sente lá no final" sendo que eu não fiz nada, e quem tá se baguencando ela simplesmente os livros que não posso falar fiquei com raiva, ódio, mais Deus diz uma coisa que é certo "ninguém pode te zoiar, ódio, rançar de ninguém" por isso deixo isso pra lá por que é babagem.

(T27)

	Nome da escola
<p>Quando eu estudava no 1º Ano eu tinha uma professora chamada</p> <p>Professora 1 Ela era muito legal Brincava muito comigo. Quando eu estava triste Ela me animava, Ela contou varios piados. Logo no outro Ano veio uma professora muito chata que me excluiu semais o nome dela era</p>	
<p>Professora 2 Ela se gritava comigo não deixava eu participar das Danças isso me Aboroua muito Então passar do tempo eu não viço no mais [...]</p>	


(T28)

  A presença de vocês em minha vida foi fundamental.

Em 2013 eu estava no 3º ano e tinha duas professoras uma delas se chamava Professora 1 ela era moçuna baixa de cabelos Preto ela se tornou uma das minhas professoras insuspeitas porque eu sentia que ela nem queria brincar comigo mas ela nem tratava muito bem eu fazia muitas cartinhas para ela pois pelo fato dela nem tratar bem eu gostava muito dela, ainda em 2013 no 3º ano tinha outra professora que se chamava Professora 2 ela era uma das duas professoras que eu gostei no começo do texto bem ela se tornou também uma das minhas professoras insuspeitas para mim porque ela nem tratava muito bem e acho que eu não fazia as tarefas de suas tarefas e mesmo assim ela continuava me tratando bem e pedindo para que eu nem faltasse mais na escola.

Em 2015 tive uma professora que se chamava Professora 3 essa professora tinha um jeito que nunca deu a entender dela uma vez eu e minhas amigas começamos de levar talco para escola isso fez com que ela se confundisse no final dessa confusão a professora colocou a culpa totalmente em mim, sem contar que todas as vezes que eu tinha levar minhas tarefas para ela corrigir ela olha para mim e dizia:

- Como é seu nome?

sendo que o nome que ela mais falava  dentro da sala era o meu sem contar as outras coisas que ela fez que demonstrava que ela não gosta de mim, pois isso talvez ela se tornou uma das professoras mais insuspeitas em minha vida.

É essas coisas as professoras que se tornaram mais insuspeitas diante das outras.

(T29)

Um professor muito chato

A gente teve um professor muito chato que não quero citar o nome, ele ficava contando histórias dele em vez de ensinar matemática, uma vez ele contou que tinha sido roubado e levaram no celular dele, logo ele começou a contar, passou um tempinho aí Nome da aluna falou voltando do outro lado da sala fazendo sei lá, o que não quer ele derrebu o celular dele e ele ficou brigando, e que não brigava com falas da sua vida passava horas gigantes e difíceis.

(T30)

Quando eu estudei no Quarto ano lá
 no Nome da escola tive uma professora que se cha-
 ma ~~ma~~ Nome da professora, ela é uma ótima professora
 é gentil, carinhosa e ensina a matéria de
 matemática muito bem. Ela tem os cabelos,
 loiros, longos e lisos.

Um dia ela passou mau quando estava
 dando aula ficamos todos assustados e
 não sabíamos o que fazer, foi levada para a
 diretoria e ~~lá~~ ficamos sabendo que ela
 desmaiou ela ficou de licença durante trinta
 dias.

Ela falou que tinha um problema
 na coluna mais estava bem fiquei muito
 feliz, porque ela é uma ótima professo-
 ra nunca me esqueci da ~~matéria~~ minha
 professora Nome da professora.