

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

FABIANA GOMES AMADO

**O GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA: estratégias
teórico-metodológicas para o ensino na Educação Básica**

TERESINA – PI

2015

FABIANA GOMES AMADO

**O GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA: estratégias
teórico-metodológicas para o ensino na Educação Básica**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS, da Universidade Estadual do
Piauí, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Bárbara Olímpia
Ramos de Melo.

TERESINA

2015

FABIANA GOMES AMADO

**O GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA: estratégias
teórico-metodológicas para o ensino na Educação Básica**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Bárbara Olímpia Ramos de Melo.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Bárbara Olímpia Ramos de Melo (Orientadora)
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (Examinadora)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins (Examinadora)
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Aos meus muito amados: Edivaldo Amado, Gustavo Amado e Maria Laura Amado. Vocês são meu ninho mais completo de amor e de aconchego, a razão de todas as lutas, de onde vem a força para persistir, e com quem quero comemorar todas as minhas vitórias.

AGRADECIMENTOS

Nesses dois anos de formação, muitas foram as pessoas que contribuíram para que eu obtivesse êxito, e não poderia deixar de, nesse momento, expressar a elas minha gratidão.

Primeiramente, ao meu Deus, que me sustentou e me fortaleceu em toda essa caminhada, dando-me sabedoria e coragem nos momentos difíceis, enchendo-me de alento para prosseguir. A Ele toda honra e toda glória.

À Doutora Bárbara Olímpia, pela presteza, competência e resolutividade com que conduziu a orientação deste trabalho e, além de tudo, por ter ultrapassado o âmbito profissional, nos reservando sua amizade, paciência, carinho e respeito por suas orientandas.

Ao meu porto seguro, meu companheiro Edivaldo Amado, meu amigo de todas as horas, pelo total apoio, amor, disposição, paciência e demais qualidades inumeráveis.

Às razões de todo o meu esforço e luta, meus filhos Gustavo Amado e Maria Laura Amado, por encherem a minha vida de alegria e de sentido.

À minha família, em especial à minha mãe, Maria Francisca, que sempre me incentivou a prosseguir nos estudos, sacrificando-se para que eu pudesse ter esse direito. Aos meus irmãos Flávia e Franklin pelo carinho e amizade e pelas ajudas com meus filhos nas ocasiões de viagem aos congressos.

À família do meu esposo, em especial à minha sogra Maria Rodrigues, ao meu sogro Domingos Amado e à cunhada Fátima Lopes, pela hospitalidade e tratamento filial, pela torcida e valiosa contribuição nessa conquista.

Às amigas Elaine Cristina e Edilene Soares, por terem me incentivado a participar da seleção deste mestrado, sempre me apoiando e acreditando, mais do que eu, em que eu seria uma das candidatas aprovadas.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras: Dra. Ailma Nascimento, Dra. Bárbara Olímpia, Dra. Iveuta Lopes, Dra. Lucirene Carvalho, Dra. Nize Paraguassu, Dr. Raimundo Gomes, Dra. Slivana Calixto e Dra. Stella Viana, por toda a dedicação e maestria com que ministraram as disciplinas e contribuíram com nosso amadurecimento intelectual, profissional, acadêmico e pessoal.

Aos colegas da primeira turma do PROFLETRAS-UESPI, pelo companheirismo, amizade, cumplicidade e compartilhamento das dificuldades impostas pela jornada de professor e estudante de pós-graduação.

À Cristiane Monção, por ter me oferecido um ombro mais que amigo e por ter me dado provas sinceras de sua amizade.

Às minhas “irmãs acadêmicas”, Beatriz, Betânea e Cláudia, por compartilharem comigo a “ mãe-orientadora” , dividindo as dificuldades e alegrias da realização desta pesquisa.

Às colegas, que se tornaram amigas pra vida inteira, Aldetrudes Quadros, Estela Knniter, Gizele Cristiane e Nathalia Dias.

Aos companheiros do Instituto Federal do Piauí, em especial às que acompanharam mais de perto meus dramas e sofrimentos para a obtenção deste título, dentre elas, Evânia Ferreira, Ethiamara Vênus, Irlana Policarpo, Francieli Nogueira e Glacilda Nunes.

À coordenadora do PROFLETRAS, Dr^a Nize Paraguassu Martins, pelo profissionalismo, atenção e disponibilidade sempre dedicados aos alunos do curso.

Às professoras Dr^a Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista, Dr^a Iveuta Lopes, Dr^a Nize Paraguassu e Dr^a Silvana Calixto, pelo dispêndio de tempo para leitura e avaliação deste trabalho e pelas relevantes contribuições em bancas examinadoras de qualificação e defesa.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, o que viabilizou financeiramente a manutenção desta pesquisa.

Ao Governo do Estado do Piauí, pela liberação dos encargos docentes, o que contribuiu com a disponibilidade de tempo para dedicação aos estudos.

Aos alunos, gestores, professores e funcionários da escola que sediou a pesquisa, por terem dado total apoio aos procedimentos nela realizados.

Às amigas e companheiras de trabalho Neurismar Mesquita, Silvânia Matos e Jane Mendes pela compreensão e auxílio nos momentos em que precisei.

Aos irmãos em Cristo da Segunda Igreja Batista de Teresina e da Primeira Igreja Batista em São Raimundo Nonato, pelo acolhimento, oração e amor fraternal dispensados à mim e à minha família.

A todos os familiares e amigos que fazem parte da minha vida e me acompanharam nesses momentos, contribuindo com essa vitória e torcendo para que eu chegasse a esse objetivo.

“O primeiro princípio de uma didática da produção escrita é que os objetivos sociais, tal como definidos pela política escolar de um determinado país, são absolutamente prioritários, e que a teoria deve estar a serviço desses objetivos sócio-políticos”.

Jean Paul Bronckart

RESUMO

A aplicação de metodologias de ensino de produção textual, a partir da noção de gênero, tem sido um dos temas de maior interesse da Linguística nas recentes pesquisas voltadas ao ensino de língua. A partir desse contexto, o presente trabalho desenvolveu-se com o objetivo de estudar o gênero relato de experiência vivida, analisando a estrutura composicional do gênero e delineando propostas de ensino para as séries finais do Ensino Fundamental através do procedimento sequência didática, intencionando fortalecer as propostas metodológicas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN). Para a elaboração das estratégias, contemplam-se análises a partir de diagnóstico realizado em uma escola municipal de Teresina-PI, na qual foram coletados os dados através de uma produção textual no referido gênero, uma entrevista sobre atividade de circulação social das produções textuais realizadas na escola e da análise do livro didático adotado na turma em que foram coletadas as amostras da pesquisa. A partir desses dados, muitas fragilidades na apropriação do gênero foram observadas, além da necessidade de se tornar a prática de produção textual na escola uma atividade situada socialmente. Em virtude dessa realidade, constatamos a necessidade de fortalecer e sistematizar estratégias que favoreçam o diagnóstico e a intervenção, além da circulação social dos gêneros que são objeto de estudo e prática textual na escola. Fundamentando o diagnóstico e as propostas interventivas, este estudo está pautado na perspectiva dialógica da língua, baseando-se na abordagem sociodiscursiva de gênero, tendo como aporte teórico as concepções de gênero dispostas em Bakhtin (1997); Adam (2011) e na transposição didática apontada por Dolz e Schneuwly (2013) e adaptada por Costa-Hübes e Simioni (2014); no interacionismo sociodiscursivo discutido por Bronckart (1999), nos estudos de gênero voltados ao ensino desenvolvidos por Marcuschi (2010), dentre outros. Nesta pesquisa, enfatiza-se a necessidade do ensino de produção textual a partir da noção de gêneros textuais partindo das esferas sociais para a sala de aula. Através deste estudo, busca-se propor uma prática que parta do fato de que a motivação para escrever deve permear as perspectivas sociointeracionais propostas pelos estudos linguísticos contemporâneos, nos quais os gêneros surgem a partir de realizações concretas de situações comunicativas e, nesse caso, os alunos partem de suas experiências pessoais, de suas realidades, memorando fatos significativos de suas vidas que serão ressignificados na escrita e na troca de experiências, uma vez que a escrita é motivada através de uma situação real de interação.

Palavras-chave: Produção Textual. Relato de Experiência Vivida. Sequência didática.

ABSTRACT

The application of textual production of teaching methodologies from the genre notion, has been one of the topics of greatest interest of linguistics in recent research focused on the language of instruction. From this context, this work was developed in order to study the genre lived experience report, analyzing the compositional structure of genre and educational outlining proposals for the final grades of Primary Education through the didactic sequence procedure, intending to strengthen methodological proposals contained in the National Curricular Parameters for Portuguese Language (PCN). For the development of strategies, come up analysis from diagnosis made in a municipal school in Teresina-PI, in which the data were collected through a textual production in that genre, an interview about social movement activity of textual productions made at school and textbook analysis adopted in the class in which the samples of the research were collected. From these data, many weaknesses in genre incorporation were observed, and the need to make the practice of textual production in school an activity socially located. In this reality, we see the necessity to strengthen and systematize strategies that enhance the diagnosis and intervention, as well as social movement of goods that are object of study and textual practice in school. In support of diagnostic and interventional proposals, this study is guided by the dialogic perspective of language , basing on the socio-discursive genre approach , having as theoretical support the disposed gender concepts in Bakhtin (1997); Adam (2011) and didactic transposition indicated by Dolz e Schneuwly (2013) and adapted by Costa Hübés e Simioni (2014); in socio-discursive interactionism discussed by Bronckart (1999), in genre studies aimed at teaching developed by Marcuschi (2010), among others. This research emphasizes the lack of textual production of teaching from the notion of genres starting from the social spheres to the classroom. Through this study , we seek to propose a practice that starts from the fact that the motivation for writing should permeate the outlook socio-interactive proposals by contemporary linguistic studies in which genres arise from concrete achievements of communicative situations and in this case, students start from their personal experiences, their realities, remembering significant events in their lives that will be reinterpreted in writing and exchange of experiences, since writing is motivated by a real situation of interaction.

Key-words: Textual Production. Lived Experience Report. Didactic Sequence.

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1: Níveis ou planos da análise de discurso.....	29
Esquema 2: Projeto para produção escrita de gêneros discursivos	47
Esquema 3: Estrutura complexa da narrativa	54
Esquema 4: Estrutura simples da narrativa	55
Esquema 5: Sequência de acontecimentos no texto “Um relato pessoal”	65

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Proposta modular de ensino de gêneros	42
Figura 2: Proposta modular de ensino de gêneros adaptada.....	44
Figura 3: Texto prototípico do gênero notícia	61
Figura 4: Proposta de produção de texto do livro didático.....	76
Figura 5: Apresentação do capítulo do livro didático.....	89
Figura 6: Exemplar 1 do texto do livro didático no gênero relato de experiência vivida	90
Figura 7: Exemplar 2 do texto do livro didático no gênero relato de experiência vivida	91
Figura 8: Proposta de produção textual do livro didático.....	93

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Análise da contextualização inicial/nó desencadeador da situação enunciativa ..	77
Gráfico 2: Identificação do autor como sujeito das ações enunciadas	80
Gráfico 3: Detalhamento das ações relatadas	82
Gráfico 4: Apresentação das ações em uma sequência temporal	83
Gráfico 5: Relação de causalidade entre as ações/fatos relatados, identificando a compreensão do autor a respeito dos fatos mencionados.....	85
Gráfico 6: Encerramento/situação final	87
Gráfico 7: Motivação para produzir textos na escola	95
Gráfico 8: Utilização do laboratório de informática nas aulas de Língua Portuguesa	96
Gráfico 9: Motivos para não utilização do laboratório de informática nas aulas de Língua Portuguesa	97
Gráfico 10: Destino dos textos após revisão	98
Gráfico 11: Reescrita dos textos após a correção do professor	99
Gráfico 12: Formas de utilização da internet.....	99
Gráfico 13: Publicação de produção textual em suporte digital (internet)	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Diferenças entre gêneros e tipos textuais	28
Quadro 2: Agrupamento dos gêneros para fins didáticos.....	39
Quadro 3: Sequências didáticas para a expressão oral e escrita	41
Quadro 4: Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes com gêneros preexistentes	48
Quadro 5: Texto prototípico no gênero relato de experiência vivida	60
Quadro 6: Relação causa-consequência no texto “Um relato pessoal”	66
Quadro 7: Apresentação do plano de sequência didática	103
Quadro 8: Proposta de produção inicial diagnóstica	104
Quadro 9: Módulo de detalhamento dos fatos relatados	106
Quadro 10: Módulo de atividades de leitura e análise de textos prototípicos do gênero relato de experiência vivida	107
Quadro 11: Módulo de estratégias de sequenciação temporal	108
Quadro 12: Módulo da relação causa-consequência/marcas de subjetividade.....	110
Quadro 13: Módulo de encerramento do texto	111
Quadro 14: Constatação das aprendizagens	112
Quadro 15: Proposta de produção final	113
Quadro 16: Módulo de publicação dos textos produzidos	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPG	Estrutura Potencial de Gênero
FME	Fundo Municipal de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IQE	Instituto Qualidade de Ensino
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PI	Produção Inicial
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SD	Sequência Didática
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE GÊNERO À SALA DE AULA	22
2.1 Concepção de Gênero	22
2.1.1 As abordagens de caráter sociossemiótico	22
2.1.2 As abordagens de caráter sociorretórico	25
2.1.3 As abordagens de caráter sociodiscursivo	26
2.2 Ensino de Produção Textual	30
2.2.1 Produção textual e interacionismo sociodiscursivo: a circulação social dos textos produzidos na escola	45
2.2.2 Livro didático e ensino de produção textual	50
3 CONSTITUINTES TEÓRICOS DO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA	53
3.1 A sequência Textual Narrativa	53
3.2 O Gênero Relato de Experiência Vivida	57
3.2.1 Estrutura composicional e marcas linguísticas do relato de experiência vivida	59
4 METODOLOGIA	68
4,1 Caracterização da Pesquisa	68
4.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa	70
4.2.1 Corpus	70
4.3 As Categorias de Análise	71
4.3.1 Análise das produções textuais	71
4.3.2 Análise do questionário aplicado	72
4.3.3 Análise do livro didático	73
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	75
5.1 Análise das Produções Textuais	75
5.1.1 Contextualização inicial/ situação inicial	77
5.1.2 Marcas linguísticas de primeira pessoa (subjetividade/linguagem informal)	80
5.1.3 Referência às ações/situações que serão relatadas	81

5.1.4 Apresentação das ações em uma sequência temporal	83
5.1.5 Relação causa- consequência entre as ações/fatos relatados	84
5.1.6 Encerramento/ situação final	86
5.2 Análise do Livro Didático	88
5.3 Análise do Questionário Aplicado.....	94
5.4 Estratégias de Trabalho com o Gênero Relato de Experiência Vivida: Proposta de Ensino Através do Procedimento Sequência Didática	101
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE	122
ANEXOS	125

1 INTRODUÇÃO

Uma das grandes dificuldades do ensino de Língua Portuguesa está na atividade de produção textual, conforme descreve o documento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Professores queixam-se de que os alunos não sabem escrever e, da mesma forma, alunos explicitam suas dificuldades em realizar a produção escrita.

Dessa forma, os pesquisadores dessa área têm procurado investigar e desenvolver diversas propostas teórico-metodológicas que favoreçam o aprendizado da escrita, buscando ativar o trabalho com a língua através dos gêneros textuais, explicitando suas características e especificidades, a fim de que os alunos se apropriem de fato de todos os suportes linguísticos que possam mediar a relação entre a leitura, a aprendizagem do gênero e a produção escrita.

Nessa perspectiva, torna-se necessário o desenvolvimento de estratégias teórico-metodológicas que visem à apropriação da natureza textual como atividade discursiva e cognitiva, como um conjunto de ações que sejam sistematizadas em torno de um objetivo central: a eficiência na escrita de textos de diversos gêneros e o conhecimento sobre as tipologias textuais, para a formação de alunos-cidadãos competentes e proficientes nas mais variadas situações e usos sociais da escrita, pois sem um trabalho de orientação para a produção em um determinado gênero, não há como atender aos propósitos comunicativos e favorecer a apropriação escrita dos elementos constituintes de cada gênero e adequá-los ao que cada situação de produção exige.

Partindo dessa realidade, justifica-se o trabalho com estratégias teórico-metodológicas de apropriação do gênero relato de experiência vivida conforme as habilidades de escrita a serem desenvolvidas, segundo preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), cujo um dos objetivos do ensino de língua é a produção de textos escritos segundo os gêneros previstos para cada ciclo, levando em conta as características e especificidades de cada modalidade e suas condições de produção (BRASIL, 1998). Nesse caso, a escolha do gênero relato de experiência vivida se ajusta à proposta de estudo do terceiro ciclo, mais especificamente das turmas de 6º ano.

Corroborar, também, com essa escolha o fato de ser esse um dos gêneros contemplados no livro didático adotado pela escola e utilizado na turma de 6º ano pesquisada, o qual foi base para a apresentação da situação comunicativa do gênero em estudo, intencionando-se a análise desse material e sua funcionalidade para o ensino do gênero em questão.

Além disso, a escolha do gênero está pautada no fato de que a motivação para escrever deve permear as perspectivas propostas pelos estudos linguísticos contemporâneos, nos quais os gêneros surgem a partir de realizações concretas de situações comunicativas e, nesse caso, os alunos partem de suas experiências pessoais, de suas realidades, rememorando fatos significativos de suas vidas que serão ressignificados na escrita e na troca de experiências, uma vez que este trabalho tem por base os estudos voltados à concepção teórica de gênero adotada pelo interacionismo sociodiscursivo.

Outra ocorrência, também pertinente para a escolha do gênero, é o fato de haver poucas pesquisas a respeito, sendo que os estudos de gêneros na ordem do relatar estão, predominantemente, voltados para os gêneros jornalísticos.

Nesse contexto, o trabalho de escrita de textos através da mediação pedagógica para a aprendizagem do gênero é uma forma de operacionalizar a teoria e a prática textual, promovendo reflexão e análise através de atividades discursivas e interpretativas, de leitura, produção e refacção de textos, contextualizando e dando um sentido social e cultural para os eventos linguísticos existentes no ambiente escolar, na lógica de que não se pode conceber a língua sem relacioná-la aos usos sociais, pois sem essa prática não há como didatizar o estudo dos gêneros, conforme as propostas apresentadas por Dolz e Schneuwly (2013).

Como professora, já executava o trabalho a partir de estratégias com gêneros textuais. Contudo, em 2010, ao ingressar no quadro efetivo da rede municipal de ensino como professora de Língua Portuguesa em Teresina (PI), essa metodologia, que orienta o ensino de língua a partir da noção de gênero, passou a ser definida, de forma mais ampla, quando comecei a participar dos encontros de formação continuada promovidos pelo Centro de Formação da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), o qual realizava uma parceria com o Instituto Qualidade de Ensino (IQE), uma instituição de São Paulo contratada para fornecer material didático e aporte teórico para as formadoras que iriam ser multiplicadoras do processo.

A partir dessa formação e da prática de sala de aula, foram diagnosticadas dificuldades encontradas no ensino-aprendizagem de produção textual, e, concernente a essas fragilidades, deu-se, então, a consolidação das propostas apresentadas nesta pesquisa, as quais emergem da natureza do programa de mestrado profissionalizante, o qual visa à observação da realidade para o questionamento e formulação de propostas plausíveis e de aplicação viável.

Considerando que a produção escrita é uma das principais dificuldades apontadas por professores e alunos em Língua Portuguesa na Educação Básica e que, atualmente, o trabalho com gêneros textuais é considerado relevante e fundamental para o ensino de língua, nasce a

necessidade de intervenção na prática pedagógica dessa disciplina, a fim de que haja a reflexão para a ação com a adoção de metodologias que, através de experimentos e pesquisas, mostrem-se como alternativas para aquisição de habilidades e competências exigidas pelos PCN no Ensino Fundamental, pois, conforme já mencionado, esse documento oficial relata como principal dificuldade dos alunos o domínio das habilidades de leitura e escrita, como responsável pela reprovação e fracasso escolar, no início e decorrer da escolarização (mais recorrentes no 1º e 6º ano do Ensino Fundamental), o que advém da dificuldade de se alfabetizar e fazer com que os alunos prossigam no uso apropriado de padrões da linguagem escrita exigidos pela escola (BRASIL, 1998).

Diante dessas questões e partindo dos estudos já realizados sobre a proficiência leitora dos brasileiros, aponta-se a grande problemática no que tange à escrita de textos, e que, embora haja uma prática de leitura, o ensino de gêneros textuais ainda é insuficiente e pouco sistematizado, uma vez que ainda impera a realização de produções de textos sem um trabalho prévio de conhecimento das sequências textuais e gêneros, o que resulta em grande constrangimento e negação por parte dos alunos à atividade de escrever.

Sendo o livro didático um material de referência e base para o planejamento de atividades do professor, parte-se da análise do trabalho com o gênero nesse material, a fim de discorrer sobre a concepção de língua adotada e se o livro adotado contempla a dinâmica atual do ensino de escrita nas perspectivas adotadas no âmbito da pesquisa realizada.

A partir da concepção de gênero inicialmente definida em Bakhtin (1997), partimos da reflexão de que os gêneros são historicamente situados e que, nessa acepção, cabe à escola construir essa prática dialógica através do ensino de escrita, realizando interações reais e não apenas simulações de interlocução, como muito se constata no contexto escolar ainda nos dias atuais.

No contexto do ensino de gêneros, adotamos uma proposta que tem base nos estudos das estratégias do procedimento sequência didática, referenciados em Dolz e Schneuwly (2013) e adaptados à realidade do ensino brasileiro, conforme são apresentados em Costa-Hübes e Simioni (2014), por entender que a sequência se completa na atividade interlocutiva e que toda atividade de produção textual na escola deve primar pela sua realização efetiva, como propõem as autoras, acrescentando, além da etapa inicial de reconhecimento do gênero, a proposta de circulação social dos textos produzidos como etapa final do trabalho com módulos didáticos.

Dentro da proposta delineada, a pesquisa apresenta como estratégia de circulação social do gênero relato de experiência vivida, a veiculação dos textos produzidos através dos

blogs, a fim de que as práticas de letramento promovidas no ambiente escolar possam extrapolar o gênero em sua forma tradicional e se estenda aos gêneros digitais emergentes, os quais a escola tem muitas vezes negligenciado no ensino de língua.

Da mesma forma, estudos realizados por Marcuschi (2010), Santos et al. (2012), dentre outros, apontam que pouco são exploradas, na escrita escolar, as práticas sociais de linguagem como ferramentas pedagógicas, o que gera, nos alunos, a visão de que a escola está distante da concepção dialógica de língua, e que não há pouca motivação que os leve a escrever na escola como uma atividade inerente à realidade e contexto social, uma vez que se escreve para se ser avaliado e punido, para que o professor aponte os erros e os devolva, sem que haja a reflexão sobre a atividade escrita e o letramento, em detrimento de uma relação extensiva entre as práticas sociais e a vida escolar, como se escrever na escola fosse uma atividade com fim em si mesma.

Com base nesse contexto, nasceram os questionamentos norteadores da pesquisa, os quais primeiramente buscaram investigar que habilidades os sujeitos participantes possuem do gênero relato de experiência vivida para, a partir da análise e descrição desses dados, apresentar estratégias de ensino exequíveis e que se mostrem como alternativas para dinamizar a aprendizagem da escrita desse gênero. Ademais, este estudo realiza a investigação sobre o gênero relato de experiência vivida como objeto de ensino pautado nas propostas do interacionismo sociodiscursivo, desenvolvidas principalmente em Adam (2011), Bronckart (1999) e didatizadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013).

Com apoio nas questões a serem investigadas, consideramos inicialmente a hipótese de que os alunos participantes da pesquisa possuem proficiência no que se refere aos elementos prototípicos do gênero relato de experiência vivida, uma vez que esse gênero é considerado como primário (BAKHTIN, 1997), e na proposta de sequência de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), é um gênero que deve ser trabalhado desde os primeiros anos de escolarização, sendo que as estratégias pedagógicas devem ser propostas com o intuito de consolidar e sistematizar o ensino desses elementos. Nessa consolidação, consideramos o procedimento sequência didática como basilar na organização da mediação do professor de Língua Portuguesa, implicando na implementação de materiais diversificados, uma vez que os propostos no livro didático não são suficientes ao trabalho de desenvolvimento da escrita do gênero e que, finalizando a proposta sequenciada, as situações de interação, através da circulação de textos escritos a partir da realidade social e discursiva dos alunos, são fatores de motivação para a aprendizagem e apropriação do gênero textual.

Este estudo está inserido no campo da Linguística Textual, com área de concentração “Linguagens e letramentos”, seguindo a linha de pesquisa na área de “Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes”.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí, uma vez que envolveu a participação de pessoas, tendo sido aprovada com o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE - 37802714.6.0000.5209, e teve como data inicial prevista o dia 25 de março de 2015, conforme os dados presentes na Plataforma Brasil.

Após este capítulo introdutório, o segundo capítulo traz considerações sobre as concepções de gênero fazendo um apanhado geral sobre as diversas perspectivas, tendo como aporte central os postulados do interacionismo sociodiscursivo, considerando a definição de gênero a partir dos estudos de Bakhtin (1997) e a formulação dos desdobramentos teórico-metodológicos da escola genebrina. Dando prosseguimento, há um tópico que tematiza uma proposta de ensino através da circulação social do gênero como etapa imprescindível ao ensino de produção textual, que no caso do gênero específico se preconiza através do suporte digital *blog*.

Finalizando o capítulo, estabelecemos a discussão sobre o ensino de escrita na perspectiva dos gêneros textuais, em consonância com as propostas apresentadas nos PCN. Além disso, são analisadas as concepções de ensino de gêneros presentes no livro didático de Língua Portuguesa sob o direcionamento dado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014.

Posteriormente, no terceiro capítulo, são explanados tópicos que definem a sequência textual predominante no relato, detalhando especificamente o gênero relato de experiência vivida, explicitando sua estrutura composicional e marcas linguísticas e enunciativas.

O quarto capítulo faz a descrição da metodologia aplicada no desenvolvimento deste trabalho, caracterizando a natureza da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, o campo e sujeitos da pesquisa e as categorias de análise.

No capítulo seguinte, são analisados os dados conforme as categorias definidas nos procedimentos metodológicos, através das produções textuais e dos dados coletados na entrevista e do livro didático adotado na escola pesquisada, procedendo-se a análise a partir do gênero textual objeto da pesquisa. A última seção do capítulo consolida as estratégias de ensino a partir dos dados analisados na pesquisa, oferecendo uma proposta de sequência didática pautada na concepção teórica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) e ampliada por Costa- Hübes e Simioni (2014).

A proposta apresentada tem como base os elementos prototípicos do gênero relato de experiência vivida que não foram desenvolvidos plenamente nos textos produzidos na amostra das produções textuais realizadas pelos sujeitos participantes, bem como nas necessidades de complementação da sequência apresentada pelo livro didático, além do direcionamento dado através dos resultados do questionário aplicado na turma objeto da pesquisa.

O capítulo que segue dará início à base teórica da pesquisa, trazendo um apanhado geral sobre as concepções de gênero de vertente sociológica, delimitando a corrente teórica norteadora da pesquisa e sua noção aplicada ao ensino e ao livro didático de Língua Portuguesa.

2 DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE GÊNERO À SALA DE AULA

Neste capítulo, serão apresentadas as concepções teóricas que deram origem às abordagens de gênero em caráter sociológico. Dessas abordagens, discutiremos, para fins de situarmos a noção de gênero que direciona o construto teórico e prático dessa pesquisa, as abordagens sociossemióticas, as abordagens sociorretóricas e as abordagens sociodiscursivas, discutidas em Meurer et al. (2005), Adam (2011), Bronckart (1999) e Bakhtin (1997). Esta pesquisa assume o aparato teórico discutido nas concepções sociodiscursivas, estabelecendo, a partir da concepção de gênero adotada, suas contribuições para o ensino de escrita, realizando uma reflexão de como esse ensino tem sido realizado no Brasil e como os documentos oficiais direcionam para a aplicação da teoria em estudo, tendo destaque a proposta de ensino de gêneros através do procedimento sequência didática, desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) e adaptada por Costa-Hübes e Simioni (2014). Além disso, são feitas considerações teóricas sobre o livro didático de língua portuguesa com base nos parâmetros de análise presentes no PNLD 2014.

2.1 Concepção de Gênero

A noção de gênero textual como pragmatismo social, a partir de Bakhtin, deu origem a diversas abordagens que partem do cunho sociológico da natureza da linguagem. Nessa classificação, destacamos as abordagens sociossemióticas, as abordagens sociorretóricas e as abordagens sociodiscursivas, tomando por base a discussão e divisão, para fins didáticos, realizada por Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005). Na subseção que se segue, faremos reflexões sobre as abordagens sociossemióticas.

2.1.1 As abordagens de caráter sociossemiótico

Nas abordagens sociossemióticas, Motta -Roth e Heberle (2005) destacam os estudos de Hasan, em que as análises linguísticas decorrem de um paradigma sociossemiótico, partindo do conceito de gênero e de estrutura potencial de gênero. Nessa perspectiva, a linguagem está configurada como um sistema de significações, o qual é mediador da existência humana. Nessa mediação, preexistem padrões de uso da linguagem que organizam e orientam a seleção de significados importantes para a comunicação em uma comunidade, sendo o texto constituído como o material palpável dentro das relações sociais estabelecidas

nesse meio, baseando sua teoria no fato de que todo o exame da atividade linguística deve, obrigatoriamente, relacionar-se aos contextos de sua realização.

Esses contextos são definidos por Hasan através das práticas sociais, pelo tipo de relacionamento existente entre os participantes da situação comunicativa e pelo suporte de transmissão das mensagens (MOTTA-ROTH e HEBERLE, 2005).

Corroborando essa visão, Motta-Roth e Heberle (2005), argumentam que Halliday apresenta o conceito de linguística funcional, em que reflete a linguagem como um sistema que seleciona os usos conforme as variações de registro, cujas escolhas são determinadas pelas atividades sociais, de modo que o texto estabelece o uso real da linguagem situada em um contexto.

Desse modo, toda a atividade humana é mediada pela linguagem, na qual seu uso é definido pela individualidade e, ao mesmo tempo, pela interação, que transcorre dialeticamente, impulsionando a criação e a interpretação dos textos, no contexto da cultura em que os usuários da língua estão inseridos, sendo o gênero constituído pelo que Halliday e Hasan denominam de Estrutura Potencial de Gênero (EPG), formado pelo campo do discurso (objetivo), pela natureza da relação existente entre os participantes do discurso e pelo modo do discurso (papel, compartilhamento, canal e meio).

Nessa relação com o contexto situacional e com a cultura, o ser humano constrói as suas representações simbólicas a partir de suas experiências em sociedade, o que para Halliday e Hasan, impossibilitam o estudo da língua como uma estrutura que desconsidere a contribuição das interações sociais.

Outra perspectiva de abordagem sociosemiótica elencada por Vian Jr. e Lima-Lopes (2005), é a altercada por Martin como teleológica, a qual considera, contrapondo-se à Halliday e Hasan, que não é o registro que define o gênero, mas é o gênero que define o registro, conforme o contexto de cultura e a situação comunicativa. Para Martin, os gêneros são divididos em partes que se organizam de forma particular para fins específicos, o que imprime neles o caráter de mutabilidade de acordo com a diversidade das atividades humanas (VIAN JR. e LIMA-LOPES, 2005).

Martin, portanto, nessa perspectiva, considera os gêneros como imbuídos de discursos permeados pelas representações do contexto cultural, possuindo pontos comuns em suas estruturações, mas de caráter mutável do ponto de vista de sua realização social.

Nessa análise, Martin afirma ser a sua proposta aplicável ao ensino, por partir, em primeira instância, da escolha do gênero, para posteriormente dele serem dimensionados os

elementos para o estudo, o que se insere na atmosfera praxiológica à medida que pressupõe a aplicação social direta dessa teoria.

Prosseguindo, Ikeda (2005) descreve a noção de gênero inserida na linguística crítica de Fowler, caracterizando o seu estudo pela interpretação crítica de textos, considerando que todo texto está impregnado de ideologias, valores e visões que, embora sejam consideradas particulares, foram construídas e estão representadas socialmente. Sobre o viés das representações, Fowler explica que todas as escolhas linguísticas realizadas na construção dos textos podem ser justificadas por uma significação ideológica, devendo ser analisadas considerando tais escolhas.

Balocco (2005) apresenta a perspectiva discursivo-semiótica de Kress, em consonância com a perspectiva crítica, asseverando a noção de gênero como um evento social, considerando os contextos sociais, históricos e culturais. Nessa proposição, os gêneros são considerados pela dimensão de variabilidade, analisando-se a motivação social, cultural e histórica presente em cada gênero em contextos e períodos determinados.

A inovação desse aspecto advém da inserção dos elementos não verbais na análise dos textos, considerando os elementos visuais como constituintes da significação dos textos verbais. Além disso, propõe a análise textual na dimensão do contexto imediato e na dimensão do contexto mais amplo, analisando os processos históricos e culturais presente no evento social. Em Kress, percebemos que a análise crítica dos textos pressupõe uma negociação de sentidos a partir da representação do indivíduo em sua visão de mundo, ao tempo em que se vê implícito em uma dimensão plural, a partir de sua inserção em uma sociedade.

Ainda a respeito da análise crítica, Meurer (2005) expõe o direcionamento teórico discutido em Fairclough, caracterizado pela dimensão social da representação da realidade, em que os discursos manifestam as relações de poder na atualidade. Segundo Meurer (2005), Fairclough trata a noção de gênero na concepção adotada pela Análise Crítica do Discurso (ACD), associando os gêneros às práticas sociais.

Segundo Meurer (2005), para Fairclough, os discursos estão permeados por traços e pistas que denotam relações de poder e estão imbuídos de aspectos ideológicos, necessitando-se de um construto teórico que não considere apenas os aspectos linguísticos, mas que considere as relações discursivas presentes nos textos.

Nessa perspectiva, os discursos são o conjunto de princípios e significados que estão imbricados nos textos, e os textos são a materialização linguística que contêm os discursos. Com efeito, os discursos, na visão de Fairclough, são práticas sociais que se relacionam com

as estruturas presentes na sociedade, influenciando-as e sendo influenciado por elas, de modo que o texto, nessa vertente, é tomado como prática social e discursiva (MEURER, 2005).

Na próxima subseção, serão discutidas as abordagens de cunho sociorretórico, que discutem a noção de gênero como ação social, através de concepções desenvolvidas pela chamada escola de estudos de gêneros norte-americana.

2.1.2 As abordagens de caráter sociorretórico

Os estudos desenvolvidos por Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), descrevem a abordagem sociorretórica presente na obra de Swales, a qual se volta para a análise de gêneros no âmbito profissional e acadêmico e a concepções do ensino de língua. A esse respeito, a abordagem sociorretórica direciona-se principalmente para a organização de cunho retórico e para a análise dos propósitos comunicativos presentes nos textos.

Hemais e Biasi-Rodrigues (2005) afirmam que os gêneros são constituídos por elementos que os definem, os quais se situam como uma sucessão de acontecimentos, definido em Swales como

uma classe de eventos comunicativos, sendo o evento uma situação em que a linguagem verbal tem um papel significativo e indispensável. O evento comunicativo é constituído do discurso, dos participantes, da função do discurso e do ambiente onde o discurso é produzido e recebido (HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2005, p.113).

Nessa concepção, Swales salienta que a apreensão desses elementos é fundamental para o ensino-aprendizagem de gêneros textuais, pois a identificação dos constituintes do evento comunicativo propicia a apreensão dos domínios necessários ao uso adequado da língua. Outro elemento característico dos gêneros e o mais importante deles, na visão de Swales, é o propósito comunicativo, que insere o texto na dimensão dos objetivos pretendidos ao se realizar o evento linguístico. A esse respeito, o autor observa que o modelo genérico é estabelecido conforme as pretensões a serem alcançadas (HEMAIS e BIASI-RODRIGUES, 2005).

Outra característica do gênero, definida em Swales, é a prototipicidade, que permite classificar o gênero segundo traços específicos existentes em sua composição. Essa classificação depende de uma regularidade existente entre os gêneros que possuem traços comuns, sendo que os que conservam maior traço de regularidade dentre os exemplares de um grupo, convencionam os protótipos.

A partir do protótipo estabelecido, os gêneros seguem uma lógica intrínseca, a qual é estabelecida por um objetivo reconhecido por uma comunidade através de convenções e modelos predefinidos para cada gênero.

A última característica da classificação dos gêneros, proposta em Swales, é a terminologia que os denomina, estabelecida por uma determinada comunidade discursiva, ou seja, os nomes dados aos gêneros para efeito classificatório.

Ainda a respeito da concepção sociorretórica, Carvalho (2005) aborda a concepção adotada por Miller e Bazerman, explanando que os autores concebem a noção de gênero como ação social, na qual os gêneros são analisados segundo a situação retórica subjacente, introduzindo a ideia de que os gêneros devem ser compreendidos socialmente, pois eles refletem as experiências dos sujeitos que agem através da interação linguística.

Nesse aspecto, os discursos são tipificados por ações retóricas reguladas social e culturalmente, corroborando a definição de que os gêneros não se estabilizam pela sua estrutura, mas são ações que só podem ser analisadas a partir do construto social, o que caracteriza os discursos pelas regularidades dispostas nas situações reconhecidas através de intenções definidas socialmente.

2.1.3 As abordagens de caráter sociodiscursivo

Bakhtin (1997), em seus estudos, traz a concepção da realização das atividades linguísticas (atividades languageiras) através dos gêneros do discurso, abandonando a noção de tipos textuais, por adotar a compreensão de que todas as esferas da atividade humana compreendem a utilização da língua, sendo que essa atividade comunicativa se realiza através dos gêneros do discurso socialmente construídos, delimitando a noção de texto no conceito de sequência como insuficiente para dar conta das mais variadas atividades linguísticas da comunicação humana.

Dessa forma, os enunciados são marcados pelas especificidades das atividades comunicativas, tendo como componentes básicos o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, sendo esses elementos estabelecidos pelas diferentes esferas da comunicação humana.

Para Bakhtin (1997), os gêneros possuem relativa estabilidade pelo fato de que as esferas da comunicação humana possuem uma variedade infinita, as quais são dinâmicas e estão, a todo momento, sendo ampliadas, necessitando-se, então, de uma reconsideração constante a respeito de uma possível classificação preestabelecida.

Contudo, o autor não traz essa heterogeneidade genérica como fator impeditivo de uma classificação, e principia por caracterizar os gêneros a partir da noção de gêneros primários (simples), provenientes de uma comunicação verbal espontânea, e gêneros secundários (complexos), que surgem de demandas de comunicação mais evoluídas e de elaboração menos espontânea e mais acurada.

Nessa relação de genericidade, os gêneros primários e secundários por vezes se fundem e se transmutam, dando origem a novos gêneros. Desse modo, novas formas de comunicação se estabelecem das demandas das relações sociais. Sendo assim, Bakhtin (1997) parte do pressuposto de que toda pesquisa linguística lida inevitavelmente com enunciados concretos, e que, é só a partir da dimensão social da língua que os pesquisadores podem extrair a matéria para o estudo dos fenômenos linguísticos. Para ele, qualquer tentativa de ignorar a natureza social dos enunciados e as particularidades dos gêneros oriundas da heterogeneidade dos discursos seria prejudicial aos estudos linguísticos. Assim,

ignorar a natureza do enunciado e as particularidades dos gêneros que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Dessa forma, esta pesquisa parte do arcabouço teórico de Bakhtin (1997), entendendo que não podemos ignorar a materialização da língua através da diversidade comunicativa presente nos mais variados gêneros textuais. Essa realidade é tão latente e imprescindível ao ensino, que os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental traduzem essa noção em forma de orientação de base ao ensino de língua materna.

Entendendo a noção de gênero como construção social e concebendo as sequências textuais como os construtos teóricos que são a matéria-prima basilar dos gêneros, a partir das ideias de Bakhtin (1997), Marcuschi (2010), elaborou o quadro comparativo, que resume as diferenças entre tipos e gêneros textuais:

Quadro 1: Diferenças entre tipos e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. Construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2. Constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, <i>outdoor</i> , inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate papo virtual, aulas virtuais, etc.

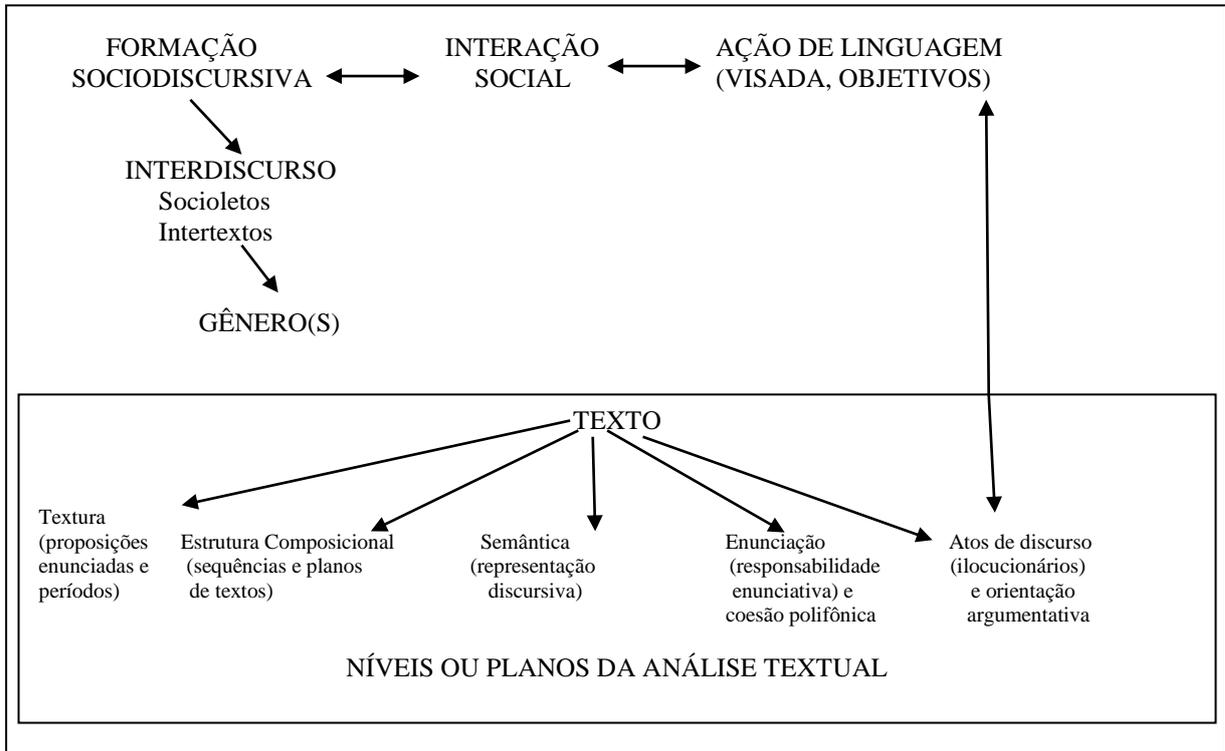
Fonte: Marcuschi (2010, p. 24)

Como podemos observar, o quadro 1(um) faz a distinção entre tipos e gêneros textuais, dentro da acepção e construção teórica discutida em Bakhtin (1997), na qual os tipos textuais são o material linguístico da comunicação e os gêneros textuais são a realização concreta da atividade comunicativa, a qual é definida socialmente.

Nesse caso, como disposto no quadro acima, os tipos são limitados, enquanto os gêneros surgem continuamente das necessidades sociocomunicativas de uma sociedade dinâmica e mutável, que configura e reconfigura perenemente a sua linguagem e se dá nas mais variadas esferas de comunicação.

A partir da noção estabelecida pelos gêneros do discurso, temos delineada a concepção dialógica da língua, que parte do pressuposto de que a língua se dá a partir das interações sociais, dos discursos socialmente marcados, o que Adam (2011), esquematiza como níveis ou planos da análise do discurso em uma esfera sociodiscursiva, conforme descrição no esquema 1(um).

Esquema 1- Níveis ou planos da análise de discurso



Fonte: Adaptado de Adam (2011, p. 61)

Nesse plano de análise, Adam (2011) explica a ação de linguagem na perspectiva sociodiscursiva, na qual essa ação irá ser um reflexo dos objetivos previstos nos atos do discurso, que, por sua vez, partem da interação social, do repertório que os usuários da língua possuem na mediação com os socioletos e os intertextos que provêm dessas interações. Esse repertório sociodiscursivo se traduz nos gêneros, materializados através dos textos, compostos pelos enunciados, estrutura composicional, pelos níveis de significado e representações discursivas. Esses discursos partem da enunciação, na qual texto, leitor e contexto discursivo interagem e se complementam na construção das significações.

Bronckart (1999) também se filia à perspectiva epistemológica sociodiscursiva, associando-se à noção de gêneros do discurso discutida em Bakhtin, ratificando a ação linguageira como produto da interação. Sua análise se sustenta na concepção sócio-histórica da linguagem, considerando o texto como “ a unidade comunicativa de nível superior” (BRONCKART, 1999, p. 137).

Bronckart (1999) prossegue afirmando que o construto central do interacionismo sociodiscursivo é a apropriação social mediada pela linguagem, sendo as ações de linguagem reguladas por normas construídas socialmente (agir teleológico).

Sendo assim, entendemos que a noção de gênero na perspectiva sociodiscursiva atende precipuamente às demandas do ensino de língua, uma vez que nos comunicamos sempre, nas palavras de Bakhtin (1997), por meio de um texto, e esse texto está sempre configurado em formato de um gênero, sem os quais não seria possível a comunicação humana. Dando continuidade a essa discussão, o próximo tópico explana a noção de gênero aplicada ao ensino na proposta teórica do interacionismo sociodiscursivo.

2.2 Ensino de Produção Textual

Por muito tempo, a escrita de textos na escola se restringia aos tipos textuais canônicos narração-descrição-dissertação, e o ensino de produção textual nesse ambiente se fazia por meio da chamada “redação escolar”, que, de forma alguma, assemelhava-se às práticas de escrita vivenciadas fora desse ambiente, tornando-se uma atividade desestimulante e sem aplicabilidade social. Essa perspectiva não considerava o texto como sendo um objeto de ensino, mas como pretexto para análise linguística, como protótipo para a escrita de outros textos. Como afirmam os estudos de Rojo e Cordeiro (2013), o texto era

um material ou objeto empírico que, em sala de aula, propiciava atos de leitura, de produção, de análise linguística. Um bom exemplo é o da metodologia então denominada de “ensino criativo”, que tomava o texto como um propiciador de hábitos de leitura” e um “estímulo” para escrever, e o texto produzido como resultante de um ato criativo, estimulado pelo método. Nessa perspectiva, não havia espaço para o ensino, e o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino. (ROJO e CORDEIRO, 2013,p. 8).

Com a transposição didática da teoria de Bakhtin (1997), o texto passa a ter na escola uma dupla funcionalidade, pois, ao tempo em que é um objeto de uso, passa a ser um objeto de ensino. Sob essa perspectiva de ensino, Santos et al. (2012) assegura que a prática pedagógica no paradigma tradicional, baseada no estudo das estruturas linguísticas descontextualizadas, foi predominante até a década de 1930 e tinha como objetivos de ensino da língua a aprendizagem da leitura e da escrita e a comunicação eficiente e clara. Nesse modelo, derivado da retórica clássica, o professor apresentava as sequências textuais para que os alunos as conhecessem e pudessem segui-las como protótipos de escrita ideal.

Assim, o aluno escrevia os textos na sequência exigida em uma estrutura fixa, composta por introdução, desenvolvimento e conclusão (todas as sequências com a mesma estrutura), a fim de que o professor os corrigisse para observar se estava de acordo com a estrutura canônica.

Santos et al. (2012) prossegue afirmando que surgiram, no início do século XX, ideias que se contrapõem à pedagogia tradicional, descentralizando-se o ensino da figura do professor que fixa e impõe os modelos, para a perspectiva da interação, na qual professores e alunos passavam a se relacionar de forma dialógica para a construção do conhecimento em uma

perspectiva sociointeracional da linguagem, o texto é visto como um tecido formado por muitos fios que se entrelaçam, compondo uma unidade significativa capaz de comunicar algo, em um contexto histórico-social, e não como um amontoado de frases, uma sucessão de enunciados interligados. Por isso, a sequência de enunciados num texto não pode ser aleatória sob os pontos de vista linguístico, discursivo ou cognitivo. Nele estão envolvidos diferentes componentes da linguagem, como a sintaxe, a morfologia, aspectos semântico-pragmáticos, além das relações entre outros indivíduos e a situação discursiva (SANTOS et al., 2012, pp. 99 e 100).

Conforme Oliveira (2010), essa teoria foi aprofundada a partir do desenvolvimento da Psicologia Cognitiva, através de Piaget e Vygotsky, que passaram a considerar as interações sociais como imprescindíveis ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

A partir desses estudos, inicia-se uma visão diferenciada do ensino de língua, que parte da análise das interações sociais para o desenvolvimento da competência linguística, considerando o contexto como fundamental nesse processo, pois a

[...] interação pressupõe a presença de alguns desses elementos: o sujeito que fala ou escreve, o sujeito que ouve ou lê, as especificidades culturais desses sujeitos, o contexto da recepção e produção dos textos. Foram esses os elementos excluídos pela teoria estruturalista” (OLIVEIRA, 2010, pp. 34 e 35).

Nesse processo de mudança de paradigma, Oliveira (2010) afirma que, a partir de 1970, ocorreu o que os linguistas denominaram de “virada pragmática”, que significou o avanço dos estudos linguísticos ao que se considera atualmente como a perspectiva sociointeracional da língua. Sobre essa nova perspectiva, Marcuschi (2008) declara que há um enfoque para os usos sociais da língua e seu funcionamento com base nos usos concretos, passando-se da análise da forma para a função sociocomunicativa, dando espaço aos enquadres sociocognitivos. Dessa forma, percebemos

que as línguas são empregadas no dia a dia das mais variadas maneiras e não de forma rígida. Os estudos discursivos e pragmáticos tentam esclarecer como se dá essa produção de sentidos relacionados aos usos efetivos: o sentido se torna algo situado, negociado, produzido, fruto de efeitos enunciativos e não algo prévio, imanente e apenas identificável como um conteúdo (MARCUSCHI, 2008, p. 37).

Apoiando-se nos estudos da Psicologia Cognitiva, Bakhtin (1997) estrutura as bases fundamentos teórico da concepção sociointeracionista do estudo da língua, configurando o que

chamou de gêneros do discurso, por considerar que toda atividade linguística humana encontra-se ancorada nos gêneros, sendo que os gêneros não são estruturas e sim fenômenos sociais, na visão de que o texto não é um produto, e sim um processo, pois, segundo ele, língua e sociedade não se dissociam.

Para Bakhtin (1997), o estudo da natureza do enunciado, partindo da variedade de gêneros, é imprescindível a qualquer área de estudo da língua, por ter como base uma aceção dos usos concretos da língua e das efetivas esferas de comunicação social. Dessa forma, “ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Sob a égide dessa teoria, passou-se a valorizar o processo de escrita na escola e vários estudiosos se empenharam em fazer a releitura didática da concepção genérica de Bakhtin (1997), com destaque para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), cujos estudos servem de base para muitas concepções teóricas do arcabouço dos gêneros textuais voltados ao ensino de língua no Brasil, inclusive fazendo parte do aporte que fundamenta os PCN de Língua Portuguesa.

Nessa abordagem, Marcuschi (2010), destaca como um dos principais problemas da denominada “redação escolar”, a falta de uma interlocução ativa, pois o aluno é “obrigado” a escrever sem que tenha em vista um interlocutor real e socialmente situado, não ficando clara a aplicabilidade social e a função comunicativa da escrita, tendo o aluno como único interlocutor o professor que o cerceia e o corrige.

O autor configura que somente os gêneros textuais são capazes de dar conta da concretude dos textos que estabelecem uma função comunicativa e social e que os tipos textuais apresentam a natureza linguística dos textos, não a sua realização propriamente dita.

Assim, o ensino baseado nos tipos textuais não contemplava a comunicação em sua trajetória efetiva, pois não se traduzia no estudo de textos que circulavam na sociedade, o que demonstra uma incoerência do ensino com a realidade, uma vez que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*” (MARCUSCHI 2010, p. 22, grifo do autor).

Segundo os PCN (BRASIL, 1998), a proposta de ensino da linguagem deve estar pautada nos gêneros textuais, mas o que se tem constatado é que ainda há a dificuldade de se estabelecer essa prática em sala de aula, uma vez que o texto muitas vezes tem sido utilizado

como pretexto para o ensino de regras gramaticais, sem que haja a sua exploração em sua natureza e propriedade linguística.

Dessa forma, compreendemos que se deve conceber os diversos gêneros a partir da situação comunicativa, em sua funcionalidade, através da interação entre texto e leitor em um contexto social, a partir da intencionalidade e da multiplicidade de sentidos em determinados contextos, nas atividades escolares epilinguísticas, isto é, que operem sobre o texto e o explorem a partir da reflexão sobre o que se escreve ou lê. Sem essa concepção, o estudo dos gêneros não promoverá práticas de letramento, e não se fará a conexão entre a escola e as práticas sociais de leitura e escrita, reproduzindo-se assim, práticas puramente mecanizadas, sendo o texto visto como um mero artefato a ser usado para a constituição dos métodos de ensino.

A interação linguística entre os sujeitos se estabelece por meio dos gêneros textuais, os quais são diretamente vinculados à vida cultural e social, e, sem eles, “a comunicação verbal seria quase impossível” (Bakhtin, 1997, p. 302). Portanto, é necessário que a educação em língua materna promova meios de o indivíduo circular ativamente nos variados meios sociais da comunicação verbal, articulando-se por meio de práticas com gêneros orais e escritos. Para a adoção de uma visão social e interacional do estudo da língua, a escola deve considerar atualmente as especificidades e características dos gêneros a serem ensinados.

Nesse âmbito, há a urgência de a escola adequar seus materiais didáticos e metodologias de ensino à atualidade das necessidades comunicativas da contemporaneidade, uma vez que novos gêneros emergem, a todo momento, das práticas sociais de leitura e escrita. Para tanto, as diretrizes da educação nacional já apontam para o direcionamento teórico dessas práticas, uma vez que abandona a visão tradicional de trabalho com a redação escolar (tipos textuais) e passa a adotar a visão de que a escola precisa equiparar-se às dinâmicas letradas da vida social. Nessa concepção, os gêneros textuais são considerados

entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2010, p.19).

Como partem das necessidades sociodiscursivas, o estudo dos gêneros textuais na escola, nada mais faz do que contemplar a noção de gênero como atividade de interlocução

(BRONCKART, 1999) já presente nas esferas sociais nas quais os alunos já estão inseridos, os quais são relativamente estáveis (os gêneros), e por estarem sujeitos a modificações de ordem sociocultural e tecnológica, é relevante

sublinhar aqui que, sendo produtos da interação social (do uso), assim como os textos nos quais se organizam, os signos continuam perpetuamente sob a dependência desse uso e, portanto, os significados que veiculam não podem ser considerados estáveis senão momentaneamente, em um determinado estado sincrônico (artificialmente). Convém assinalar ainda que, desde que é através desses textos e desses signos com significações sempre moventes que se constroem os mundos representados definidores do contexto das atividades humanas, esses mundos, por sua vez, também se transformam permanentemente (BRONCKART, 1999, p. 35).

É sobre essas características que a escola precisa pautar o estudo dos gêneros em sala de aula, conforme as orientações dos PCN de Língua Portuguesa, que propõem o gênero como unidade base para o estudo de textos, sabendo que essa noção contempla os usos da leitura e escrita e prepara os alunos para o exercício concreto de práticas letradas. Nesse contexto, conforme Marcuschi (2013),

[...] vale repisar a ideia de que o trabalho com gênero será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos PCN que insistem nesta perspectiva. Tem-se a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar (MARCUSCHI, 2013, p. 38).

Nesse caso, o trabalho com gêneros textuais funciona como processo mediador da aprendizagem, em uma perspectiva vygotskyana, na qual os indivíduos se desenvolvem em etapas graduais, necessitando da mediação pedagógica para que haja a estimulação do desenvolvimento cognitivo, a fim de que os aprendizes alcancem certos estágios de maturação intelectual.

Para tanto, a formação do professor é a base para essa mediação, devendo esse ser inteirado sobre as tendências atuais do ensino de língua portuguesa, a fim de que no planejamento de suas atividades possa incluir metodologias que favoreçam a apropriação das características textuais, através de atividades de leitura e escrita dos mais variados gêneros, para que não sejam meras atividades pontuais, mas que sejam vinculadas diretamente às práticas sociais de leitura e escrita, levando os alunos ao entendimento de que as práticas textuais que a escola utiliza não são, de forma alguma, desconectadas ou alheias às suas práticas de linguagem cotidianas; cabendo à escola o dever de afirmá-las e ampliá-las.

Infelizmente, a formação dos professores de Língua Portuguesa tem sido, em muitos contextos, insuficiente, e a maioria dos docentes tende a ter como parâmetro para sua atuação

em sala de aula única e exclusivamente o livro didático, não havendo uma relação diagnóstica entre as habilidades que os alunos já possuem e as que devem ser alcançadas, além dos demais problemas que atingem diretamente à profissão. Bezerra (2010) argumenta que de acordo com

[...] Geraldi (1991), se a fabricação de material didático facilitou a tarefa do professor, diminuiu sua responsabilidade na escolha do que ensinar, preparou até respostas no manual, também permitiu elevar a carga horária semanal, em níveis diferentes, diminuir a remuneração do professor e contratar professores independente de sua formação ou capacidade. Some-se a tudo isso e tem-se uma pista para entender o desprestígio da profissão. E quanto mais se desvaloriza a profissão do magistério, menos ela é procurada por pessoas que têm variadas práticas de leitura e escrita, mais se aviltam os salários, mais a formação dos professores é precária e mais dependência desse livro ocorre (BEZERRA, 2010, p. 45).

Constatamos, então, que a escola, por muitas vezes, não tem sido eficiente na construção dessa aprendizagem da leitura e escrita dos gêneros textuais, pois o que se tem demonstrado é que a instituição escolar tem tratado o tema como uma mensuração de conhecimentos através de testes estandardizados, sem contextualizar os alunos em suas condições sociais e econômicas, como se todas as comunidades de alunos e professores partissem do mesmo ponto X para chegar a um ponto Y em um caminho homogeneamente traçado para todas as situações de aprendizagem (COOK-GUMPERZ, 1991).

Refletimos, então, sobre o impasse entre o fracasso escolar decorrente dos baixos níveis de alfabetismo e o desenvolvimento da sociedade, decorrente de práticas pedagógicas não planejadas e descontextualizadas, uma vez que a alfabetização não é compreendida somente como habilidade tecnológica de ler e escrever, mas é principalmente o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais como desenvolvimento de competências e habilidades socialmente aprovadas. Nesse panorama, observamos que, algumas vezes,

a escola esquece que a educação é um problema social e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente[...]. Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorância, verdades incontestáveis, dogmáticas (ALMEIDA, 2011, p. 16).

Some-se a isso o fato de a escola, em muitos contextos, desconsiderar os conhecimentos prévios que o aluno já possui, desvalorizando a construção linguística, suas práticas orais em seu meio social, tornando-as como hierarquicamente inferiores e sem utilidades para o meio escolar, conforme destacam os PCN de Língua Portuguesa do terceiro e

quarto ciclos, quando apontam que os educadores precisam olhar para o texto com uma posição de interpretação, deixando de visar somente os aspectos de correção.

Com isso, ratificamos que muitas práticas escolares ainda atualmente têm desvinculado o conhecimento escolar das práticas sociais, e isso tem fortalecido o fracasso de nossas instituições, insistindo em uma formação alheia à realidade e desprovida de motivação e sentidos aplicáveis, o que tem, em muitas situações, tornado a prática educativa da linguagem enfadonha e desestimulante, dessa forma, os alunos

aprendem cedo que a função primária da maior parte da escrita escolar é demonstrar suas habilidades na escrita, o que significa expor suas fraquezas. O medo da caneta vermelha indicando falhas, erros ou desempenho inadequado pode contaminar as tarefas de escrita escolar e os alunos podem limitar suas ambições relativas à sua escrita para minimizar os riscos da correção (BAZERMAN, 2011, p.15).

A despeito dessa prática, atualmente se discute se os pressupostos teóricos que norteiam a formação dos professores de língua portuguesa nos cursos de licenciatura conseguem estabelecer a relação entre a teoria e a prática docente. Com base nisso, Oliveira (2010) questiona o fato de o saber, reproduzido nos cursos de graduação em língua, abordar questões teóricas distanciadas da prática docente, sendo esse o atual desafio para a formação de professores: o fato de que a transposição dessa teoria deve culminar em propostas de reformulação das práticas de ensino.

Contudo, não defendemos que o professor não deva estudar a teoria. A grande questão é que as pesquisas recentes têm se voltado para a proposição de práticas que otimizem os conhecimentos teóricos, assim, entendemos

[...] muito bem a resistência a teorias demonstradas por muitos professores. Entretanto, mesmo não se interessando muito por teorias, o professor precisa se conscientizar da necessidade de dominar determinados conhecimentos teóricos para poder tomar decisões fundamentadas no que diz respeito ao planejamento das aulas, à escola, das atividades a serem realizadas em sala, ao gerenciamento das aulas e ao processo de avaliação (OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Desse modo, é salutar que a atividade docente seja pautada em fundamentos teóricos que direcionem as tomadas de decisão em sala de aula. Portanto, para que a escola atenda a essa necessidade, urge promover o ensino do gênero textual através do procedimento de planos de trabalho bem definidos para a apropriação, a partir da proposta do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2010), pois a produção textual na escola ainda se realiza, em muitas situações, sem a conexão com situações reais de uso da escrita.

São praticadas ainda as já citadas “redações escolares” que, para Geraldi (2011), não podem ser consideradas práticas efetivas de produção de texto, pois são usos denominados

por ele como artificiais. De acordo com o autor, na prática escolar, “[...] instituiu-se uma atividade linguística artificial, assumem-se os papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula” (GERALDI, 2011, p. 89).

Sem um trabalho planejado e sequenciado conforme diagnóstico pautado em objetivos previamente traçados, a escrita no ambiente escolar torna-se objeto de rejeição, tanto para os docentes como para os discentes, pois ambos não conseguem a motivação necessária a essa prática, negligenciando-a por não ser a extensão de suas realidades de escrita no mundo em que vivem.

Antunes (2009) ressalta que, sendo negligenciada, a escrita e a leitura em situações que contemplem especificamente o contexto de sala de aula são apenas simulações de uso da língua e não constituem reais análises de gêneros textuais, pois não são criadas situações novas, somente são transmitidas informações sobre dados preexistentes.

Para a referida autora, as aulas de Língua Portuguesa só podem trazer experiências exitosas se a escola assumir o compromisso de ensinar a variedade padrão, sendo que o uso da língua não pode se estabelecer na metalinguagem descontextualizada, devendo emergir de objetivos determinados por usos concretos. Sem essa intenção, não há como o estudo dos gêneros textuais culminar em letramento, pois, se os alunos não são livres como cidadãos sociais para circularem ativamente nas situações de uso da língua, seja na modalidade falada ou escrita, a escola jamais cumprirá os objetivos políticos propostos nos PCN.

Conforme já mencionado, por muito tempo, o texto foi tomado como pretexto para a realização de atividades gramaticais mecanizadas, acreditando-se ser essa uma abordagem contextualizada e adequada para o texto no ensino de língua. Infelizmente, em muitas instituições, o ensino de língua ainda se baseia na repetição e memorização de nomenclaturas, o ensino de produção textual é descontextualizado e não parte dos conhecimentos que os alunos já possuem, não promove a avaliação como diagnóstico e com objetivo de realizar as devidas intervenções no processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, conforme Possenti (2011),

o que já é sabido não precisa ser ensinado, de forma que os programas anuais poderiam basear-se mais num levantamento do que falta ser atingido do que num programa hipoteticamente global que vai do simples ao complexo, preso a uma tradição que não se justifica (POSSENTI, 2011, p. 37).

A perspectiva de texto no contexto escolar aponta para a apreensão do gênero nos aspectos de leitura, análise e escrita, tratando o gênero em sua funcionalidade, em uma

abordagem que contemple a relação entre texto - leitor - situação comunicativa - contexto de produção-circulação. Por esse motivo, as análises de conhecimentos prévios a respeito do gênero se apresentam como uma atividade diagnóstica, a fim de que sejam estudadas as necessidades de intervenção e as habilidades já presentes nos textos dos alunos sobre o gênero ensinado. Se não há o diagnóstico inicial, existe a dificuldade de se detectar os problemas existentes e a metodologia de trabalho a ser adotada sofre prejuízo. Para Britto (2011), se

todos concordam que existe a doença, o mesmo não acontece com o diagnóstico. Dentro de um aparente consenso de que a “*performance*” estudantil situa-se abaixo dos níveis desejados, há uma gama enorme de opiniões, que vão desde “o estudante não sabe escrever porque não lê”, até aquelas que se preocupam mais com as causas e as razões do que com a condenação pura e simples do estudante (BRITTO, 2011, p. 117, grifo do autor).

A partir dessas questões e problemáticas do ensino de produção textual, os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) se configuram como a base linguística mais adequada ao ensino, pois os pesquisadores da Escola de Genebra se voltaram para o ensino de língua, didatizando as ideias de gênero na perspectiva dialógica e discursiva já delineadas em Bakhtin (1997). Não queremos, com isso, anular as demais teorias existentes, mas sim afirmar que essa seria a teoria mais aplicável ao meio pedagógico, por assumir um caráter de orientação do processo ensino-aprendizagem dos gêneros textuais, com a transposição didática da teoria para a aplicação direta em sala de aula.

Dolz e Schneuwly (2013) apresentam uma proposta de agrupamento dos gêneros por considerarem uma forma didática de organização para o estudo na perspectiva da progressão, considerando que os gêneros, embora não sejam inflexíveis e imutáveis, possuem certa estabilidade em suas características, e o agrupamento serve de base para a construção do currículo escolar.

Nessa construção em espiral, os gêneros são estudados de forma agrupada, sendo retomados ao longo das séries, de maneira mais aprofundada, a fim de que se garanta a progressão na competência da escrita dos gêneros que estão na base do currículo, que se constituirá no fundamento para a interação nos mais diversos gêneros e reconhecimento de diferentes esferas comunicativas, como se pode confirmar através do quadro 2 (dois):

Quadro 2: Agrupamento dos gêneros para fins didáticos

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO ASPECTOS TIPOLÓGICOS CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
<p>Cultura literária ficcional</p> <p>Narrar</p> <p>Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica <i>Sketch</i> ou história engraçada Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Crônica literária Adivinha Piada</p>
<p>Documentação e memorização das ações humanas</p> <p>Relatar</p> <p>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.</p>	<p>Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso Autobiografia <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica social Crônica esportiva Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia</p>
<p>Discussão de problemas sociais controversos</p> <p>Argumentar</p> <p>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.</p>	<p>Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado Assembleia Discurso de defesa (advocacia) Discurso de acusação (advocacia) Resenha crítica Artigos de opinião ou assinados Editorial Ensaio ...</p>
<p>Transmissão e construção de saberes</p> <p>Expor</p>	<p>Texto expositivo (em livro didático) Exposição oral Seminário</p>

<p style="text-align: center;">Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<p>Conferência Comunicação oral Palestra Entrevista de especialista Verbete Artigo enciclopédico Texto explicativo Tomada de notas Resumos de textos expositivos e explicativos Resenha Relatório científico Relatório oral de experiência</p>
<p>Instruções e prescrições Descrever ações Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Comandos diversos Textos prescritivos</p>

Fonte: Dolz e Schneuwly (2013, pp. 51 e 52, grifo nosso)

Esse agrupamento considera a proposição do ensino de gêneros por intermédio do procedimento de sequências didáticas (SD), em que os gêneros são tomados como objeto de ensino e devem pressupor uma organização pedagógica que favoreça a sua apropriação, adequando-se às demandas sociais e às capacidades linguísticas e discursivas dos alunos ao longo do desenvolvimento da escolarização, sendo, dessa forma, estudados por uma progressão em espiral, ou seja, no início da escolarização são ensinados em sua forma mais simplificada, para depois serem retomados e aprofundados, visando a uma progressão que ocorre não em uma série ou curto período de tempo, mas que permeia todo o processo de aquisição da língua e o processo de proficiência de seus usuários em variadas situações comunicativas.

Nesse direcionamento, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), compreendendo a noção da progressão contínua e gradativa, elaboraram um agrupamento de gêneros na sequência do currículo de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, sendo essa base teórica também norteadora dos PCN de Língua Portuguesa. Observemos, no quadro 3 (três), um modelo de disposição de 35 sequências como possível organização do currículo:

Quadro 3: Sequências didáticas para expressão oral e escrita

AGRUPAMENTO	CICLO			
	1 ^a - 2 ^a	3 ^a -4 ^a	5 ^a -6 ^a	7 ^a -8 ^a -9 ^a
NARRAR	1. O livro para completar	1. O conto maravilhoso 2. A narrativa de aventura	1. O conto do porquê e do como 2. A narrativa de aventura	1. A paródia e o conto 2. A narrativa de ficção científica 3. A novela fantástica
RELATAR	1. O relato de experiência vivida* ¹ (Apresentação em áudio)	1. O testemunho de uma experiência vivida	1. A notícia	1. A nota biográfica 2. A reportagem radiofônica
ARGUMENTAR	1. A carta de solicitação	1. A carta de resposta ao leitor 2. O debate regrado*	1. A carta de leitor 2. A apresentação de um romance*	1. A petição 2. A nota crítica de leitura 3. O ponto de vista 4. O debate público*
TRANSMITIR CONHECIMENTOS	1. Como funciona? (Apresentação de um brinquedo e seu funcionamento)	1. O artigo enciclopédico 2. A entrevista radiofônica	1. A exposição escrita 2. A nota de síntese para aprender 3. A exposição oral*	1. A apresentação de documentos 2. O relatório científico 3. A exposição oral 4. A entrevista radiofônica
REGULAR COMPORTAMENTOS	1. A receita de cozinha (Apresentação em áudio)	1. A descrição de um itinerário*	1. As regras do jogo	
	5 sequências (sendo 2 orais)	8 sequências (sendo 3 orais)	9 sequências (sendo 2 orais)	13 sequências (sendo 4 orais)

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 106, grifo nosso)

No contexto do gênero relato de experiência vivida, o qual é objeto de nossa pesquisa, há a necessidade de se trabalhar na concepção sociodiscursiva, na qual os alunos se sintam sujeitos de suas enunciações, sejam livres para expor as suas experiências e seu conhecimento

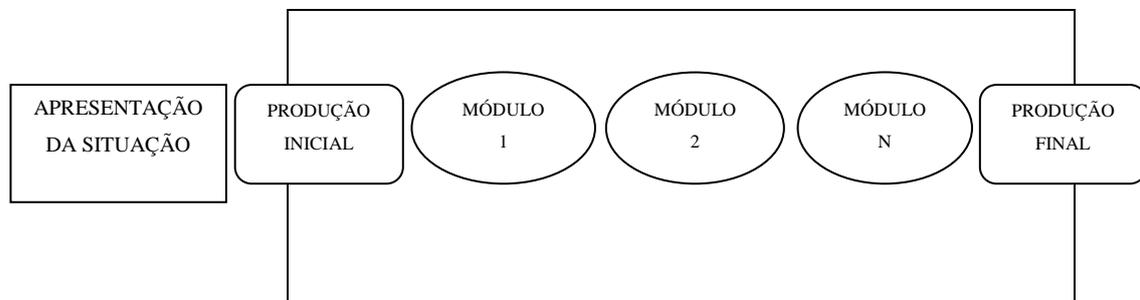
¹ Os asteriscos indicam as sequências de expressão oral, cf. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 106)

de mundo , partindo da realidade que os cerca e trazendo-a para a sala de aula, fazendo da escola uma extensão de sua prática linguística.

Para Marcuschi (2010), o ensino de gêneros deve se basear inicialmente nos gêneros que trabalham mais com os aspectos da realidade vivenciada pelos alunos. Nessa concepção, o trabalho com o gênero relato de experiência vivida parte diretamente dessa realidade, uma vez que os próprios alunos se posicionarão como enunciadore dos fatos relatados, podendo atribuir sentido ao texto a partir de suas experiências.

É nesse âmbito de diagnóstico que atualmente se propõe como alternativa o ensino de produção textual por meio de sequências didáticas, pois esse procedimento vem ao encontro das necessidades do ensino de língua escrita, pois se trata de um projeto que se inicia com a produção inicial diagnóstica, a fim de que sejam analisadas as habilidades existentes na escrita e detectados os problemas sobre os quais se devem intervir. A proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) a esse respeito tem sua realização a partir do seguinte procedimento de trabalho:

Figura 1: Proposta modular do ensino de gêneros



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 83)

Nessa descrição, após a apresentação e contextualização da situação de produção escrita, a atividade de primeira produção permite realizar o diagnóstico inicial das habilidades presentes e as que deverão ser alcançadas a partir do trabalho que se sequenciará, pois “nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2013, pág. 87).

A partir do diagnóstico inicial, os módulos estabelecem o trabalho com atividades que serão realizadas sequencialmente para a apropriação do gênero estudado, levando em conta a

situação comunicativa, condições de produção, contextualização da situação de produção, categorias de análise e estudo dos textos da proposta de produção inicial.

Na produção final, deve-se avaliar se os textos possuem a apropriação das categorias de análise estabelecidas nos módulos, observando se as produções contemplam os constituintes básicos do gênero que sejam capazes de atender a uma situação de interação.

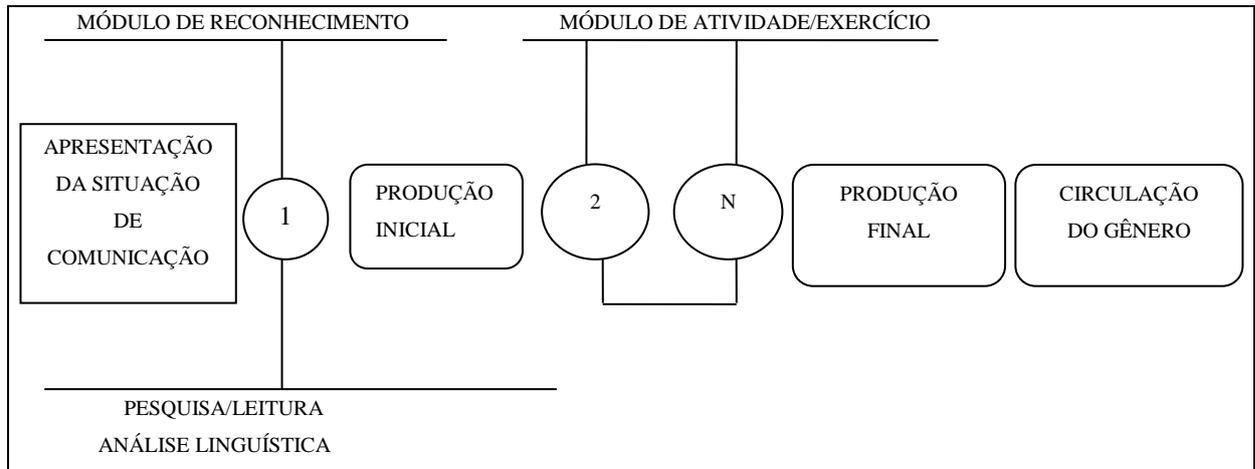
Nesse caso, temos um modelo que trabalha os módulos desde a produção inicial para o diagnóstico, os módulos de trabalho com os elementos não apresentados na produção inicial e a produção final, para análise da apropriação dos constituintes teóricos do gênero.

Para essa pesquisa, sentimos a necessidade de adotar um modelo de sequência que se adaptasse às necessidades do ensino de produção textual no Brasil. Sendo assim, assimilamos o modelo baseado em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) e adaptado por Costa-Hübes e Simioni (2014), por compreendermos que as etapas que foram integradas aos módulos são imprescindíveis ao ensino do gênero.

Costa-Hübes e Simioni (2014) apresentam uma proposta de modularização adaptada à realidade do ensino brasileiro, pois as escolas suíças (com uma realidade bem diferente das escolas brasileiras) geralmente possuem uma disciplina específica para as aulas de produção textual e, no momento em que esses alunos são apresentados à situação de produção inicial, já possuem um conhecimento e leitura dos gêneros, reconhecendo os elementos prototípicos já trabalhados durante as aulas de leitura e interpretação textual.

No caso brasileiro, sua proposta acrescenta uma etapa de leitura e reconhecimento do gênero antes da proposta de produção inicial através de textos que ofereçam elementos prototípicos da situação comunicativa do gênero, assim como uma etapa de circulação social do gênero conforme o modelo proposto a seguir:

Figura 2: Proposta modular de ensino de gêneros adaptada



Fonte: Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 26)

Nesse modelo, como parte imprescindível à prática de produção textual, deve ser agregada à sequência didática mais uma etapa, a qual não está proposta como obrigatória no procedimento modular de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013). Nesse caso, adotamos uma proposta de sequência adaptada em pesquisas aplicadas no Brasil, que reformula a proposta genebrina, inserindo um módulo de reconhecimento do gênero, a fim de que os alunos se familiarizem com a situação de produção e outro módulo de circulação social dos textos escritos, cumprindo os propósitos do ISD, de que todos os textos devem estar situados socialmente.

Observamos que, nesse contexto, a aprendizagem da escrita é compreendida, também, através do reconhecimento da circulação social dos textos escritos por meio da veiculação de textos do gênero, uma vez que os alunos terão ciência de que o ato de escrever não será uma atividade meramente pontual e escolar.

Nesse sentido, destacamos que escrever não é uma atividade natural e espontânea como a fala em situações informais, mas que para a circulação de textos, é necessário o planejamento da escrita, a apropriação das características do gênero a ser veiculado, o diagnóstico das intervenções a serem realizadas, a refacção de textos, revisão e avaliação dos textos produzidos, a fim de que o texto atenda aos propósitos comunicativos do gênero estudado. Conforme destacam Koch e Elias (2012), referindo-se à natureza de produção dos textos escritos, devemos trabalhar cada aspecto separadamente e levar

o aluno a perceber que o texto escrito difere daquele que usa na interação face a face, tendo, portanto, suas especificidades, ele acabará por construir um outro modelo de texto – o do texto escrito - e será capaz de, se e quando necessário-

utilizar de forma adequada os recursos próprios desta modalidade (KOCH e ELIAS, 2012, p. 30).

Com a aplicação de estratégias didáticas planejadas a partir do diagnóstico inicial, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) propõem uma avaliação formativa, na qual os alunos sejam conscientes de suas aprendizagens, a partir de um conhecimento construído em espiral, no qual há a evolução gradual da aprendizagem, numa proposta que parte das interações sociais das quais os sujeitos tão bem já se utilizam.

Na próxima subseção, será apresentada a estratégia de circulação social das produções textuais como etapa integrante da sequência didática, a qual favorece a adequação do ensino às demandas sociais de comunicação da atualidade. Essa etapa será adotada como modelo de estratégia de interação situada nesta pesquisa.

2.2.1 Produção textual e interacionismo sociodiscursivo: a circulação social dos textos produzidos na escola

A sociedade tem delegado à escola o acesso ao mundo da leitura e da escrita, ou seja, o processo de aquisição dessa tecnologia é tido até como sinônimo de escolarização. Porém, além da alfabetização como processo de decodificação, deve estar inerente a esse ato o conjunto de práticas sociais que envolvem a competência da leitura e da escrita, o que se denomina letramento.

Atualmente, alfabetização e letramento são vistos como termos diferentes, sendo a alfabetização a aquisição da tecnologia para a atividade de leitura. Por sua vez, o letramento, termo recente e ainda impreciso, tem sido conceituado como o conjunto de habilidades e competências para os usos sociais da língua escrita (SOARES, 2003).

A partir dessa compreensão, considera-se que uma pessoa que possui o domínio da tecnologia, para a decodificação dos grafemas e fonemas, pode não ter uma capacidade efetiva em usos sociais da escrita, ao tempo que um analfabeto pode ter um certo grau de uso social da escrita através de pessoas que dominam o código, e atingir certos níveis de compreensão.

Partindo desses princípios, torna-se imprescindível que a escola desenvolva atividades cognitivas que promovam os diversos tipos de letramento, sendo o letramento digital uma realidade que a escola não pode negligenciar, pois a sociedade tem delegado a essa instituição o processo sistematizado e institucionalizado da aprendizagem, no qual os indivíduos passam a ter a instrução formalizada quase que exclusivamente no ambiente escolar.

Com base nos múltiplos letramentos, a proposta de produção textual adaptada por Costa-Hübes e Simioni (2014), acrescenta ao modelo de SD elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), além da etapa inicial de reconhecimento do gênero, uma etapa final que prevê a circulação social, como forma de dar um sentido situado à atividade de escrita, o que vem a corroborar as perspectivas sociointeracionais para a produção de textos no ambiente escolar.

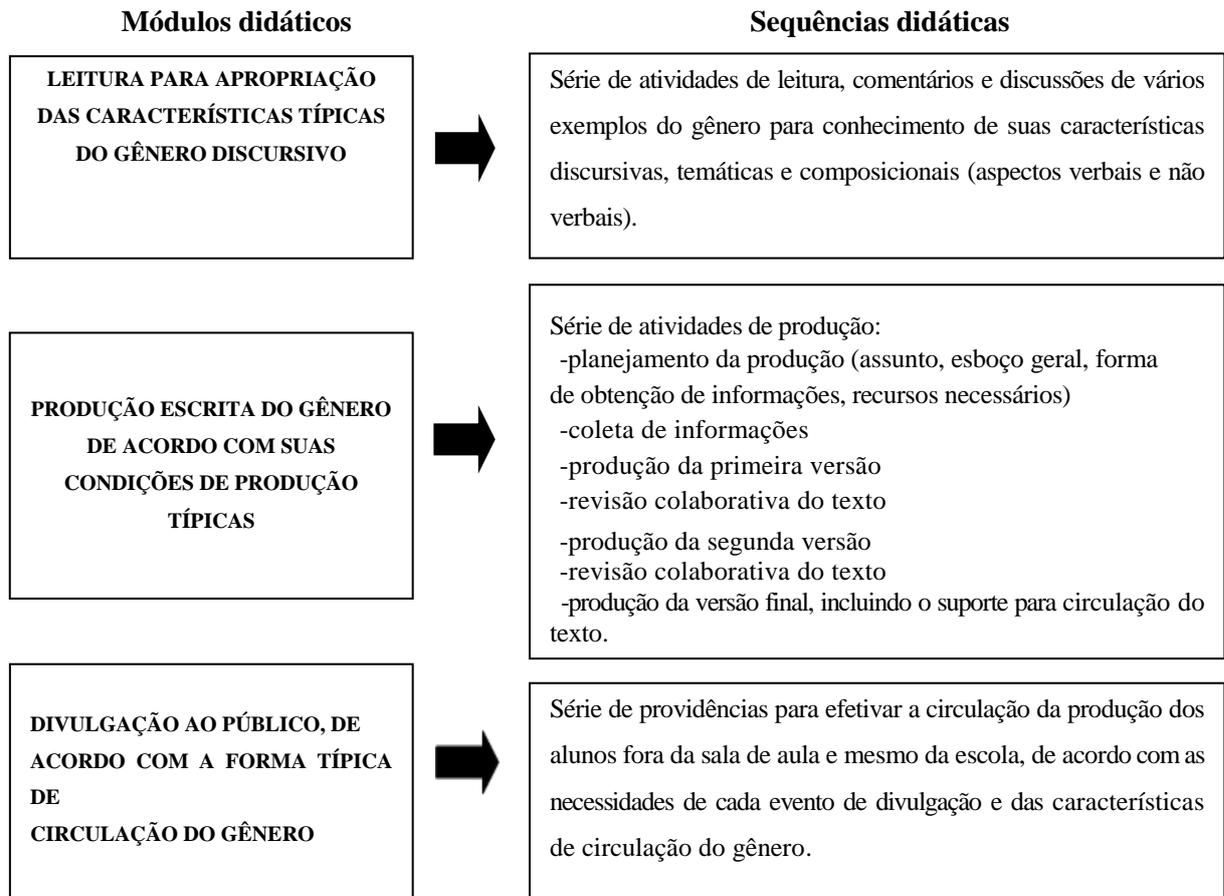
Considerando a abordagem teórica do ISD, entendemos que é através da interação efetiva que podemos pensar o ensino dos gêneros textuais, estabelecendo a relação entre a produção textual e as atividades linguísticas socialmente situadas, conforme Barros e Rios-Registro (2014), depois do texto reescrito,

a etapa seguinte é a *circulação do gênero*, fase em que se comprova que o texto tem uma função social, ou seja, havia uma necessidade de interação demonstrada no início do trabalho, por isso foi produzido um texto de determinado gênero e, então, é preciso fazê-lo circular, chegar ao seu interlocutor. Nesse sentido, consideramos uma etapa fundamental para a proposta sociointerativa do ensino da língua. Sendo assim, a SD somente se concretizará quando essa etapa for realmente efetivada (BARROS e RIOS-REGISTRO, 2014, p. 37, grifo do autor).

Partindo dessas considerações sobre a concretização da interação verbal das produções textuais realizadas no ambiente escolar, esta pesquisa propõe a efetivação da interação através do trabalho com *blog*, visto ser esse o suporte que mais atualmente veicula textos do gênero relato de experiência vivida.

Em Lopes-Rossi (2011), também é delineada a proposta modular que contempla a publicação dos textos escritos como uma etapa inerente ao processo de produção, a qual se apresenta como parte final de um projeto que compreende desde a leitura e reconhecimento do gênero, até a divulgação social das produções dos alunos, conforme observamos no esquema 2 (dois):

Esquema 2: Projeto para produção escrita de gêneros discursivos



Fonte: Lopes-Rossi (2011, p. 72)

Como notamos, Lopes-Rossi (2011), em sua proposta de planejamento para a produção textual, também prevê as etapas constituintes do estudo dos gêneros através de sequências didáticas, que se iniciam com atividades de reconhecimento do gênero, produção inicial, diagnóstico, revisão e reescrita e a etapa de divulgação ao público, a qual deve adequar-se a um suporte típico do gênero.

Lopes-Rossi (2011) ainda ressalta que um projeto viável para a produção textual na escola deve conter, como etapa imprescindível, a circulação social dos textos produzidos pelos alunos, pois, segundo ela, essa etapa constitui o eixo motivador da atividade escritora e

a redação a partir de gêneros discursivos exige que o aluno obtenha informações para o texto da maneira mais adequada ao gênero em estudo porque sua produção irá circular de fato – esse é o objetivo final do projeto e a melhor motivação que se pode oferecer aos alunos (LOPES-ROSSI, 2011, pp. 75 e 76).

A autora também acrescenta resultados de projetos aplicados, nos quais se constatou uma maior motivação dos alunos à atividade de escrita por saberem que suas produções visavam a um objetivo maior, que extrapolava a entrega do texto para que o professor

avaliasse. Nesse caso, a autora comenta que os alunos se mostravam mais preocupados em apresentar textos bem escritos, revisados e reformulados, por saberem que o projeto contaria com a circulação social das produções.

Desse modo, os gêneros textuais circulam socialmente, e a escola, nesse propósito, tem a necessidade de fortalecer as práticas já inseridas no contexto social dos alunos, configurando as formas estruturais dos gêneros e mediando as práticas de leitura e escrita como preparação dos discentes para circularem ativamente em todos os meios de interação linguística.

Portanto, nesta pesquisa, adotou-se como proposta de circulação social do gênero relato de experiência vivida, o suporte digital *blog*, por constatarmos que é o meio mais propício e utilizado para a divulgação desse gênero atualmente.

Partindo dessa necessidade, constitui-se, no relato de experiência vivida, um gênero tradicionalmente apresentado nas esferas escritas em livros, agendas, diários íntimos e relatos pessoais que, pela relevância social, eram publicados em livros, mas que, na configuração da comunicação contemporânea, assumiu novos suportes e novos formatos, que se foram transmutando. A respeito dessa atividade de transmutação genérica, Marcuschi (2010) nos apresenta um exemplo da constituição de novos gêneros a partir de outros já existentes, segundo observamos no quadro 4 (quatro):

Quadro 4: Gêneros textuais emergentes na mídia virtual e suas contrapartes com gêneros preexistentes

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	<i>E-mail</i>	Carta pessoal/bilhete/correio
2	Chat em aberto	Conversações (em grupos abertos?)
3	Chat em aberto	Conversações duais (casuais)
4	Chat ICQ (agendado)	Encontros pessoais (agendados?)
5	Chat reservado	Conversações (fechadas?)
6	Chat em salas privadas	Entrevista com pessoa convidada
7	Entrevista com convidado	Aulas por correspondência
8	Aula-chat (aulas virtuais)	Aulas presenciais
9	Videoconferência interativa	Reunião de grupo/ conferência/debate
10	Lista de discussão	Circulares/ séries circulares (?)
11	Endereço eletrônico	Endereço postal
12	Blog	Diário pessoal, anotações, agendas

Fonte: Marcuschi (2010, p.37)

Atualmente, o gênero relato de experiência vivida é principalmente encontrado em forma de transmutação através de suportes digitais, em que os usuários das redes sociais relatam suas experiências, expressam seus sentimentos através dessas tecnologias.

Reiterando essa configuração, o uso do gênero em estudo na circulação social através de *blogs*, que Marcuschi (2010, p. 35) define como “diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticados pelos adolescentes em diários participativos”.

Marcuschi (2010) coloca o *weblog* (ou *blog*) como um dos gêneros mais praticados em ambientes virtuais, frisando que os gêneros emergentes parecem projeções ou “transmutações” de outros gêneros já existentes, que, portanto, se configuram em novos gêneros por conta das novas práticas de linguagem, mais do que pela estrutura composicional. Nesse caso, os ambientes virtuais não representam os domínios discursivos, mas os meios de produção e circulação, pois, como sabemos,

todas as tecnologias comunicacionais novas geram ambientes e meios novos. Assim foi a invenção da escrita que gerou um sem-número de ambientes e necessidades para seu uso, desde a placa de barro, passando pelo pergaminho, o papel, até a invenção da imprensa com os tipos móveis. O mesmo ocorreu com a invenção do telefone, do rádio e da televisão. Hoje, a internet tornou-se um imenso laboratório de experimentação de todos os formatos (MARCUSCHI, 2010, p. 31).

Dessa forma, a escola precisa trabalhar com a dinâmica dos gêneros emergentes da cultura digital, sob pena de se tornar obsoleta e descontextualizada, pois, sabe-se que os alunos do século XXI já nascem inseridos nesse ambiente social, que não é virtual, postos que as práticas com os gêneros textuais se configuram como uma realidade imanente.

Nesse aspecto, o suporte de circulação social dos relatos de experiência vivida na atualidade, conforme apresentou Marcuschi (2010), são os suportes digitais, mais especificamente os *blogs*, em que se vê que os diários íntimos, que eram escritos a princípio sem objetivo de compartilhamento, agora aparecem transmutados em relatos de experiência, com o mesmo tom de subjetivismo, mas com propósito comunicativo diferenciado, uma vez que são compartilhadas as vivências ao grande público, o qual pode circular ativamente nesse processo, comentando, compartilhando e assimilando tais experiências.

Na sequência, discutiremos sobre o livro didático de língua portuguesa e sua abordagem a respeito da produção textual no gênero objeto de nossa pesquisa.

2.2.2 Livro didático e ensino de produção textual

Sabemos que o livro didático tem sido um dos principais recursos pedagógicos utilizados pelos professores de Língua Portuguesa. Contudo, é diante de todas as perspectivas teóricas atuais que privilegiam o ensino a partir da concepção de gênero como fenômeno social, que se faz necessária uma análise da qualidade desse material, a partir da concepção de língua adotada e da sequenciação de atividades, a fim de que se reflita se o livro didático é uma ferramenta que auxilia na aprendizagem do gênero.

Nessa análise, é preciso constatar se as propostas de produção escrita do livro didático estão pautadas nos objetivos propostos nos PCN (BRASIL,1998), que partem do princípio de que o aluno deve produzir em diversidade de gêneros, garantindo a sintonia entre o tema e os propósitos do texto, a continuidade temática e presença de informações indispensáveis ao processo de interpretação, além das construções linguísticas referenciais que permitam a compreensão dos textos por parte dos prováveis leitores.

Embora se saiba que esse não deve ser o único recurso a ser utilizado pelo professor, na realidade, o que se constata é que, na maioria das vezes, é o único material disponível. Além disso, devido a uma formação que se direciona predominantemente no âmbito teórico, sem consonância com a prática desses profissionais, o livro didático vem a ser a principal fonte teórica e metodológica para embasamento da ação docente. E é exatamente por essa questão que professores-pesquisadores devem se aprofundar nessa análise, a fim de que se possam detectar os avanços alcançados e as lacunas a serem preenchidas para o ensino de gêneros na concepção sociointeracional, pois, como ressalta Oliveira (2010), o objeto central do estudo da língua são os textos, sobretudo os escritos, os quais materializam-se em gêneros.

Oliveira (2010) esclarece, sobretudo, que só se pode pensar no ensino de leitura e escrita a partir da perspectiva pragmática da língua, pensando nos seus usos e funções sociais, abandonando os mecanismos de ensino que privilegiavam a apresentação de estruturas gramaticais sem promover a reflexão linguística.

A partir dessa realidade, Lopes-Rossi (2011) fomenta a discussão de que o livro didático deve ser um instrumento que deve direcionar para o conhecimento das capacidades discursivas, temáticas e composicionais dos gêneros previstos para cada série. Porém, é perceptível que diversos materiais didáticos ainda apresentam a ideia de ensino com base nas concepções de “redação escolar”, assim,

outro aspecto a ser considerado na dificuldade que os professores enfrentam para uma mudança de sua prática pedagógica é o modelo de produção de texto mantido

pelos livros didáticos. Ainda que edições mais recentes de algumas coleções proponham-se a um trabalho com gêneros discursivos, citem, nas páginas à orientação ao professor, os PCN e vários autores em que se fundamenta esse documento, podemos observar que as atividades propostas não atingem a expectativa de um trabalho que realmente aborde os gêneros em toda a sua dimensão (LOPES-ROSSI, 2011, p. 79).

Lopes-Rossi (2011) também verifica que nem todas as leituras que o livro didático propõe culminam na produção escrita. Muitas vezes, as atividades de leitura e interpretação enquadram um gênero e a produção escrita é exigida em um gênero no qual não foram exploradas essas atividades. Sobre essa problemática, a autora ressalta que toda atividade de produção deve ser antecedida por atividades de leitura do gênero, objetivando a apropriação dos elementos prototípicos do gênero para o qual se propõe a escrita.

Desse modo, o módulo de leitura, segundo a autora, deve contemplar vários exemplares de textos do gênero e questões de interpretação que levem em conta as condições de produção e circulação do gênero, explicitando as características discursivas dos gêneros estudados. Dentro dessas características, devem ser consideradas

as condições de produção e circulação do gênero, de maneira geral reveladas com respostas a indagações do tipo: quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Quem escreveu esse texto que estou lendo? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade? (LOPES-ROSSI, 2011, p. 83).

A partir dessas atividades, o livro didático direciona o aluno a um reconhecimento das características do gênero, o que o levará a refletir sobre a seleção vocabular, a linguagem empregada, o público para o qual se destina o texto e os suportes de circulação nos quais serão expostos aos leitores. Sem esse conhecimento, provavelmente a produção transcorrerá de forma descontextualizada, conforme ainda hoje se vê em propostas de material didático que ainda conservam os tradicionais modelos de redação, em que “[...] o aluno, geralmente, é solicitado a escrever a partir de suas próprias ideias e opiniões” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 75).

Nesse contexto, o PNLD 2014, configura que o livro didático de Língua Portuguesa deve se embasar nas atuais demandas de ensino, as quais sejam capazes de promover a proficiência em leitura e escrita nos mais diversos gêneros discursivos da dinâmica social, devendo dar a esses alunos um vasto domínio das atividades em que se exige a escrita, considerando assim, essa prática como socialmente situada, diferenciando-se das atividades de “redação escolar”, em que o contexto social não era considerado como construto significativo para a produção textual.

O documento formaliza que a proposta metodológica dos livros didáticos deve contemplar todo o processo de escrita em etapas graduais, que aborde o planejamento da escrita, a produção textual, a revisão do texto com base nas categorias de análise que compõem o gênero e a reescrita do texto segundo os objetivos a serem alcançados para a proficiência escrita nos gêneros específicos.

No terceiro capítulo, serão explicitados os constituintes teóricos do gênero relato de experiência vivida, delimitando sua estrutura e partes constituintes, apoiadas principalmente nas conceituações de Adam (2011), Bronckart (1999) e Bräkling (2009).

3 CONSTITUINTES TEÓRICOS DO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA

Neste capítulo, apresentam-se os componentes linguísticos, estruturais e enunciativos do gênero relato de experiência vivida, que se constituem desde a sequência textual predominante, a narrativa, até os elementos estruturais e marcas linguísticas e enunciativas.

Essa caracterização serve de base para a análise e interpretação dos dados coletados através dos textos produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa.

3.1 A Sequência Textual Narrativa

Adam (2011, p. 205) define as sequências como “unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições”. Para o autor, as macroproposições são unidades que se ligam a outras macroproposições, construindo uma ordenação lógica no conjunto ordenado da sequência, ocupando posições hierárquicas umas em relação às outras. Nesse contexto, ele esclarece que uma sequência é determinada como estrutura, ou seja,

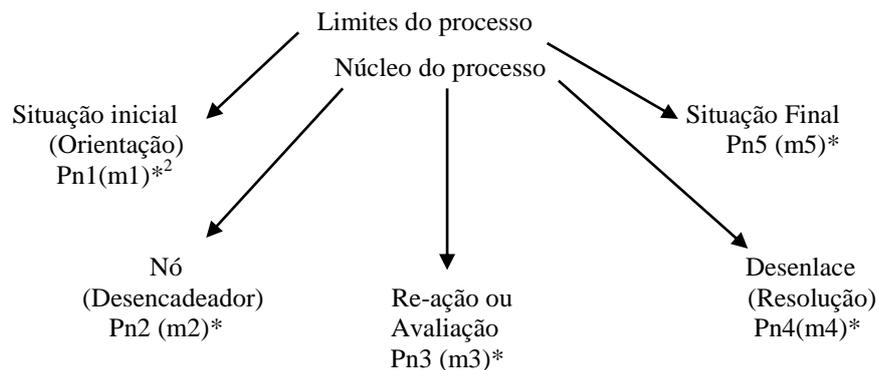
- uma rede relacional hierárquica: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual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

A partir desse conceito de macroproposições, Adam (2011) explica que a composição de uma sequência depende da combinação das proposições, sendo essas combinações classificadas como “narrativa”, “argumentativa”, “explicativa”, “dialogal” e “descritiva”, sendo que as ações comunicativas humanas estão permeadas por conexões resultantes dessas combinações, denominadas pelo autor como atos discursivos.

Adam (2011, p. 225) conceitua a sequência narrativa como “a exposição de ‘fatos’ reais ou imaginários”. Para ele, os fatos podem ser diferenciados através de eventos e de ações, sendo que as ações se caracterizam pela presença de um ser (agente), que promove ou age na tentativa de evitar a modificação de um estado de coisas, e o evento é desencadeado por causas que não foram provocadas por intervenção de um agente. Nesse caso, as sequências narrativas se definem em uma sucessão de eventos, nos quais os estados iniciais se modificam, ou seja, há sempre um antes e um depois que se diferenciam por conta da causalidade dos acontecimentos narrados.

Nessa categorização, Adam (2011) acrescenta que uma narrativa pode ser construída de diversas formas, sendo conferidos a ela diferenciados graus de narratividade, exemplificando que uma narrativa que decorre somente de uma enumeração sequencial de eventos e ações possui um baixo grau de narratividade. O autor apresenta um esquema da narrativa que corresponde à narratividade em um grau complexo, o qual foi esboçado primeiramente por Todorov e Paul Larivaille.

Esquema 3: Estrutura complexa da narrativa



Fonte: Adam (2011, p. 22)

O esquema apresenta a estrutura da sequência narrativa, no qual temos a situação inicial, que seria um estado de equilíbrio, anterior ao início do processo ou nó desencadeador, sendo que esse nó seria o ponto de deflagração do fato narrado. Já o processo de “re-ação” ou avaliação, constitui-se na etapa em que os fatos desenvolvem o seu percurso, através dos desdobramentos causados pelo nó desencadeador, em uma sequência de fatos narrados. O desenlace, também denominado como resolução, corresponde a uma fase em que há o desfecho dos fatos, ou seja, uma transformação em relação ao estado inicial de coisas. Como etapa conclusiva desse esquema, apresenta-se um estado de transformação e retorno ao equilíbrio, chamado de situação final, no qual há o encerramento da sequência narrativa.

Essa estrutura complexa não se encontra presente em todas as narrativas, mas serve de base para as análises, a fim de constatar que tipo de estrutura se encontra nos textos que constituem o *corpus* de análise desta pesquisa.

Adam (2011) expõe que a sequência narrativa objetiva prender a atenção do leitor/ouvinte em relação aos fatos narrados. Para que o leitor crie essa expectativa diante do texto, os fatos são relatados entre um estado de equilíbrio, tensão e equilíbrio, que se perfazem em transformações e retransformações até a finalização do episódio narrado.

² *Pn: cinco momentos do aspecto/m1: antes do processo; m2: início do processo; m3: percurso do processo; m4: fim do processo; m5: depois do processo.

Bronckart (1999), baseado em conceitos que se esboçaram desde a Poética de Aristóteles e que foram aprofundados pelos formalistas russos, chegando aos estudiosos da escola francesa de narratologia, da sociolinguística americana e da psicologia cognitiva, encontra como núcleo comum a todas as conceituações o caráter da intriga presente na sequência narrativa. Esse caráter é explicitado através da sucessão de acontecimentos que se estruturam de modo a formarem uma ação completa, composta de início, meio e fim. Nesses estudos, estão dispostos vários protótipos da sequência, sendo o protótipo mínimo configurado em três fases (denominadas por Adam (2011) como macroestruturas):

Esquema 4: Estrutura simples da narrativa



Fonte: Bronckart (1999, p. 220)

Nessa estrutura simples, encontramos a situação inicial, ou seja, o “nó” desencadeador dos fatos apresentados, que se encontra presente geralmente no início das narrativas, a fase de transformação, na qual se explicita a relevância dos acontecimentos e a diferenciação em relação a um estado inicial das coisas, e a situação final, ou seja, o desenlace ou resolução do conflito, no qual uma nova estrutura se estabelece, diferente do estado inicial apresentado.

Bronckart (1999) explana um protótipo de sequência narrativa, a partir da proposição de Labov e Waletzky, composta de cinco fases:

- a fase de **situação inicial** (de exposição ou de orientação), na qual um “estado de coisas” é apresentado, estado esse que pode ser considerado “equilibrado”, não em si mesmo, mas na medida em que a sequência da história vai nele introduzir uma perturbação;
- a fase de **complicação** (de desencadeamento, de transformação), que introduz exatamente essa perturbação e cria uma tensão;
- a fase de **ações**, que reúne os acontecimentos desencadeados por essa perturbação;
- a fase de **resolução** (de re-transformação), na qual se introduzem os e acontecimentos que levam a uma redução efetiva da tensão;
- a fase de **situação final**, que explicita o novo estado de equilíbrio obtido por essa resolução (BRONCKART, 1999, p. 220, grifos do autor).

Caso ocorra o posicionamento avaliativo do narrador em relação aos fatos narrados, o autor acrescenta ainda mais duas fases:

- a fase de **avaliação**, em que se propõe um comentário relativo ao desenrolar da história e cuja posição na sequência parece ser totalmente livre;
- a fase de **moral**, em que se explicita a significação global atribuída à história, aparecendo geralmente no início ou no fim de uma sequência (BRONCKART, 1999, p. 221, grifos do autor).

Vejamos a exemplificação que o autor demonstra dessa estrutura:

Exemplo 1

Situação inicial

Era uma vez um rei rico em terras e em dinheiro;

Complicação

Sua mulher morreu e ele ficou inconsolável. Trancou-se durante oito dias inteiros em seu gabinete, onde batia com a cabeça nas paredes, de tanto que estava sofrendo [...]

Ações

Todos os seus súditos resolveram ir vê-lo e dizer-lhe o que pudessem de mais adequado para consolar sua tristeza. Uns prepararam discursos graves e sérios; outros, leves e até mesmo alegres [...] Enfim, apresentou-se diante dele uma mulher toda coberta de crepes negros, com véus, mantas e longas roupas de luto, que chorava e soluçava tão forte e tão alto, que ele ficou surpreso [...] Ele a recebeu melhor que aos outros [...]

Resolução

Quando a elegante viúva viu o assunto quase esgotado, levantou um pouco os seus véus [...] O rei observou-a com muita atenção [...] pediu-lhe para não imortalizar a sua dor.

Situação final (+ Avaliação)

Em conclusão, todos se espantaram quando ele se casou com ela, tonando-o negro, verde em cor-de-rosa:

Moral

Frequentemente, basta conhecer o que as pessoas têm de fraco para entrar em seu coração e para se fazer tudo o que se quiser.

(L'oiseau bleu. In Mme Leprince de Beaumont e Mme d'Aulnoy, La belle et La bête, apud BRONCKART, 1999, pp. 221 e 222).

Através da demonstração no exemplo apresentado, podemos identificar a estrutura definida da sequência narrativa, que será exemplificada na análise nos textos coletados na amostra da pesquisa.

Adam (2011), afirma que, em um gênero textual, há sempre uma sequência dominante, e Bakhtin (1997) corrobora essa ideia convergindo que é o propósito comunicativo que define o gênero. No caso do gênero relato de experiência vivida, a sequência narrativa é predominante, visto que o propósito é relatar ações em uma sequência temporal, conforme se poderá constatar nos próximos tópicos que caracterizarão o gênero a partir dessa sequência.

A seguir, serão explanadas a definição e a estrutura composicional e marcas linguísticas e enunciativas do gênero relato de experiência vivida.

3.2 O Gênero Relato de Experiência Vivida

O gênero relato de experiência vivida enquadra-se no agrupamento dos gêneros da ordem do relatar, nos quais predominam “as documentações e memorizações das ações humanas, representadas pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2013, p. 51).

Nessa concepção, Bronckart (1999) postula que os sujeitos, através de suas interações verbais, criam planos de enunciação e mundos discursivos, os quais são materializados em gêneros. Nesse caso, o autor expõe que um desses mundos relaciona-se ao mundo do narrar, no qual o relato coaduna com o narrar realista e os sujeitos narram suas experiências vivenciadas de acordo com o mundo ordinário (mundo real). Dessa forma, podemos

[...] distinguir um narrar realista, que veicula um conteúdo que pode ser avaliado e interpretado de acordo com o essencial dos critérios de validade do mundo ordinário, e um narrar ficcional, cujo conteúdo pode apenas ser parcialmente sujeito a uma tal avaliação (1999, p.154).

Bronckart (1999) descreve os gêneros a partir da situação de ação da linguagem, asseverando que o mundo físico, social e subjetivo são influenciadores e condicionantes da produção textual. Para o autor, o gênero é definido conforme o contexto de produção, sendo que o agente produtor do discurso interfere sobre a situação de interação em que se encontra e sobre os propósitos comunicativos subjacentes à ação de linguagem a ser realizada.

Nesse contexto, há a necessidade de se trabalhar o gênero na concepção sociodiscursiva, na qual os alunos se sintam sujeitos de suas enunciações, sejam livres para expor as suas experiências e seu conhecimento de mundo, partindo da realidade que os cerca e trazendo-a para a sala de aula, fazendo da escola uma extensão de sua prática linguística.

Em relação à organização escrita desse gênero, temos a seguinte definição da estrutura composicional:

- a) Contextualização inicial do relato, identificando tema/espço/período.
- b) Identificação do relator como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas.
- c) Referência à(s) ação(ões)/situação(ões) que será(ão) relatada(s).
- d) Apresentação das ações sequenciando-as temporalmente, estabelecendo relação com o tema/espço/período focalizado no texto, explicitando sensações, sentimentos, emoções provocados pelas experiências. Nesse processo poderá ou não ser estabelecida relação de causalidade entre as ações/fatos relatados, pois se trata de ações acontecidas no domínio do real e, dessa maneira, o que define a relação de causalidade são os fatos, em si, ou a perspectiva/compreensão do relator.
- e) Encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos.
- f) A experiência vivenciada por uma pessoa pode envolver terceiros, o que pode derivar na introdução das vozes desses terceiros no relato elaborado (BRÄKLING, 2009, *mimeo*).

Como se pode observar, Bräkling (2009) desenvolve os elementos constituintes do gênero a partir da estrutura complexa da narrativa disposta em Adam (2011), na qual a situação inicial é um estado de equilíbrio anterior ao processo desencadeador dos fatos relatados, denominado por Bronckart (1999) como fase de equilíbrio. Posteriormente, é iniciado o processo narrativo através do nó desencadeador (ADAM, 2011) identificando os elementos que desencadearam a ação narrativa, o tema, o espaço e o período, que em Bronckart (1999), foi definida como fase de complicação.

Já na fase de referência às ações, situações que serão relatadas, podemos tomar como base o elemento estrutural definido em Bronckart (1999) pelo desenvolvimento das ações que são consequência do nó desencadeador dos fatos, desenvolvendo as transformações relativas a um estado inicial que se supunha equilibrado.

Durante todo o processo de relato dos acontecimentos, existe uma sequência temporal lógica, que pode ser definida cronologicamente ou psicologicamente, sem que haja referência direta a marcas de temporalidade. Porém, sabe-se que há uma sequência que segue o desenrolar dos fatos, dando desenvolvimento gradativo à narrativa. Nessa fase de ações, Bronckart (1999) situa posteriormente a fase de resolução, na qual são introduzidas ações que reduzem a tensão provocada pelo elemento desencadeador. Essa fase de resolução foi também denominada por Adam (2011) como desenlace.

Dando fechamento ao relato, Bräkling (2009) estabelece o elemento denominado encerramento, que deve conter uma avaliação a respeito da transformação e do impacto dos acontecimentos para as mudanças instauradas. Com base em Adam (2011), vemos que o limite final do processo se dá nessa fase, a qual ele denomina como situação final.

Ainda sobre o elemento da situação final, Bronckart (1999) o caracteriza como um novo estado de equilíbrio consequente da fase de resolução, que, no caso do relato, deve

acrescentar a fase de avaliação, na qual se faz um comentário a respeito do desenrolar da história.

Dando prosseguimento, o próximo tópico versará sobre uma análise comparativa da estrutura composicional e as marcas linguísticas presentes no gênero em estudo, demonstrando essa estrutura através da contraposição entre o gênero relato de experiência vivida e outro gênero da ordem do relatar, a notícia.

3.2.1 Estrutura composicional e marcas linguísticas do relato de experiência vivida

Schneuwly e Dolz (2013) defendem como estratégias para o ensino de um gênero a contraposição com outros gêneros da mesma ordem, a fim de que se possam marcar de forma mais explícita os elementos prototípicos na análise do gênero que se quer ensinar. Seguindo essa premissa, na análise da estrutura composicional e marcas linguísticas e enunciativas do gênero, serão realizadas algumas considerações a respeito dos seus elementos estruturais, em contraposição a alguns elementos de outro gênero da ordem do relatar: a notícia. Serão analisados textos prototípicos para a demonstração desses elementos. Os textos que serviram como base para a caracterização do gênero, foram retirados de suportes digitais, o relato de experiência vivida no suporte *blog* pessoal e a notícia de um site de um jornal veiculado no estado do Piauí. Apresentamos, no quadro 5, um exemplar do texto do gênero relato de experiência vivida.

Quadro 5: Texto prototípico do gênero relato de experiência vivida

Um relato pessoal

A vida é algo "complicado" de se viver. É preciso ter "boa vontade" ou nunca se sairá da "estaca zero". Eu sou uma pessoa que costumava dizer que não aprendia com os erros alheios, gosto de cair, sentir a dor, para poder me levantar mais forte. Mas a vida acabou querendo me ensinar sem precisar cair. Não foi uma maneira fácil de aprender, mas digamos que foi valiosa.

Cresci rodeada de pessoas gananciosas, daquelas que vivem para o dinheiro, para juntar, obter propriedades e joias. A minha avó era assim. Passou a vida inteira vivendo para o trabalho e para o dinheiro que recebia. Dizia que, ao se aposentar, aí sim, aproveitaria a vida. Mas ela não sabia que a vida também é traiçoeira, e a sua aposentadoria acabou sendo forçada devido a um câncer. E o câncer acabou tomando-lhe os três últimos anos de sua vida e, ao invés de aproveitar a aposentadoria "vivendo", "aproveitou" lutando pela vida.

Não foi fácil ver aquela mulher tão forte, sempre tão decidida desistindo de viver. Não foi fácil ouvi-la pedir a Deus que trocasse a sua vida pela de seu neto, que também estava doente. Não foi fácil vê-la morrer com o passar dos dias, mas confesso que foi uma verdadeira lição que levarei por toda minha existência.

Nos dias que passou no hospital, poucas foram as visitas que recebeu, e isso se deu, por nunca ter procurado e nem cativado amigos. Os "amigos" que tinha eram apenas ligados a algum interesse. Não sabia o que era amizade, o que era a mão de um amigo ou um ombro acolhedor. Nunca fora de 'sair com as amigas', preferia ficar em casa, assistindo a novela.

Jóias? Ela tinha demais. Inúmeras. Jóias que nem sequer lembrava a existência, mas as tinha, e isso a fazia sentir-se bem. O seu guarda-roupas era enorme e cheio dos mais variados modelos, mas as roupas que usava eram sempre as mesmas, as que ficavam em uma pequena parte daquela imensidão. Os produtos de beleza também eram em grandes quantidades. Alguns com a data de validade vencida há anos e que sequer foram abertos. Coisas ela tinha, muitas, mas parece que ela não sabia ser e nem viver.

Quando morreu, não teve oportunidade nem de escolher a última roupa, a minha mãe o fez. O sapato também. Lembro perfeitamente daquela roupa verde, sempre usada em ocasiões especiais. E por falar nisso, ainda hoje me pergunto se aquela foi ou não uma ocasião especial. Mas penso que sim, ela jamais gostaria de ser enterrada com algo "simples".

Não gosto de me aproximar do caixão, nunca gostei. Quero sempre levar boas lembranças dos que se foram. Lembrar de seus sorrisos, suas piadas e naquela vez não foi diferente. Não me aproximei, mas não consegui não observar de longe.

Lá estava ela, deitada, sem nem saber quem a olhava. Reparei que não estava com nenhuma joia. Nenhuma. Inclusive a sua aliança. Não a deixaram levar nem a aliança! Quiseram prendê-la aqui, para ficar "jogada", sem dona. Nenhuma outra das suas tantas joias foram com ela. As suas propriedades, aquelas que lutou tanto para obter, ficaram por aqui, também sem dono e sem seus cuidados.

E foi ali, naquele momento, quando o caixão estava sendo abaixado para dentro da terra, que pude perceber o quanto perdemos da vida. O quanto a deixamos de valorizar. Perdemos tempo querendo, tendo, e esquecemos de ser quem verdadeiramente somos. De valorizar quem precisa de valor. Valor esse que deve ser dado às pessoas, e não às coisas. Não adianta valorizar coisas, pois elas jamais se sentirão valorizadas.

Quando fazemos um sacrifício por alguém, não fazemos para sermos “vangloriados”, mas sim por querermos, por nos sentirmos bem desta forma. Mas sabe, é sempre bom ser valorizado por aquilo que se faz. E não é preciso que seja dito com palavras, mas ao menos com ações. Valorizar as pessoas, o que elas são e o que fazem, estreita os relacionamentos e torna as pessoas mais próximas. Mas, por algum motivo, tenho notado que não há interesse em aproximação.

As pessoas tornaram-se cada vez mais egoístas. Só querem ter. Só querem para si. E esquecem-se de que nada levarão dessa vida. Naquele buraco, em baixo a sete palmos da terra, não cabe mais nada, apenas você (ou nem você, só o seu corpo) e o seu caixão (aquele que você também não poderá escolher).

E é por isso que resolvi escrever, para botar pra fora algo que a muito aprendi e que não acho que deva ficar guardado comigo.

(Kari Mendonça)

Fonte: Disponível em < <http://botandopra-fora.blogspot.com.br/2008/04/um-relato-pessoal.html> /> Acesso em janeiro de 2015

Figura 3: Texto prototípico do gênero notícia

11/05/2015

Linha com cerol mata motociclista na Santa Maria da Codipi - CidadeVerde.com

cidadeverde.com
A gente tem controle

29/12/14, 19:12

Linha com cerol mata motociclista na Santa Maria da Codipi

Um homem de 45 anos identificado como Marcos Aurélio da Silva Brasil morreu após sofrer uma grave lesão cervical causada pelo cerol de uma linha de pipa. O incidente aconteceu por volta das 17h, quando a vítima passava de moto na avenida principal do Residencial Francisca Trindade, no bairro Santa Maria da Codipi, na zona norte de Teresina.



Uma equipe do SAMU chegou a socorrer a vítima, mas no trajeto para o hospital não resistiu ao ferimento e veio a óbito. "O paciente foi vítima de uma extensa e profunda lesão cervical provocada pela linha de uma pipa. Afetou todos os vasos causando hemorragia", disse Arnóbio Gomes, médico que atendeu a ocorrência.

Como a vítima faleceu dentro da ambulância do SAMU, o corpo foi levado diretamente para o Instituto de Medicina Legal (IML).

Fonte: Disponível em <<http://cidadeverde.com/linha-com-cerol-mata-motociclista-na-santa-maria-da-codipi-182088/>> Acesso em janeiro de 2015

Na contextualização inicial do relato, busca-se responder às perguntas básicas para situar o tema e o espaço onde aconteceram os fatos e o período em que aconteceram relatados, semelhantemente ao que ocorre em um “lide” de uma notícia: “ O que aconteceu?”, “quando aconteceu?”, “com quem aconteceu?” (tema/espaço/período).

O tema do relato, ou seja, a motivação que levou o sujeito a escrever, no caso uma situação que seja extremamente marcante, que o tenha levado a profundas reflexões e que mereçam ser compartilhadas como inspiração para os leitores, que geralmente se sentem motivados pela experiência e “lição de vida” contada:

Exemplo 1:

Cresci rodeada de pessoas gananciosas, daquelas que vivem para o dinheiro, para juntar, obter propriedades e joias. A minha avó era assim. Passou a vida inteira vivendo para o trabalho e para o dinheiro que recebia. Dizia que, ao se aposentar, aí sim, aproveitaria a vida. Mas ela não sabia que a vida também é traiçoeira, e a sua aposentadoria acabou sendo forçada devido a um câncer. E o câncer acabou tomando-lhe os três últimos anos de sua vida e, ao invés de aproveitar a aposentadoria "vivendo", "aproveitou" lutando pela vida.

Fonte: Disponível em <<http://botandopra-foira.blogspot.com.br/2008/04/um-relato-pessoal.html>> Acesso em janeiro de 2015

Como se pode constatar, em um relato de experiência vivida os fatos são relatados em primeira pessoa, já que o relator conta uma experiência que se passou com ele e que teve significado profundo em sua vivência. Nele, “a voz do autor é a voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado” (BRONCKART, 1999, p. 327). Diferente, portanto, de um relato em uma notícia, por exemplo, em que os fatos são relatados em terceira pessoa, sendo que quem relata não participa dos acontecimentos e procura estabelecer o máximo de impessoalidade aos acontecimentos expostos. Nesse caso, a resposta para “Com quem aconteceu?”, no relato de experiência vivida, é dada a partir do momento em que o autor se posiciona dando sua visão dos fatos a serem relatados.

No caso do trecho analisado no relato, a motivação para a escrita veio de um fato que não ocorreu diretamente ao sujeito enunciativo, mas com alguém muito próximo, no caso a avó. Esse acontecimento teve uma relevância para o relator, que obteve lições sobre ganância, avareza e fugacidade da vida. Portanto, o gênero apresenta a voz enunciativa em uma perspectiva subjetiva, denominada por Bronckart (1999), como modalização apreciativa, que consiste “[...] em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do *mundo subjetivo* da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos,

infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora” (BRONCKART, 1999, p. 332, grifo do autor).

Observamos, portanto, que só se pode traçar um perfil psicológico da avó do enunciador através das opiniões e da visão de mundo expressa por quem faz o relato, e sem esse registro, não se pode fazer tal análise.

Já em uma notícia, com a voz enunciativa que se pretende (pelo menos em tese) neutra (BRONCKART, 1999), não encontramos, de modo explícito, esse posicionamento do enunciador, por ser um gênero em que se busca a impessoalidade e uma visão objetiva dos fatos, sem que se perceba diretamente a adoção de pontos de vista e expressões valorativas sobre os acontecimentos explicitados, o que se confere através dos verbos em terceira pessoa, da substantivação e quase ausência de adjetivação e expressões valorativas do enunciador:

Exemplo 2

Um homem de 45 anos identificado como Marcos Aurélio da Silva Brasil morreu após sofrer uma grave lesão cervical causada pelo cerol de uma linha de pipa.

Fonte: Disponível em: <<http://cidadeverde.com/linha-com-cerol-mata-motociclista-na-santa-maria-da-codipi-182088/acesso>> Acesso em janeiro de 2015

Embora não se assuma explicitamente um ponto de vista, no caso da notícia, pode-se conjecturar a presença implícita da voz enunciativa que se apresenta através de modalizações lógicas, referentes, pelo menos sumariamente, ao mundo objetivo. A esse respeito, Bronckart (1999) postula que

as modalizações lógicas consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios, ou conhecimentos elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o *mundo objetivo*, e 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, 1999, p. 350, grifo do autor).

O período em que aconteceram as ações corresponde à pergunta “Quando aconteceu?”, que em um relato, corresponde ao tempo em que ocorreram os fatos, sua sequência e duração. Em uma notícia, existe a obrigatoriedade de se situarem com exatidão os fatos, pois essa precisão confere o caráter verídico e exato que deve compor esse gênero:

Exemplo 3

O incidente aconteceu por volta das 17h, quando a vítima passava de moto na avenida principal do Residencial Francisca Trindade, no bairro Santa Maria da Codipi, na zona norte de Teresina.

Fonte:Disponível em < <http://cidadeverde.com/linha-com-cerol-mata-motociclista-na-santa-maria-da-codipi-182088/>>Acesso em janeiro de 2015

Mesmo sem uma referência direta à data, o leitor que vê a notícia através do site, pode inferir a data do acontecimento, pela referência temporal por volta das 17h, o que torna implícito que o fato ocorreu no mesmo dia de sua publicação, no caso, 29 de dezembro de 2014.

Em contraponto, no relato de experiência vivida os fatos não têm a obrigatoriedade de se apresentarem em um tempo cronológico, uma vez que a memória deles é que se faz importante dentro dos aspectos subjetivos que o perfazem. Sendo assim, o tempo psicológico ou tempo da memória também pode ser constituído sem que haja prejuízo para a situação comunicativa, o que já não ocorreria no texto do gênero notícia. É o que se observa no seguinte trecho que dá continuidade ao relato já citado anteriormente, no qual não há uma referência precisa em relação à datação dos acontecimentos:

Exemplo 4

Quando morreu, não teve oportunidade nem de escolher a última roupa, a minha mãe o fez. O sapato também. Lembro perfeitamente daquela roupa verde, sempre usada em ocasiões especiais. E, por falar nisso, ainda hoje me pergunto se aquela foi ou não uma ocasião especial. Mas penso que sim, ela jamais gostaria de ser enterrada com algo “simples”.

Fonte: Disponível em <<http://botandopra-fora.blogspot.com.br/2008/04/um-relato-pessoal.html/>> Acesso em janeiro de 2015

No desenvolvimento sequencial dos acontecimentos, o autor se posiciona de modo avaliativo, conferindo ao texto um caráter subjetivo, acrescentando as marcas de subjetividade através de sensações, emoções e sentimentos provocados pelo recorte dado ao fato. Em oposição à notícia, as marcas de autoria se fazem presentes no gênero pelos aspectos de subjetividade e personalidade, pois há um sujeito do discurso que rememora os fatos segundo a visão que consegue abstrair deles, a realidade parte não de um exame impessoal e preciso, mas de um recorte original que se dá pela interpretação dos fatos realizada pela voz do enunciador:

Exemplo 5

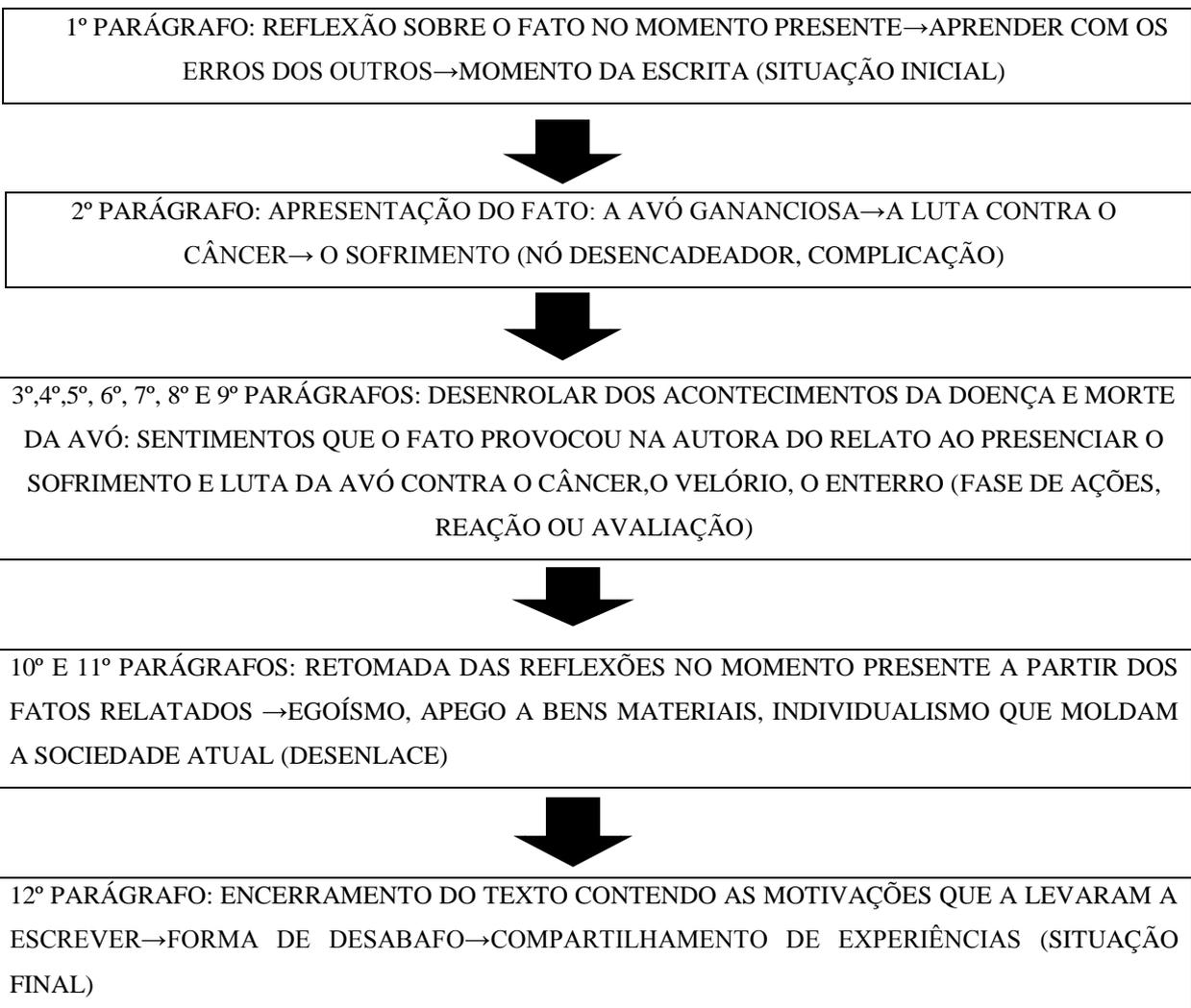
A vida é algo "complicado" de se viver. É preciso ter "boa vontade" ou nunca se sairá da "estaca zero". Eu sou uma pessoa que costumava dizer que não aprendia com os erros alheios, gosto de cair, sentir a dor, para poder me levantar mais forte. Mas a vida acabou querendo me ensinar sem precisar cair. Não foi uma maneira fácil de aprender, mas digamos que foi valiosa.

Fonte: Disponível em: <<http://botandopra-fora.blogspot.com.br/2008/04/um-relato-pessoal.html> /> Acesso em janeiro de 2015

No relato de experiência vivida, assim como na notícia, é necessário detalhar o fato ocorrido para o leitor, em uma sequência lógica de acontecimentos, respondendo ao questionamento “O que aconteceu?” e “Como aconteceu?”, delegando aos fatos a relevância conforme significação que tem para o autor do relato.

Vejamos o exemplo da disposição dos fatos relatados através do esquema apresentado a seguir, o qual exemplifica a estrutura complexa da sequência narrativa, já demonstrada na teoria apresentada.

Esquema 5: Sequência de acontecimentos no texto “Um Relato Pessoal”



Fonte: Pesquisa direta

Em um relato de experiência vivida, as ações ocorridas no tempo passado são rememoradas através de uma reflexão entre o passado e suas implicações para o momento presente. Os verbos utilizados estão predominantemente no pretérito, ao tempo em que as

reflexões sobre os fatos e opiniões são marcadas por verbos predominantemente no presente do indicativo:

Exemplo 6

“Nos dias que passou no hospital, poucas foram as visitas que recebeu, e isso se deu, por nunca ter procurado e nem cativado amigos. Os "amigos" que tinha eram apenas ligados a algum interesse. Não sabia o que era amizade, o que era a mão de um amigo ou um ombro acolhedor. Nunca fora de 'sair com as amigas', preferia ficar em casa, assistindo a novela.”

Fonte: Disponível em: <[http:// http://botandopra-fora.blogspot.com.br/2008/04/um-relato-pessoal.html](http://botandopra-fora.blogspot.com.br/2008/04/um-relato-pessoal.html)> Acesso em janeiro de 2015

A sequenciação do relato acontece quase sempre na relação presente-passado-presente, no caso do relato em análise, que inicia com uma reflexão no momento presente, acerca de um fato ocorrido no passado: a morte de um ente querido. Essa reflexão continua no desenrolar dos fatos; a vida sem amigos e apegada aos bens materiais, a doença, a solidão, a morte e o enterro da avó, fatos apresentados por um enunciador que reflete no presente os acontecimentos do passado, rememorando-os e fazendo uma relação com o momento que vivencia.

Exemplo 7

As pessoas tornaram-se cada vez mais egoístas. Só querem ter. Só querem para si. E esquecem-se de que nada levarão dessa vida. Naquele buraco, embaixo a sete palmos da terra, não cabe mais nada, apenas você (ou nem você, só o seu corpo) e o seu caixão (aquele que você também não poderá escolher).

Fonte: Disponível em: <<http://botandopra-fora.blogspot.com.br/2008/04/um-relato-pessoal.html/>> Acesso em janeiro de 2015

Tal sequência pode vir acompanhada de marcas linguísticas que expressem a relação de causa/consequência oportunizada pelos fatos, conforme pode se constatar através do quadro 6 (seis).

Quadro 6: Relação Causa-Consequência no Texto “Um Relato Pessoal”

<p>CAUSA=MORTE DA AVÓ/ CONSEQUÊNCIA= REFLEXÃO SOBRE APEGO AOS BENS MATERIAIS E VALORIZAÇÃO DA VIDA</p>

Fonte: Pesquisa direta

Como observamos, no quadro 6, temos a relação de causa/consequência como parte constituinte do desenrolar das ações apresentadas, o que confirma a relevância dos fatos para

a apresentação de uma situação inicial e a transformação do relator após o desenrolar dos acontecimentos.

Os relatos de experiência vivida geralmente se encerram com uma retomada da reflexão inicial sobre as transformações causadas no relator a partir das situações vivenciadas.

No desenrolar das ações, pode haver como parte constituinte do gênero, a referência a outras pessoas que participaram do momento relatado, as quais são apresentadas a partir da voz do enunciador ou através de diálogos e ações no decorrer do texto.

No texto apresentado como protótipo do gênero, a voz do enunciador apresenta a avó, sua relação com as outras pessoas, amigos, família.

O próximo capítulo contempla o detalhamento dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, envolvendo sua caracterização, campo, sujeitos participantes, *corpus* e categorias de análise.

4 METODOLOGIA

Este capítulo descreve a natureza da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, caracterizando o *corpus*, o *locus* e as categorias predefinidas para a análise do *corpus* coletado.

4.1 Caracterização da Pesquisa

Com relação aos objetivos previstos, a caracterização da pesquisa se deu de modo exploratório e descritivo. Seu caráter é exploratório por envolver um levantamento teórico através de estudo bibliográfico. Quanto ao aspecto descritivo, deve-se ao fato de delinear as características da população a ser pesquisada e por conta dos instrumentos utilizados para a coleta de dados.

A pesquisa foi realizada através de levantamento bibliográfico e estudo de campo. No estudo bibliográfico, constam análises e referência de autores e estudiosos da linguística textual, através de livros, revistas, artigos, dissertações e teses, que foram base teórica às análises dos dados coletados. Estudo de campo porque houve a observação direta dos indivíduos investigados nas atividades realizadas para a coleta dos dados, visando à observação, análise e interpretação dos fenômenos observados.

A análise e a interpretação dos dados ocorreram em caráter quali-quantitativo, com análises individuais e globais, foram utilizados, também, gráficos, tabelas e dados estatísticos.

Quanto à interpretação dos dados coletados, foram realizadas seguindo as etapas de pré-análise (organização dos dados); codificação, classificação e categorização e interpretação referencial (tratamento e reflexão).

4.2 Campo e Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma turma de 6º ano (com 40 alunos matriculados), em cuja escola se oferece ensino na modalidade Ensino Fundamental: do 1º ao 9º anos, nos turnos manhã e tarde e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noite. Foi fundada em 03 de setembro de 1973. A escola atende cerca de 780 (setecentos e oitenta) alunos.

A escola conta hoje com a seguinte estrutura física: 18 (dezoito) salas de aula, sala para professores, cozinha, despensa, biblioteca, laboratório de informática, pátio coberto, sala de Apoio Pedagógico (APE), sala de vídeo (desativada) e quadra de esporte.

O corpo docente da escola é composto por cerca de 41 (quarenta e um) professores, formado por docentes concursados em caráter efetivo e/ou substituto e por estagiários. A escola dispõe de 21 (vinte e um) funcionários distribuídos em setores como secretaria, biblioteca, vigilância, limpeza e merenda escolar.

A escola é mantida com os recursos oriundos dos fundos de gestão financeira da educação básica (FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FME (Fundo Municipal da Educação) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Funcionam na escola os programas Mais Educação, Se Liga, Acelera e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

De acordo com pesquisa socioeconômica feita pela escola, a qual consta nos dados do Projeto Político Pedagógico (PPP), atualizado em 2014, pudemos constatar que cerca de 80% dos alunos pertencem a famílias que recebem até 1 (um) salário mínimo por mês, incluindo alguns que declararam estar os pais desempregados, vivendo com menos de um salário mínimo, tendo como ganho certo apenas o bolsa família. Outros 17% declaram receber até dois salários mínimos, sendo que apenas 3% das famílias afirmaram ter uma renda superior a dois salários mínimos.

As tarefas desempenhadas pelos pais e mães são: pedreiro, motorista, serralheiro, militar, eletricista, revendedora de produtos de beleza, zeladora, doméstica, mecânico, servidor público, etc.

No que tange ao nível de instrução declarado pelos pais, mães e responsáveis, a maioria tem, no máximo, o Ensino Fundamental. Alguns inclusive declaram não ter instrução suficiente para acompanhar as tarefas dos filhos.

Constatamos, ainda, que as famílias são numerosas, constituídas de 5 (cinco) ou mais pessoas, sendo comuns famílias com mais de 8 (oito) pessoas. Apesar disso, vimos que, na maior parte delas, apenas uma pessoa trabalha.

A maior parte dos entrevistados declarou possuir casa própria, ser a residência provida de luz elétrica, água encanada, como também possuir eletrodomésticos básicos, tais como: fogão, geladeira, TV e som. Já o telefone fixo, apenas 30% declararam possuí-lo em casa. Todavia, todos declararam possuir telefone celular. Quanto ao transporte, apenas 10% afirmaram possuir moto ou carro popular.

No que se refere ao item moradia, o motivo de a maioria afirmar ter casa própria deve-se ao fato de essas comunidades serem resultantes de assentamentos urbanos. Entretanto, grande parte dessas residências são muito simples, construídas de barro e pedras, tendo em média três cômodos, mesmo nas famílias numerosas. Faz-se necessário fazer referência à ausência de saneamento básico nessas comunidades, tais como esgotos, banheiros adequados e coleta de lixo.

Mesmo tendo sido observado que a maioria dos alunos reside com pai e mãe, há também os que moram com avós, tias, madrinhas e mesmo com pessoas sem grau de parentesco. Sendo comuns ainda os que moram apenas com a mãe e uns poucos que moram apenas com o pai.

No que se refere a atividades de lazer, constatamos que a maioria não tem acesso, sendo a TV, internet e as brincadeiras na rua as alternativas de passatempo para as horas de folga. A situação social desses alunos pode ser um fator preponderante para explicar a situação de vulnerabilidade da maioria das crianças e adolescentes que estudam na escola, o que resulta na falta de acompanhamento da família às atividades escolares, o baixo desempenho de grande parte dos alunos, além de envolvimento por parte de alguns com drogas, gravidez na adolescência e outras situações de risco. No que se refere aos alunos da EJA, muitos são casados, com filhos, e a maioria já abandonou a escola por pelo menos dois anos. Para esses alunos, o retorno aos estudos pode significar novas possibilidades de trabalho, pois grande parte está desempregada. Alguns desses são pais, mães ou irmãos dos alunos dos turnos diurnos.

4.2.1 Corpus

O corpus de análise está constituído por uma atividade de produção textual no gênero relato de experiência vivida, visando à análise diagnóstica dos elementos prototípicos referentes ao gênero em estudo na pesquisa. Além dos textos, foi aplicado um questionário com esses mesmos alunos, com objetivo de investigar as práticas de circulação social dos textos produzidos e as práticas de produção em gêneros textuais com suporte digital. Esse questionário foi respondido em sala de aula pelos alunos, após a leitura realizada e esclarecimentos prévios por parte do professor. Procuramos não oferecer muitas explicações sobre o questionário, a fim de mantermos a isenção e de não influenciarmos nas respostas dadas às perguntas.

Os sujeitos, submetidos aos procedimentos para a coleta do *corpus*, assinaram um termo de assentimento, tendo sido informados sobre a sua natureza e os meios utilizados para a aquisição dos dados, e, por se tratarem de menores de idade, os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com fins de autorização para a participação e esclarecimento sobre os riscos e sobre todos os procedimentos realizados na pesquisa.

Outra fonte de análises foi o livro didático de Língua Portuguesa utilizado na turma objeto da pesquisa, com o intuito de verificar se o gênero relato de experiência vivida é apresentado de acordo com os pressupostos do ISD e se as atividades de produção textual contemplam a interação efetiva nas esferas de comunicação social pertencentes ao gênero. Após o diagnóstico da produção inicial e análise do livro didático, foi elaborado um plano de estratégias (proposta de intervenção), objetivando a apropriação do gênero relato de experiência vivida, baseado no procedimento sequência didática, teorizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) e adaptado por Costa-Hübes e Simioni (2014).

O item seguinte descreve as categorias de análise utilizadas no tratamento e reflexão dos dados coletados na pesquisa.

4.3 As Categorias de Análise

Os tópicos desta seção descrevem as categorias de análise referente ao *corpus* coletado. Foram realizadas análises relativas aos textos produzidos por 40 (quarenta) alunos de uma turma de 6º ano, examinando os elementos estruturais do gênero e marcas linguísticas e enunciativas presentes nos textos da amostra coletada. O livro didático adotado na escola que sediou a pesquisa foi objeto de análise referente à abordagem e projeto de apropriação do gênero relato de experiência vivida. No questionário aplicado, buscou-se a quantificação para constatar a realidade sobre a circulação social das produções de texto provenientes das atividades das aulas de Língua Portuguesa e as práticas de produção de texto que têm como suporte de circulação os meios digitais. A seção consecutiva caracteriza as categorias de análise das produções textuais coletadas.

4.3.1 Análise das produções textuais

A análise das produções textuais escritas foi realizada observando-se o desenvolvimento dos elementos prototípicos do gênero relato de experiência vivida, segundo a delimitação das categorias:

- a) Contextualização inicial do relato, contendo identificação do tema/espço/período;
- b) Identificação do relator como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas (marcas linguísticas de primeira pessoa/subjetividade, linguagem informal), situação inicial, nó desencadeador;
- c) Referência às ações e situações que serão relatadas;
- d) Apresentação das ações em uma sequência temporal (com predomínio de verbos nos tempos presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito), estabelecendo relação com o tema/espço/período focalizado no texto, explicitando sensações, sentimentos, emoções provocados pelas experiências;
- e) Relação de causalidade entre as ações/ fatos relatados, identificando a compreensão do autor a respeito dos fatos mencionados;
- f) Encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos (situação final).

Cada texto coletado recebeu um código que omite o nome do produtor do texto, para demonstração nas análises, a fim de preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa. Além disso, os textos analisados foram reproduzidos conservando a grafia original dos sujeitos participantes.

O item seguinte fará descrição do próximo instrumento de coleta de dados, que foi realizado através de aplicação de um questionário sobre as práticas de circulação social dos textos escritos na escola e da investigação sobre a prática com gêneros textuais que circulam por meio de suportes digitais.

4.3.2 Análise do questionário aplicado

Além da escrita do gênero, outra necessidade latente da pesquisa foi diagnosticar a existência de práticas de letramento digital através da interação escrita nas redes sociais, investigando-se se essas práticas estão inseridas nas práticas de ensino de língua portuguesa dos alunos participantes da pesquisa, a fim de saber se as metodologias de ensino aplicadas pelos professores têm mediado essa relação entre escola, ensino de língua e letramento digital.

Essa investigação se faz pertinente pelo fato de o gênero relato de experiência vivida ter como principal suporte de circulação atualmente os meios digitais, através de *blogs*.

Diante da realidade a ser diagnosticada e da urgência de que a instituição escolar deve promover o uso das mídias eletrônicas como instrumento propiciador da aprendizagem, faz-se extremamente necessário investigar as práticas de letramento digital na escola, objetivando

consolidá-las e ampliá-las, uma vez que esses alunos já fazem uso das ferramentas disponíveis da internet fora do ambiente escolar. O que se torna imprescindível, então, é que a escola pesquise o que os alunos já têm de conhecimentos prévios sobre as interações sociais nos meios eletrônicos e planeje, a partir dos dados analisados, estratégias em favor do ensino, uma vez que se sabe que os gêneros digitais são uma realidade e a escola não pode se tornar alheia a eles.

Para efetivar essa inquirição, o questionário foi realizado com o objetivo de investigar as práticas de produção textual com gêneros digitais e se as produções propostas em sala de aula culminam em circulação social dos textos produzidos. A investigação versa sobre as motivações para produção de textos na escola, acerca das condições físicas do laboratório de informática e seu uso nas aulas de Língua Portuguesa.

A respeito da interação efetiva dos textos produzidos, questionou-se se há a etapa de publicação desses textos após a revisão e reescrita e ao tempo em que se procura saber que propostas sugerem para que se sintam mais motivados para a produção textual.

Sobre os gêneros digitais, indagou-se a respeito da utilização da internet pelos alunos, se os professores de Língua Portuguesa trabalham os gêneros digitais na escola e se há a publicação dos textos escritos em suportes digitais.

Dando prosseguimento, a próxima subseção tratará de descrever como foi realizada a análise do livro didático adotado na escola que foi campo de coleta de dados da pesquisa. Nesse caso, foi analisado o capítulo que trata do gênero relato de experiência vivida, observando-se a abordagem do gênero e a sequência didática proposta.

4.3.3 Análise do livro didático

O livro didático adotado na escola foi analisado conforme as teorias contidas no referencial teórico da pesquisa, além de ter sido realizado o comparativo entre a proposta metodológica para o ensino do gênero e as orientações contidas nos PCN de Língua Portuguesa e o PNLD 2014.

Em relação ao gênero relato de experiência vivida, analisou-se se a sequência didática apresenta elementos suficientes para a apropriação da construção composicional do gênero relato de experiência vivida, contemplando o contexto de produção e circulação desse gênero textual.

Dessa forma, fizemos algumas considerações sobre como o gênero relato de experiência vivida está abordado no livro didático da Coleção Teláris, 6º ano, o qual, em um dos capítulos, desenvolve o estudo do gênero com a denominação de relato pessoal.

O próximo capítulo discorre sobre a análise dos dados coletados, interpretando-os a partir das categorias de análise previamente definidas neste capítulo. Essa análise está demonstrada através de gráficos, quantificando as ocorrências dos fenômenos observados nos textos, nos exemplos dos fenômenos descritos com referência direta a trechos dos textos coletados, nos gráficos que quantificam as respostas dadas ao questionário aplicado, na interpretação das respostas dadas às questões subjetivas do questionário e na análise do capítulo do livro didático que trata do gênero relato de experiência vivida.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

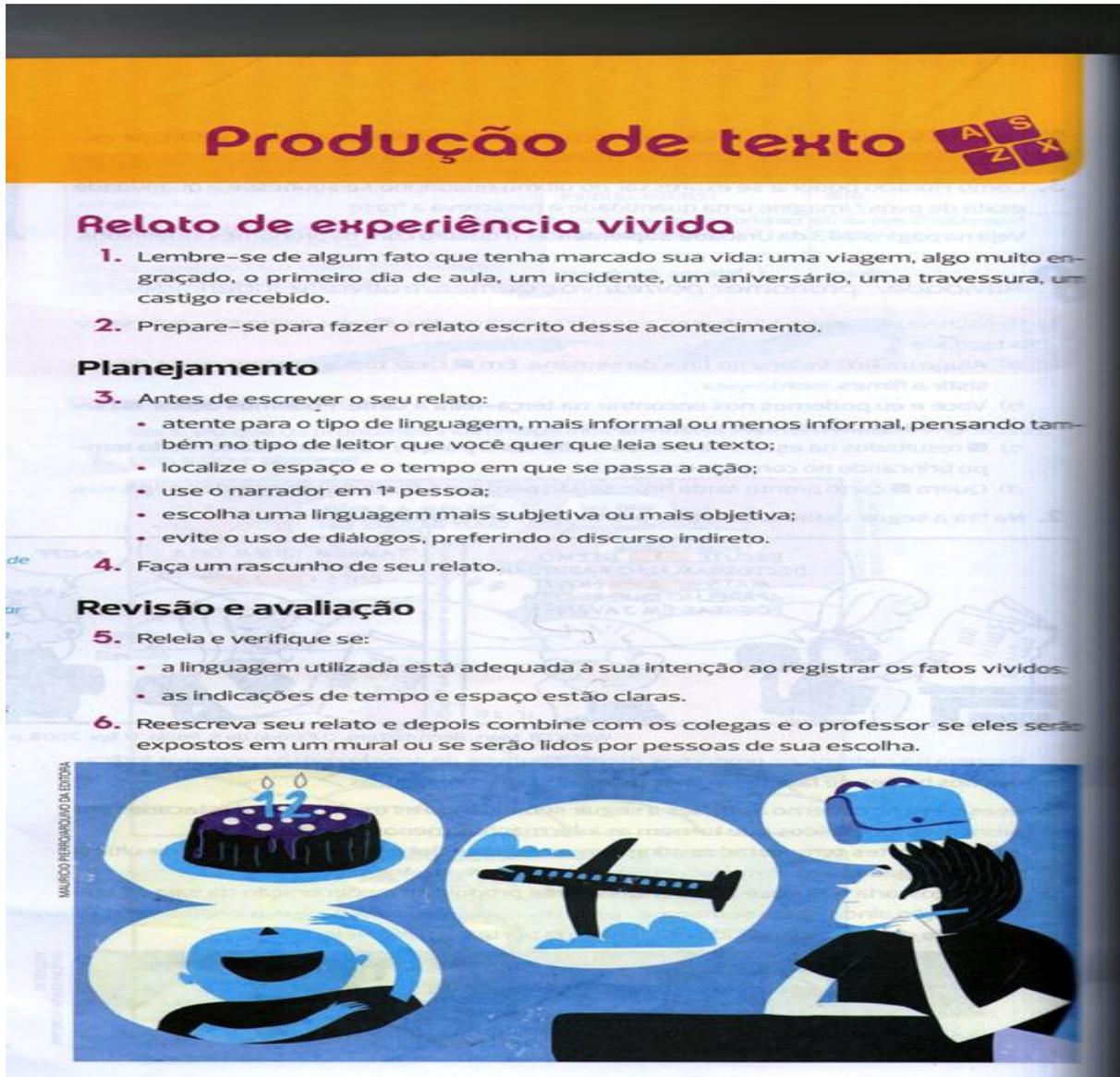
Este capítulo apresenta a análise dos dados coletados na pesquisa, conforme descrição realizada nos procedimentos metodológicos. Iniciaremos a discussão a respeito dos textos produzidos por 40 (quarenta) alunos de uma turma de 6º ano, participante da pesquisa. Posteriormente, será realizada a interpretação dos dados coletados em uma entrevista realizada com os mesmos alunos, os quais foram investigados a respeito da circulação social dos textos produzidos na escola e sobre a prática de escrita de gêneros textuais que circulam nos meios digitais. No próximo item, serão feitas considerações com base no livro didático de Língua Portuguesa adotado na turma objeto da pesquisa.

5.1 Análise das Produções Textuais

As produções textuais foram coletadas com objetivo de diagnosticar de quais as habilidades do gênero relato de experiência vivida os sujeitos participantes tinham domínio. Para essa coleta, a proposta do livro didático adotado na turma foi aplicada, tendo sido realizada anteriormente uma apresentação do gênero através dos textos também dispostos no material didático. Cada texto produzido recebeu um código, com o objetivo de manter o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa. Assim, os alunos serão identificados da seguinte forma: aluno um produção inicial – 001PI, aluno dois produção inicial – 002PI.

Os dados foram quantificados através de percentuais totalizados nos textos e no questionário aplicado, sendo esses demonstrados através de gráficos. Além da quantificação, realizamos uma análise interpretativa dos dados, exemplificando os fenômenos encontrados através dos textos produzidos. Segue-se a proposta aplicada.

Figura 4: Proposta de produção de texto do livro didático



Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi (2012, p. 158)

A coleta dos dados foi realizada no primeiro bimestre de 2015, logo no início do ano letivo, sendo essa a primeira atividade relativa ao estudo do gênero e a primeira produção textual realizada na turma no ano letivo em curso. Como a intenção da pesquisa é o diagnóstico inicial para a proposição de estratégias de trabalho, essa foi a maneira de diagnosticarmos as habilidades de escrita do gênero já adquiridas ao longo das séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que a maioria dos alunos estava tendo a primeira experiência com o professor de área de Língua Portuguesa, considerando a afirmação dos alunos de já terem tido contato com o gênero por já ter sido trabalhado em séries anteriores.

A análise das produções textuais está baseada nos elementos estruturais do gênero já estabelecidos nas categorias propostas nos procedimentos metodológicos. Os elementos

estruturais do gênero relato de experiência vivida foram observados conforme a construção composicional do gênero elencada por Bräkling (2009) e a estrutura complexa da narrativa, disposta em Adam (2011) e Bronckart (1999).

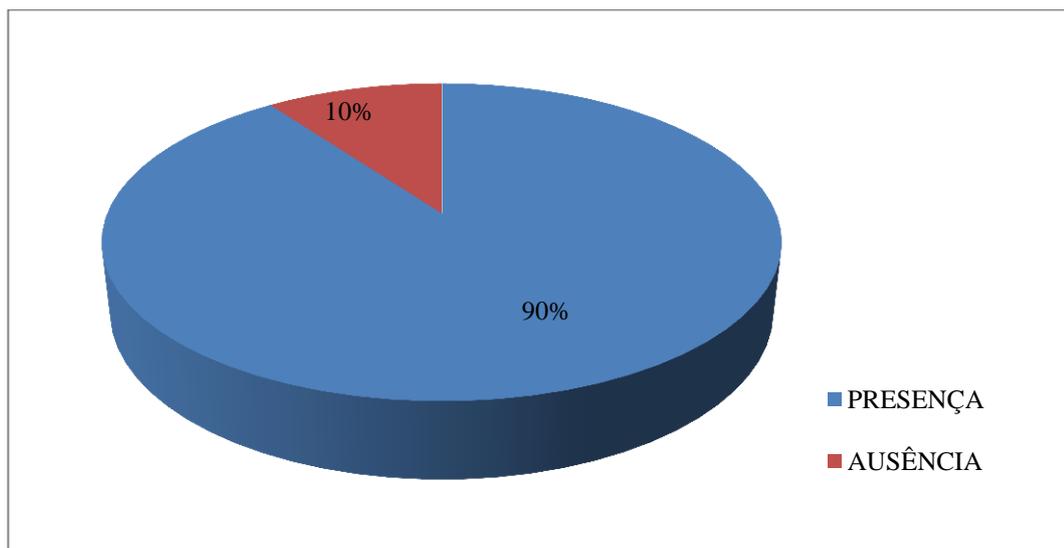
A estrutura complexa da narrativa descrita em Adam (2011) se inicia com a introdução de aspectos que ocorreram antes do nó desencadeador dos fatos, sendo assim, procederemos a análise considerando esse elemento como parte da contextualização inicial disposta em Brakling (2009), uma vez que se tratam de textos de alunos de 6º ano e não se pode perceber essa separação estrutural em relevância para a análise. O próximo subtópico analisa o elemento estrutural da situação inicial/nó desencadeador no gênero relato de experiência vivida.

5.1.1 Contextualização inicial/ situação inicial

O primeiro elemento estrutural observado no texto foi quanto à contextualização inicial do relato, analisando-se a presença da identificação do tema, espaço e período dos fatos relatados (BRÄKLING, 2009) na situação inicial (antes do processo) e o nó desencadeador dos acontecimentos, que decorre do início do processo, conforme a estrutura complexa da narrativa, demonstrada em Adam (2011).

A respeito desse critério, o gráfico seguinte demonstra a relação de presença ou ausência desses elementos:

Gráfico 1: Análise da contextualização inicial/nó desencadeador da situação enunciativa



Como se pode observar através do gráfico 1 (um), 90% dos textos dos participantes contêm os elementos que apresentam a situação inicial do gênero, enquanto 10% não conseguiram apresentar a estrutura que demonstre essa presença.

Embora seja uma categoria em que os participantes demonstraram domínio, alguns pontos devem ser observados de maneira mais minuciosa na apresentação dos textos. Como exemplo, vejamos o texto de um dos participantes³:

Exemplo 1:

*Um dia foi convidada para um aniverssario de um menino o nome dele é ***** e ai fazer 14 anos eu perguntei pra ele o que era a lembracia ele dissí que tambem não sabia ai Que eu fiquei anciosa o dia do anivessario era no dia 06/04/2014 dava um dia de sábado. (004PI)*

Observa-se, no texto, que o participante consegue relatar a situação inicial, que é uma festa de aniversário. Demonstra, também, a presença de um nó desencadeador do fato, conforme exposto em Adam (2011): a curiosidade a respeito do presente. A seguir, delimita o período do acontecimento e quem mais participa do fato. O problema estrutural se encontra na voz enunciativa, que não faz distinção entre o discurso direto e indireto e apresenta as ações sem noção de delimitação dos períodos, fazendo a junção de todos os acontecimentos desencadeadores em uma única frase.

Vale salientar que não há um detalhamento da apresentação dos fatos, do tema, do espaço e da relevância do ocorrido para a vida presente do autor do relato, conforme a categorização do gênero realizada em Bräkling (2009).

Já em um dos textos, vemos que não há a contextualização inicial, que os fatos não são apresentados (situação anterior ao processo) para posteriormente serem detalhados. Vejamos como o texto se inicia no exemplo que segue:

Exemplo 2:

Quando eu foi pra praia eu encontrei a minhas amigas, nos fomos banhas mo mar, nos foi no fundo siderventindo nos deu mais um passo , pra frente siderventindo na onda, na segunda onda veio muito grande e nos si afogamor quase nos morri [...] (016PI)

Em outro texto, o autor apresenta uma situação inicial sem apresentar o nó desencadeador (ADAM, 2011) do fato que marcou a sua vida. O texto só vai apresentar a situação do conflito ao longo do desenvolvimento:

³ Os textos estão reproduzidos conservando a forma como foram escritos pelos participantes da pesquisa.

Exemplo 3:

Eu tinha um tio avô ele era muito bom e legal comigo, foi a melhor pessoa que conheci até agora nisso eu tinha 3 a 4 anos meu irmão tinha acabado de nascer. (010PI)

Como se pode observar, o parágrafo inicial não apresenta a situação central a ser relatada, a qual só vai ser delimitada em outra parte do texto. Nesse caso, Bronckart (1999) assevera que, na situação inicial, deve ser apresentado um estado de coisas que se encontra equilibrado, para, posteriormente, ser introduzida a fase de complicação, na qual ocorre o desencadeamento e uma transformação, introduzindo uma tensão, que redimensiona o estado inicial das coisas.

Já em outro texto, o relator faz em cada parágrafo a descrição de um fato ocorrido, sem colocá-los como nó desencadeador de um relato completo, o que faz com que haja a quebra da sequência narrativa disposta Adam (2011) e Bronckart (1999), bem como da estrutura composicional do gênero explicitada em Bräkling (2009). Como se pode ver, em cada parágrafo, há a descrição de um ou até mais de um acontecimento, conforme demonstrado no exemplo a seguir:

Exemplo 4:

*Eu viajei para Luís Correa tomar banho de praia foi bom, eu viajei para Novo Santo Antonio que joguei bola no campo, ainda teve o casamento do meu primo.
Meu aniversário de 11 anos foi bom eu ganhei muitos presentes, teve pizza no meu aniversário.
Minha travessura foi na sala 11, a tia *****⁴ disse que niguem era para fica em pé quando ela saísse para beber água.
Meu castigo quando a tia ***** voltou eu esta em pe, ela me botou na parede eu tambem fiquei sem recreio eu o ***** e o *****.* (012PI)

O fato de o aluno ter elencado vários acontecimentos sem aprofundá-los, pode ter razão na falta de compreensão da proposta, a qual sugeria diversas temáticas para que o aluno escolhesse uma delas, o que destoa da proposta de Bronckart (1999), que propõe como estrutura mínima da narrativa o esquema situação inicial- transformação- situação final (início-meio-fim). Além disso, há problemas relativos ao nexos sintático entre as orações, que, apesar de não ser o foco da pesquisa, não podem ser negligenciados, pois isso prejudicaria a circulação social dos textos, devido ao não entendimento das ideias repassadas aos possíveis

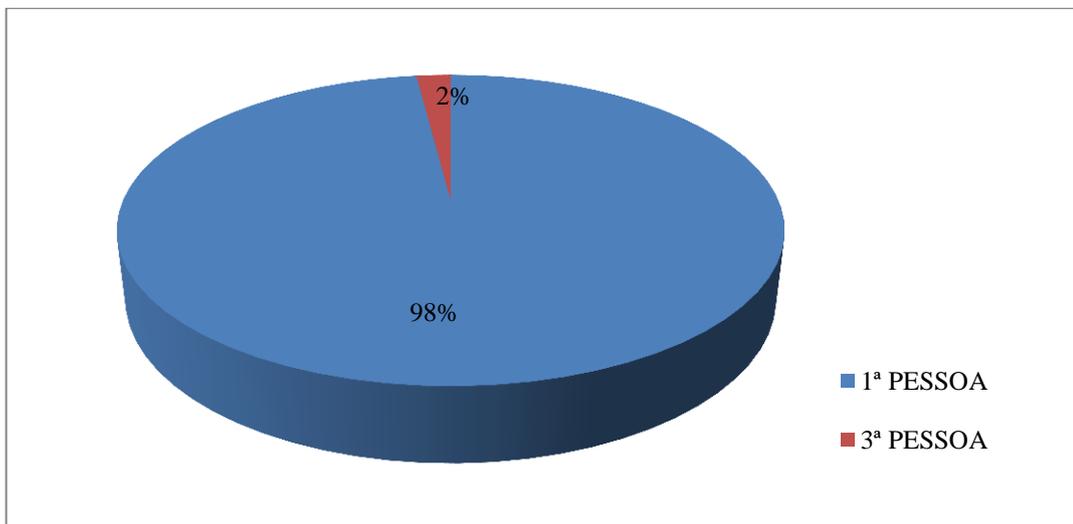
⁴ Os nomes foram omitidos com objetivo de preservar a identidade dos participantes da pesquisa e das pessoas citadas por eles.

leitores. O próximo aspecto analisado na subseção seguinte será a identificação do relator como sujeito das ações (relato em primeira pessoa).

5.1.2 Marcas linguísticas de primeira pessoa (subjetividade/linguagem informal)

Quanto à voz enunciativa do gênero, definida por Bronckart (1999) como proveniente da voz que origina a produção textual e nela intervindo, comentando e avaliando os fatos enunciados, 98% dos participantes da pesquisa conseguiram produzir o texto em primeira pessoa, identificando-se como sujeitos das situações a serem relatadas conforme elencado em Bräkling (2009), como se pode observar no gráfico 2 (dois):

Gráfico 2: Identificação do autor como sujeito das ações enunciadas:



Constatamos, portanto, nesse elemento, que, em 98% dos textos produzidos, o relato foi realizado em primeira pessoa e que 2% foram escritos com o sujeito em terceira pessoa. Evidencia-se, dessa forma, que esse elemento de identificação do autor como sujeito das ações relatadas não se apresenta como um problema recorrente, podendo ser considerada uma habilidade dominada pela turma objeto de nossa pesquisa. Porém, mesmo com a quase totalidade desse elemento, evidenciamos que houve a falta de aprofundamento da subjetividade. Quanto à linguagem, não sobrelevamos dificuldades, visto que o gênero pede um registro escrito informal.

No texto em que o relato em primeira pessoa não se evidencia, podemos inferir que o relator escreve o texto como se fosse uma narrativa de ficção, com elementos linguísticos semelhantes aos contos infantis e, mesmo o participante mencionando o seu próprio nome no texto, não consegue se colocar como uma voz enunciativa em primeira pessoa:

Exemplo 5:

*Certo dia *****Querida viajar mas ***** sua mãe não poderia leva-la por que tinha que trabalhar mas ela pediu para o chefe dela mudar a foga dela de 3 dias[...]. (011PI)*

Em alguns textos, mesmo apresentando o sujeito que escreve como enunciador dos fatos relatados, observamos uma dificuldade em diferenciar a voz do enunciador das outras vozes presentes no texto, com problemas de distinção entre o discurso direto e indireto nas falas do autor e de outros participantes do fato, é o que constatamos no próximo exemplo:

Exemplo 6:

[...] eu tava empinando pipa e eu olhei para o céu então não viu nada e depois que eu tirei a pipa do céu o meu amigo sábio a pipa dele por que tu não sábio antes e porque eu estava fazendo a pipa e eu falei assim agora eu vou almenta o rabo da pipa e falei assim: eu vou corta a tua pipa oia se tu corta eu vou tida um muro pois já na hora que fui corta a pipa ela emganhou no fios etambem fui tira então consegi e meu pai falou queda próxima vez que tu empina pipa tu vai leva uma lapada.(020PI)

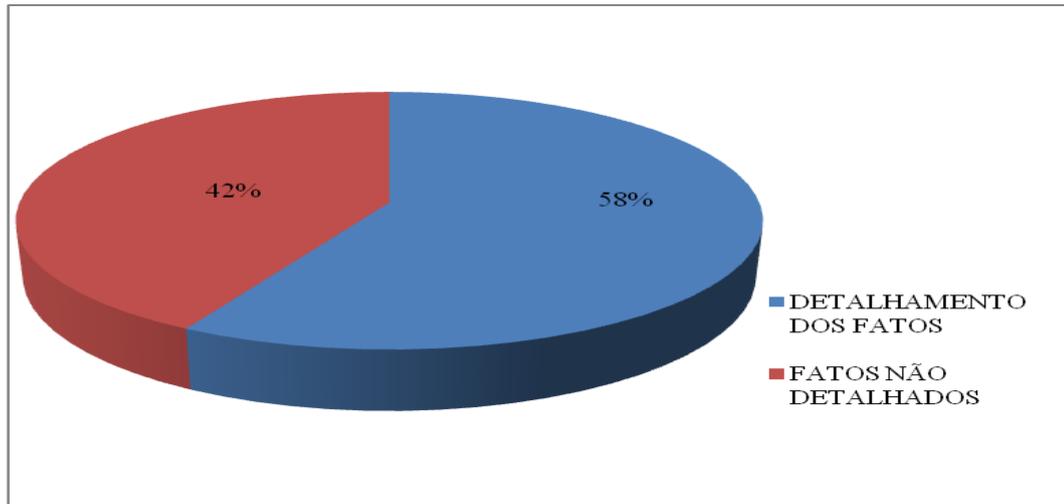
Dessa forma, observamos como necessidade a formulação de estratégias de trabalho que contemplem a distinção entre a voz do enunciador e as outras vozes presentes no texto, com atividades que demonstrem a marcação estilística e gráfica do discurso direto e indireto.

Os elementos analisados no próximo subtópico compreendem o detalhamento dos fatos com referência às ações, situações que serão relatadas, descrevendo o que aconteceu, como aconteceu, aprofundando o elemento desencadeador (ADAM, 2011), ou fase de complicação (BRONCKART, 1999), mencionada na situação inicial.

5.1.3 Referência às ações/situações que serão relatadas

Bronckart (1999) denomina, como fase de ações, o ponto em que a narrativa reúne os acontecimentos decorrentes do nó desencadeador, o que ele explicita como ações desencadeadas por uma fase de perturbação inicial. Por seu turno, Bräkling (2009) caracteriza como uma fase de referência às ações, situações que serão relatadas. Em referência a esse elemento composicional nos textos produzidos, temos o seguinte gráfico:

Gráfico 3: Detalhamento das ações relatadas



Sobre esses elementos, verificou-se que em 58% dos textos houve essa retomada e detalhamento das situações relatadas, enquanto em 42%, o nó desencadeador dos fatos não foi aprofundado, sendo o fato citado apenas superficialmente. No exemplo que se segue, verificamos a falta de detalhamento dos fatos narrados:

Exemplo 7:

Um bom dia que eu estava um pouco agitada para i na casa do meu pirmos! Cheganola eu i meus pirimos comes amos a protara com minhairma i ela ficor muito zanhagada com migoe com meus pirimos tabei. (013PI)

Em outro exemplo, observamos o detalhamento das ações, referido por Bronckart (1999) como fase de ações, a qual reúne os fatos oriundos do momento de perturbação, na qual o relator começa anunciando o fato desencadeador, descrevendo a morte de um tio e, em outro parágrafo, prossegue retomando os fatos mencionados na situação inicial, dando conhecimento sobre o desenrolar das ações relatadas:

Exemplo 8:

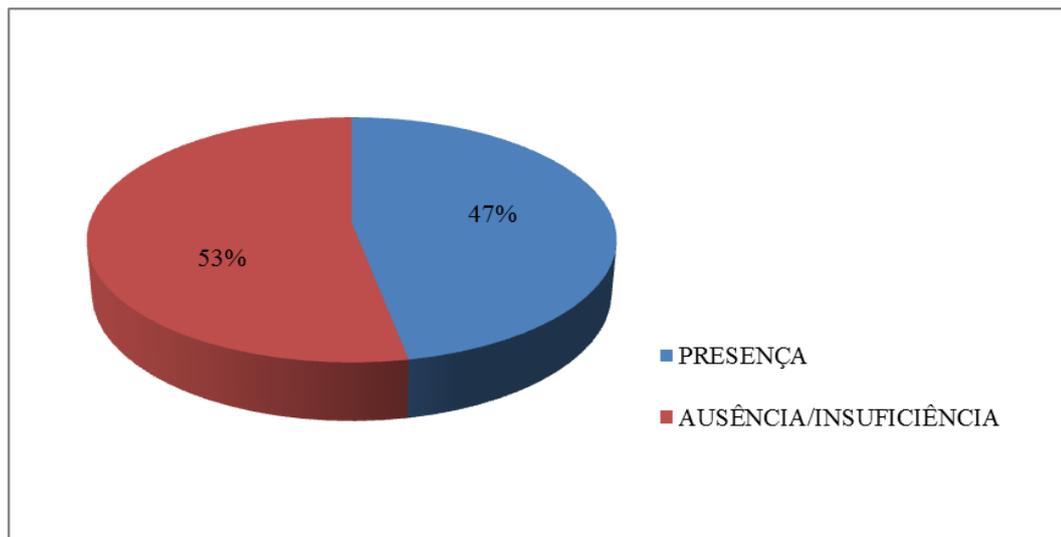
Eu estava no sofa quando a mulher do meu ti chegou dissendo que ele tia falecido eu comecei a chorar e fui avisar para a minha mãe que estava na casa da visinha. (015PI)

Na próxima seção, estão quantificados os elementos que representam a ordenação das ações em uma sequência temporal.

5.1.4 Apresentação das ações em uma sequência temporal

No aspecto da apresentação das ações em uma sequência temporal, 53% realizaram a sequenciação das ações de maneira satisfatória, enquanto, em 47% dos textos coletados, não há um desenvolvimento adequado de uma sequência temporal/ordenação dos fatos ocorridos. Brakling (2009) conceitua esse elemento composicional como uma sequência de acontecimentos que se ordenam logicamente e que estabelecem uma relação com o tema/espaço/período com ênfase nas sensações, sentimentos e emoções provocados pela experiência. No aspecto linguístico, a autora destaca o predomínio de verbos no presente do indicativo, pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Concernente à quantificação desses dados, temos:

Gráfico 4: Apresentação das ações numa sequência temporal



Embora a utilização dos verbos não tenha sido um problema tão recorrente, pois os textos apresentam os verbos em conjugações adequadas, é a ordenação dos fatos na sequência que se mostrou insuficiente, considerando que, não é possível, em muitas das produções, identificar a ordem que demarque uma situação inicial- transformação - situação final (início-meio-fim) como teorizada em Bronckart (1999) e nem a estruturação dos limites do processo e núcleo do processo (ADAM, 2011). Vejamos a fragilidade com relação a esses elementos nos exemplos a seguir:

Exemplo 9:*O dia que eu viajei*

O dia que eu viajei para a casa das minhas irmãs foi um dia muito bom quando eu cheguei lá as minhas irmãs estavam me esperando lano maranhão onde eu estava eu e minhas irmãs fomos para a igreja para a pizzaria para um casamento para a barragem que tinha ela perto nesses dias eu mi diverti muito e passei o resto do dia com minha irmãs e a família dela (030PI)

Em 030PI, não se observa uma demarcação que estabeleça uma sequência ordenada dos acontecimentos, tampouco se observa a compreensão a respeito dos fatos relatados, conforme mencionado em Bronckart (1999), essa avaliação compreende um comentário sobre o desenrolar das ações, o que em um relato que tem cunho subjetivo, as marcas dessa avaliação imprimem personalidade ao fato.

Exemplo 10:*Meus medos e alegrias tristesa*

*Eu pasei uma noite de medo comesou assim eu e os meus amigos tavamos com versando na frente de casa e a gente fomos dodos dormir e apareceu uma cobra no quarto da mãe a mãe comesou a gritar e o pai cortou o rabo dela todo mundo acordou e a cobra pasou para o meu quarto eu tou muinto tristi porque eu vou sair do ***** (nome da escola) no meu do ano para ir ***** (nome de outra escola) si for dir para o ***** eu sai mas antes ir para o ***** (nome de uma terceira escola). (034PI)*

O sujeito 034PI não sequencia os fatos de maneira coerente, inicia o relato sobre um fato, não o desenvolve e, a seguir, quebra a ordem inicialmente estabelecida, introduzindo um outro fato, o qual também não é ordenado em uma sequência que se estabeleça na lógica da estrutura textual como estruturado no esquema de Adam (2011) e Bronckart (2009).

A seguir, serão analisados os aspectos da relação causa-consequência na evolução dos fatos relatados.

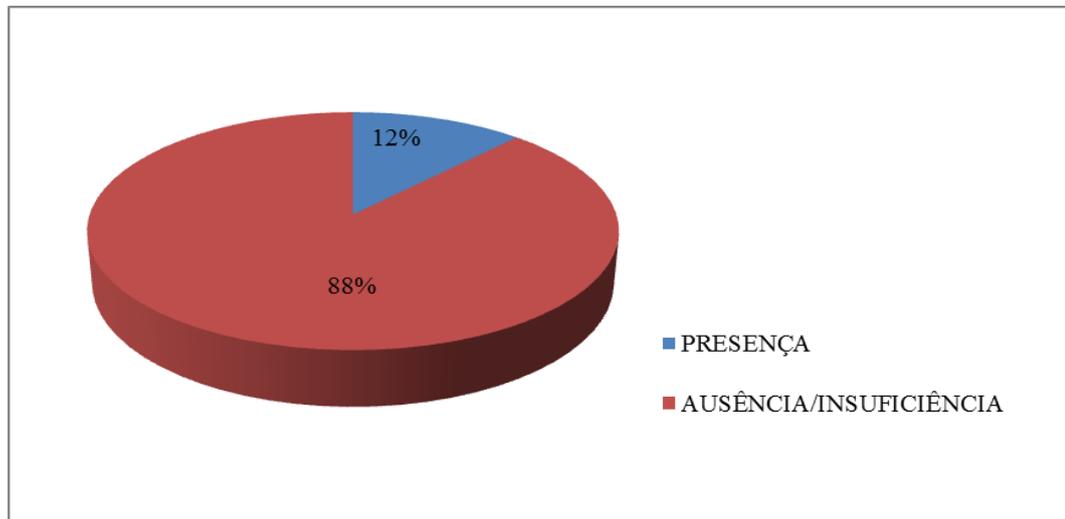
5.1.5 Relação causa/consequência entre as ações/fatos relatados

A construção composicional do relato apresenta como elemento de sua estrutura, caracterizada por Brakling (2009), a relação de causalidade entre as ações/fatos relatados, identificando a compreensão do autor a respeito deles.

Em Bronckart (1999), a fase de resolução ou re-transformação, modifica um estado inicial e a situação de conflito tende a ser reduzida, eliminando gradativamente a tensão da fase de desencadeamento. Nesse caso, a relação causa-consequência se estabelece à medida que os fatos desencadeadores dão origem a uma nova ordem, diferentemente da que se

encontrava estabelecida inicialmente. Encontramos, na análise realizada a respeito desse aspecto, nos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, a seguinte disposição:

Gráfico 5: Relação de causalidade entre as ações /fatos relatados, identificando a compreensão do autor a respeito dos fatos mencionados



No que tange à relação de causalidade entre os fatos relatados e a compreensão do autor a respeito dos fatos, somente 12% dos participantes demonstraram essa habilidade, enquanto 88% não pontuaram o texto com esse elemento, o que nos mostra que os alunos conseguem apresentar os fatos, mas não conseguem ressaltar a relevância desses fatos para uma mudança significativa em relação a um estado inicial, ou seja, o que Bronckart (1999) denomina como fase de transformação.

Nesse enfoque, o autor acrescenta que a sequência narrativa pode apresentar a fase de avaliação, na qual o autor propõe um comentário avaliativo em relação ao desenrolar do fato, à qual pode ser acrescida de uma fase de moral que irá explicitar um sentido globalizante ao fato relatado. Em relação a esse elemento, vejamos como foi desenvolvido nos textos:

Exemplo 11:

O meu aniversário surpresa

Era de manhã e ninguém me dava Parabéns aí eu comesei a achar que todos tinham esquecido mais minha Irma veio e mideu aí ficou tardzinha e o meu pai minha mãe e minhas irmãs e o meu pai me disse

*_*****vamos pra pizzaria.*

Eu fui a Gente fomo aí xegamos aí tava tudo iscuero a minha família toda tava lá e fizeram uma grande festa para mim.

Fim (021PI)

No caso do participante 021PI, notamos que ele pontua a situação inicial dos acontecimentos conforme o esquema de Adam (2011), mencionando o dia do aniversário, destacando, como nó desencadeador do conflito, o fato de achar que não tinha sido lembrado nessa data. Continua a sequência dos fatos, relatando a saída para a pizzaria e a surpresa realizada, mas não faz a retomada em relação à situação inicial e os sentimentos provocados pela quebra de expectativa, não desenvolve a compreensão a respeito dos acontecimentos na relação causa-consequência entre a expectativa inicial e o que aconteceu posteriormente. Em outro exemplo, identificamos que o autor, também, não avalia os fatos e não expressa a relação causa-consequência:

Exemplo 12:

A minha viagem!

Eu milembro quando a minha tia, irma do meu pai morreu. Nois viajamos a 3 horas da tarde , ai nois chegamos la 8:30 da noiti pra ver a nossa tia ser em terrada, ai de pois disso nois vomos jantar 10:00 horas, e em segida for mus pra a istrada dinovo. quando fautava so 7 kilometros ai o pneu furou ai nois sairmus a rastando o carro até presidenti Dutra quando chegamos lá já erra 3:15 da madrugada meu pai ficou na oficina e nois formos para nossa casa as 3:40...

Fim (022PI)

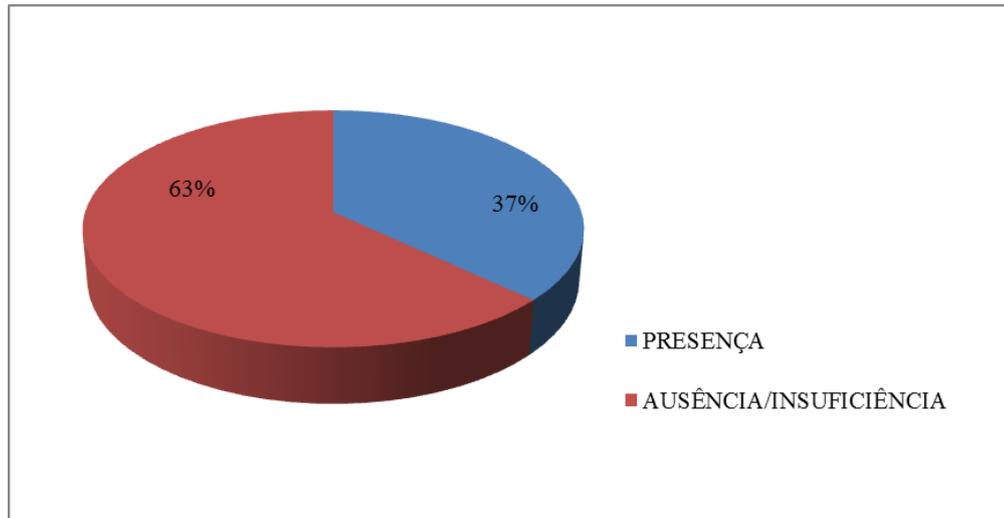
Em 022PI, ressaltamos que não há, no detalhamento dos fatos, uma compreensão e a avaliação a respeito deles. Notamos, também, que o autor dá uma relevância à viagem e aos percalços que nela ocorreram, mas não pontua os sentimentos e as emoções provocados pelos problemas, assim como também não dá mais detalhes sobre a morte do familiar.

Na subseção seguinte, discorreremos sobre o elemento de encerramento do relato de experiência vivida.

5.1.6 Encerramento/ situação final

O elemento composicional que constitui o encerramento do relato de experiência vivida é tipificado em Brakling (2009) como o fechamento do texto, momento em que o autor pontua os efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos. Nos textos produzidos, obtivemos o seguinte percentual no que se refere à presença e à ausência ou insuficiência desses elementos:

Gráfico 6: Encerramento/situação final



Ao ser quantificado no texto o elemento de situação final, examinamos que, em 37% dos textos, está presente a composição desse fator, porém, na maior parte das produções, no total de 63%, essa estrutura não se faz notável ou se apresenta de forma insuficiente. Vejamos agora exemplos nos quais essa ausência é demonstrada:

Exemplo 13:

As minhas férias

Um dia eu viagem com a minha mãe para a casa do meu tio e pasei o natal lá eu passei 24 dias la e eu me diverti demais.

Teve churrasco e sorvete e lu canhei muitos presentes e roupas foi o melhos dia da minha vida e também, meu primo partisipou.

De um campeonato de corrida de motor e ele ganhor em segundo lugar e eu fiquei feliz e assim foi as minhas férias. (017PI, grifo nosso)

Notamos que o participante 017PI, em seu texto, faz uma finalização do relato sem destacar os sentimentos, efeitos desse acontecimento na vida dele e dos envolvidos no fato, como proposto em Bräkling (2009), que elenca o aspecto subjetivo na avaliação dos fatos, através de uma opinião a respeito de como os acontecimentos causaram transformações psíquicas no agente que os rememora. No próximo exemplo, detectamos que não houve encerramento do texto, o texto foi finalizado com uma quebra de sequência, sem que o desenlace culmine posteriormente com a situação final:

Exemplo 14:

No dia do meu aniversario

No dia do meu aniversario Eu resebie muitos feliz anivesaroi mais Eu tava triste por que não

tinha festa quando gegou de noite Eu fiquei tão triste que chorei minha mãe me vio eu chorando e falou para

*O meu pai e eles convesaram e me jamaro e falaro assim! 025PI você quer sair mais as suas amigas e eu disse! Quero ai o meu pai disse! 025PI eu vou te dar 20,00 para você ir na sorveteria com suas colegas! Tá pai Eu fui na casa da ***** E eu disse*****você Quer e na sorveteria mais*

*Eu e Ela disse! Quero THau. E jama a ***** vio. ai eu fui na casa da***** e eu falei! ***** você Quer ir na sorveteria mai Eu e Ela disse! Sin e Eudisse THau.*

Nos vamos 8:30 ta THau até mais tarde. (025PI, grifo nosso)

Como já mencionado, o texto de 025PI não apresenta a fase denominada por Bronckart (1999) como a fase de situação final, na qual é explicitado o novo estado de equilíbrio que ocorre após a resolução de um conflito (após a re-transformação).

Além desse aspecto, percebemos que há a necessidade de elaboração de estratégias que venham a auxiliar na apropriação desse elemento e, além disso, não podemos negligenciar outros aspectos estruturais, que vemos em 025PI, a falta de delimitação dos períodos, o não uso de pontuação adequada, problemas com a paragrafação, entre outros. Ou seja, o diagnóstico realizado nos permite observar além dos elementos estruturais do gênero e, como já abordamos, mesmo não sendo esses aspectos nosso objeto de análise, não podemos deixar de tratá-los como constituintes da escritura de qualquer gênero.

O item seguinte realiza a descrição e a análise da abordagem do gênero relato de experiência vivida no livro didático da turma objeto de nossa pesquisa.

5.2 Análise do Livro Didático

O livro didático de Língua Portuguesa, adotado na escola em que foi realizada a pesquisa, foi aprovado no PNLD 2014, faz parte da coleção Projeto Teláris (BORGATO, BERTIN e MARCHEZI, 2012). Faremos a análise do capítulo que propõe o estudo do gênero relato de experiência vivida.

A unidade de abertura da seção do livro didático traz como tema o relato pessoal e o relato jornalístico. Logo na página inicial, traz considerações sobre as unidades anteriores, que tratavam das narrativas de ficção, comparando-as aos relatos, que se diferenciam das narrativas por contarem histórias realmente vivenciadas por quem os conta (mesmo com o equívoco de não citar que há relatos em que quem os conta, às vezes, não os vivenciou, mas relata fatos vivenciados por terceiros, como na notícia, por exemplo).

O ponto de partida da unidade inicia com o questionamento sobre se o aluno já escreveu a respeito de uma experiência que vivenciou e que acontecimento de sua vida

gostaria de ter registrado por escrito. Outro questionamento presente nessa seção é sobre as diferenças entre o registro de um fato pessoal e uma notícia veiculada em um jornal, abrindo a discussão sobre as particularidades existentes entre esses dois tipos de relato.

Na apresentação do capítulo, temos a conceituação explícita do gênero textual relato, definindo-o como o ato de contar experiências marcantes para outras pessoas, dando ao gênero uma concepção generalizada e descontextualizada, sem especificar as características de um relato pessoal e sem explicitar o contexto de produção e circulação desse gênero.

Figura 5: Apresentação do capítulo do livro didático



Capítulo

5

Relato pessoal

Quando vivemos experiências marcantes, muitas vezes ficamos com vontade de contar esses fatos para as outras pessoas.

As narrativas que trazem fatos realmente vividos por quem os conta recebem o nome de **relato**.

O relato é a apresentação, oral ou escrita, de experiências vivenciadas que podem ser do tempo presente ou do tempo da memória (passado).

Que tal conhecer um trecho do relato das experiências vividas de verdade por três irmãs: as gêmeas Laura e Tamara e a caçula Marininha?

Nas férias, em vez de irem para o campo ou para a praia, as irmãs foram para o continente mais gelado do planeta, onde as temperaturas chegam a $-40\text{ }^{\circ}\text{C}$.

Será que elas se divertiram?

136

Em seguida, faz-se uma apresentação do texto que será lido, um relato de viagem escrito por três irmãs em uma viagem, intitulado “Férias na Antártica”.

Figura 6: Exemplar 1 do texto do livro didático no gênero relato de experiência vivida

Leitura

Férias na Antártica

Laura, Tamara e Marininha Klink

Nascemos numa família que gosta de viajar de barco, e muito. Crescemos enquanto nosso pai construía um novo veleiro, o Paratii 2. Pessoas que nunca tinham visto um barco antes também participaram da sua construção, que aconteceu devagar, longe do mar e com muito esforço. Quando ficou pronto, tornou-se famoso pelas viagens que fez e por ser um dos barcos mais modernos do mundo. Nossa mãe sabia que o barco era seguro e que poderia levar toda a nossa família. Então pediu para irmos todos juntos numa próxima vez e nosso pai concordou! Ficamos felizes porque, finalmente, não ficaríamos na areia da praia dando tchau.

Partimos para uma longa viagem e deixamos nossos avós com saudades. Viajamos para um lugar que muitas pessoas nem imaginam como é. Para chegarmos lá, balançamos para cima e para baixo, para um lado e para o outro, com movimentos nem um pouco agradáveis, nada parecidos com os que experimentamos em terra firme.

Fomos para um continente que não tem dono, bandeira ou hino, onde sentimos temperaturas abaixo de zero. Dizem que ali é tudo branco e só tem gelo, mas enquanto viajavamos fomos descobrindo muitas cores e diferentes tons de branco.

Sempre nos perguntam: “O que vocês fazem lá?” “Tudo!” é a nossa resposta. É um lugar muito especial chamado Antártica. E por que é tão especial assim?

[...]

Quando deixamos a América do Sul rumo à Antártica, passamos pelo extremo sul do continente americano, o famoso cabo Horn. A partir dali, navegamos pelo estreito de Drake. Com muito mar



FOTOS: MARINHA BANDEIRA KLINGGRÃO EDITORA



137

Unidade 3 • Relato pessoal e jornalístico

A partir da análise do gênero no livro em questão, percebemos que os textos abordados no capítulo não partem das interações sociais dos alunos, pois só oferecem o gênero relato de viagem, sem partir das necessidades e das experiências prévias dos alunos com o gênero em estudo. É o que se pode constatar no texto “Diário de uma viagem à Índia”, que integra o capítulo:

Figura 7: Exemplar 2 do texto do livro didático no gênero relato de experiência vivida

Outro texto do mesmo gênero
Diário de uma viagem à Índia
 Daniela Chindler



Katmandu, 10 de fevereiro
 Hoje o dia foi sinistro! Fomos passear pelo centro histórico e encontramos homens santos, chamados sadus. Eles têm umas manias bem esquisitas. Cobrem o corpo com cinza e ficam meditando em umas posições difíceis de se equilibrar. A vovó explicou que são posições de ioga. Os sadus de verdade andam quase pelados (e ninguém liga). Tinha um sadu que devia ser meio falsificado porque estava todo vestido e em troca de umas moedas deixava os turistas tirarem foto ao lado dele. Era um “santo” pra turista ver. O cabelo desse sadu era tão comprido que ia da cabeça (como todo cabelo) até a ponta do pé e ainda sobrava um pedacinho que arrastava no chão. Era muito feio. Pente não passava ali fazia anos.

Depois encontramos uns encantadores de serpente. É, eles existem mesmo, não é só em filme. Queria que o Davi, o Pedro, os dois meninos mais legais da minha escola, e o Diego, meu irmão, vissem isso. Eles iam achar muito irado. Os homens guardavam as serpentes em cestinhas de palha. Tinha um encantador de serpentes que tocava flauta e da cestinha aparecia uma naja. Eu sabia que era naja porque elas são largas aqui junto do pescoço, já vi em desenho animado.

Tinha um menino segurando umas cobras muito enroladas umas nas outras. Elas estavam emboladas como os fios do computador da minha mãe. Eu só soube que eram najs porque contei três cabeças.

E o mais incrível era um homem com uma jiboia imensa de gorda e comprida (se ela desenrolasse toda, ficaria maior do que eu). Fiquei de boca



Unidade 3 • Relato pessoal e jornalístico

159

Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi (2012, p. 159)

Diante dos textos expostos, questionamos se o livro didático seria suficiente para a motivação de nossos alunos para escrever, uma vez que os textos que integram o capítulo em nada se assemelham com suas experiências vivenciadas e estão muito distantes de suas realidades e contextos sociais, pois para Antunes (2009), a avaliação da língua escrita deve apontar para seus usos efetivos dentro e fora do ambiente escolar.

Observemos que, se compararmos as situações relatadas nos exemplares do gênero presentes no livro didático com situação socioeconômica dos sujeitos da pesquisa, podemos supor que o fato de lerem textos que distam muito de suas realidades, pode causar uma negação ao ato de produzir um texto desse gênero, por considerarem suas experiências pouco significativas aos seus interlocutores.

Nesse contexto, o livro adotado na turma objeto de nossa pesquisa não contempla uma situação real de interlocução, uma vez que trabalha os textos a partir do gênero relato de viagem e sugere uma produção de um relato de experiência vivida, com qualquer outro fato experienciado pelo aluno, quebrando então uma sequência de atividades específicas a um relativo gênero.

Observamos também que não há o equilíbrio entre as atividades de leitura e interpretação e a atividade de produção textual conforme sugere Lopes-Rossi (2011), sendo essa tratada em uma única seção, com poucas orientações para a escrita, sem que haja um detalhamento das características do gênero a ser produzido, com indicações pouco precisas para a revisão e avaliação do texto escrito:

Figura 8: Proposta de produção textual do livro didático

Produção de texto

**A S
Z X**

Relato de experiência vivida

1. Lembre-se de algum fato que tenha marcado sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura, um castigo recebido.
2. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

Planejamento

3. Antes de escrever o seu relato:
 - atente para o tipo de linguagem, mais informal ou menos informal, pensando também no tipo de leitor que você quer que leia seu texto;
 - localize o espaço e o tempo em que se passa a ação;
 - use o narrador em 1ª pessoa;
 - escolha uma linguagem mais subjetiva ou mais objetiva;
 - evite o uso de diálogos, preferindo o discurso indireto.
4. Faça um rascunho de seu relato.

Revisão e avaliação

5. Releia e verifique se:
 - a linguagem utilizada está adequada à sua intenção ao registrar os fatos vividos;
 - as indicações de tempo e espaço estão claras.
6. Reescreva seu relato e depois combine com os colegas e o professor se eles serão expostos em um mural ou se serão lidos por pessoas de sua escolha.



MAURICIO PEREIRA DA LINDA

Fonte: Borgato, Bertin e Marchezi (2012, p.158)

Ainda a respeito dessa atividade de produção, constata-se o que já havíamos frisado sobre a necessidade de se promover uma interlocução ativa, pois a atividade propõe que os textos devem ser expostos em um mural ou lidos por pessoas que os alunos devem escolher, sem que haja um propósito comunicativo definido, ou seja, existirão somente no contexto escolar, sem que ocorra a extrapolação dessa prática com a circulação social dos mesmos.

No contexto de circulação, o livro analisado também deixa de abordar os suportes utilizados para a publicação do gênero, deixando de estabelecer uma relação entre os suportes de publicação do passado e do presente, bem como a transmutação ocorrida com o gênero (MARCUSCHI,2010). Em outras palavras, não há contextualização sobre a prática de escrita de um relato pessoal (relato de experiência vivida), que era muitas vezes produzido em forma

de um diário íntimo, em que se escrevia com o propósito subjetivo de guardar as memórias diárias em segredo; sendo atualmente transmutados em diários virtuais (que diferentemente dos diários íntimos são feitos para serem expostos publicamente). Sem essa associação, os alunos podem deixar de considerar em suas produções o contexto de produção, o público-leitor, os propósitos comunicativos e os meios de publicação, etapas imprescindíveis à aprendizagem de qualquer gênero textual.

Em contraponto à abordagem do gênero disposta na obra, o manual do professor descreve que o livro atende às necessidades aos propósitos comunicativos provenientes das interações na língua falada e escrita. Também destaca que a língua deve apoiar-se nos processos de comunicação que estejam de acordo com as demandas da atualidade, a partir do trabalho com o texto na noção de processo ao invés de produto.

Como base teórica, o manual assevera que a obra está ancorada na noção de gênero disposta em Bakhtin (1997), nas esferas de circulação social dos gêneros em Schneuwly e Dolz (2004), nas concepções de letramento dispostas em Kleiman (1992,1995).

Na descrição da obra, prossegue afirmando que, na escola, o aluno deve compreender quais são os elementos constituintes de um gênero para perceber as escolhas linguísticas, a organização estrutural, com a reflexão de que o conhecimento adquirido sobre as especificidades do gênero ajudará os alunos na leitura, compreensão e produção escrita, facilitando a adequação de suas escolhas ao tema, ao contexto, aos leitores, aos propósitos comunicativos e aos suportes de circulação do gênero.

Dessa forma, podemos inferir que, há uma certa incoerência entre a descrição realizada no manual e a abordagem do gênero no capítulo da obra que foi analisado nesta pesquisa.

A seguir, analisaremos os dados quantificados através de um questionário aplicado com os alunos participantes da pesquisa. Buscamos, através desses questionamentos, investigar, a respeito da prática de produção textual na escola, a existência de motivação para a escrita e reescrita de produções textuais, as práticas de circulação social de textos e escrita de gêneros que circulam em suportes digitais.

5.3 Análise do Questionário Aplicado

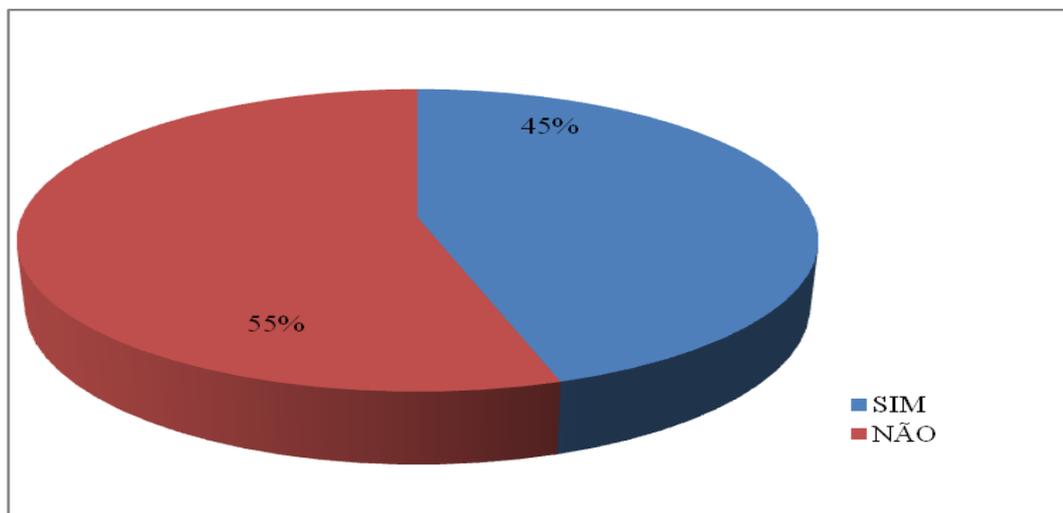
Como a proposta de sequência didática adotada nesta pesquisa apresenta a exploração de um gênero textual para a publicação em um suporte digital, nasceu então a necessidade de

inquirir sobre como essa prática vem sendo trabalhada na escola na qual a coleta de dados foi realizada.

Em virtude disso, o questionário foi aplicado com os alunos participantes, os mesmos sujeitos que realizaram a produção textual diagnóstica que serviu como base para a análise dos dados relativos à escrita do gênero objeto desta pesquisa. Foi realizada a aplicação de um questionário escrito com questões objetivas e subjetivas. Os resultados estão dispostos através de gráficos e análise interpretativa das respostas dadas.

Os alunos, ao serem questionados se gostam de produzir textos na escola, 45% responderam que sim e 55% responderam que não, como demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 7 : Motivação para produzir textos na escola

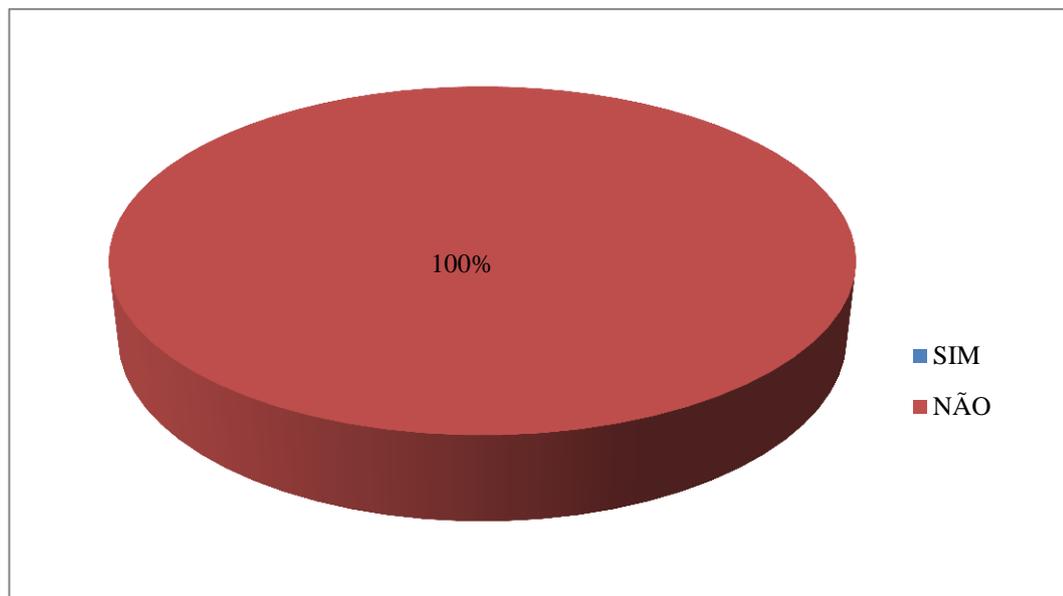


Nesse caso, verificamos que há certo equilíbrio entre os que afirmam gostar e os que afirmam não gostar da prática de produção de textos na escola. Ainda assim, vemos uma quantidade superior dos que têm preterimento por essa atividade. Alguns desses alunos puseram uma observação ao lado da pergunta, mencionando que a motivação para escrever tem dependência direta com o tema da produção. Logo, faz-se necessário contextualizar aos alunos o sentido social da produção dos textos, elaborando-se estratégias que possam motivar os alunos a entenderem os usos da escrita em múltiplas esferas da sociedade letrada, desfazendo a diferença entre redação escolar e produção textual. Entendemos, também, que essa motivação pode ser elevada com a prática da circulação social dos textos escritos, proposta no modelo de sequência didática adotado nesta pesquisa (COSTA-HÜBES e SIMIONI, 2014).

A ojeriza demonstrada por uma parte da turma (55%), pode ter sua origem no que já afirmou Bazerman (2011) ser de praxe, nas atividades de produção textual, a exposição das fraquezas dos alunos, que se sentem constrangidos com a atividade de escrita na escola. Segundo ele, os medos dos discentes e as imposições do professor podem limitar o processo criativo e inibir a demonstração das habilidades existentes.

O próximo gráfico demonstra o quantitativo de respostas a respeito da utilização do laboratório de Informática nas aulas de Língua Portuguesa:

Gráfico 8: Utilização do laboratório de Informática nas aulas de Língua Portuguesa

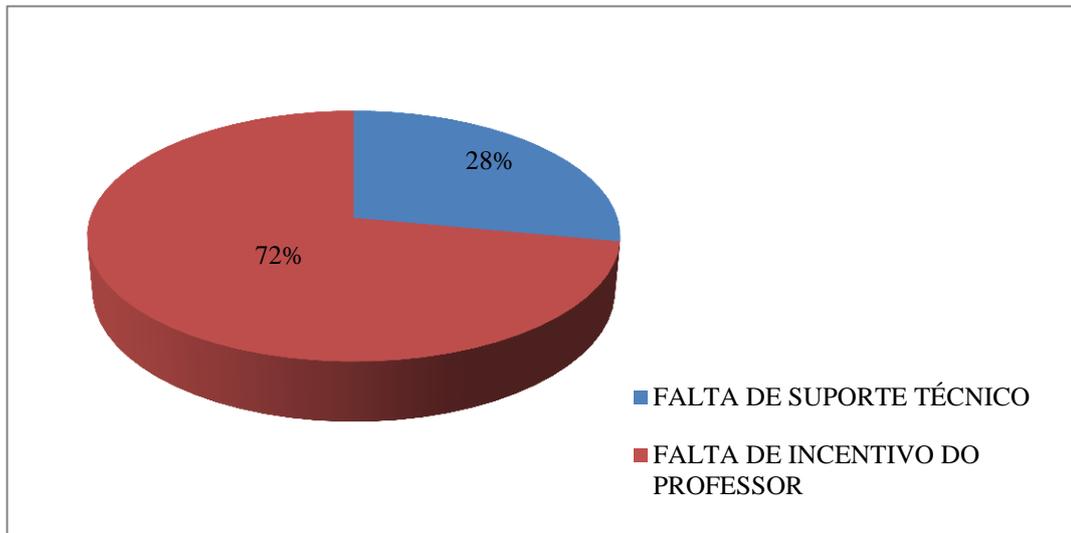


Quando questionados se o laboratório de informática da escola já havia sido utilizado nas aulas de Língua Portuguesa, 100% dos participantes responderam nunca terem tido essa prática, o que corrobora a ideia de que o hipertexto ainda é uma ferramenta pouquíssimo utilizada na aprendizagem da língua, daí a necessidade de nossa pesquisa assumir um viés da proposição de estratégias nessa modalidade textual, uma vez que há essa constatação na totalidade dos sujeitos entrevistados.

Em seguida, apresentaram-se as alternativas para a possível justificativa para que esse laboratório não seja utilizados nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Dentre as alternativas, o questionário elencou como prováveis razões a falta de suporte técnico e a falta de incentivo por parte do professor dessa disciplina. Nesse caso, apontamos como alternativa a falta de suporte técnico por sabermos de antemão que o laboratório de Informática da escola não possui internet e que os técnicos da Secretaria de Educação do Município haviam

sinalizado sobre a instalação dos equipamentos para que o laboratório funcionasse com internet. Contudo, por falta desse suporte, essa instalação não havia sido realizada. Observemos o quantitativo da resposta dada a esse quesito:

Gráfico 9: Motivos para não utilização do laboratório de informática nas aulas de Língua Portuguesa

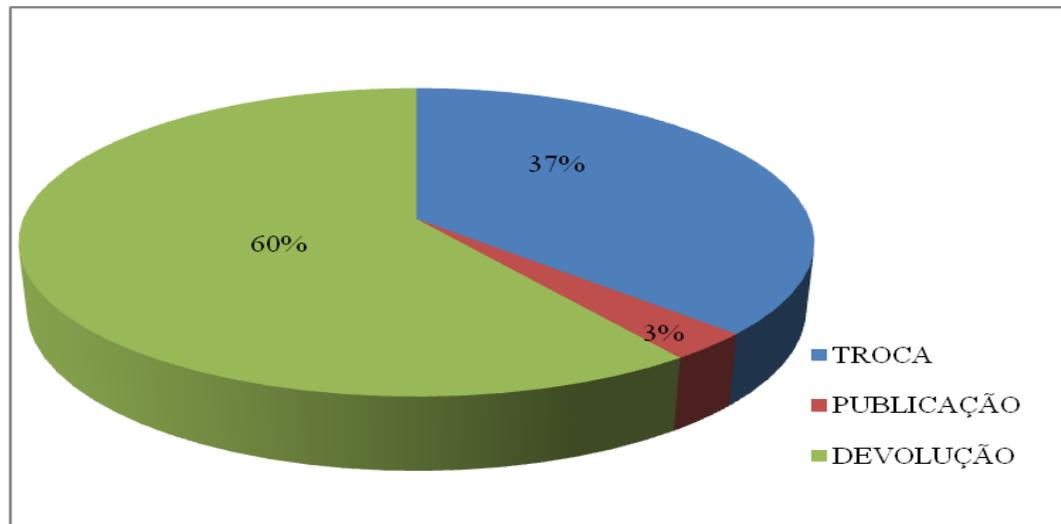


Verificamos, no gráfico 9 (nove), que 28% dos alunos responderam ser a falta de suporte técnico o motivo para que as aulas de Língua Portuguesa não ocorressem com práticas de escrita no laboratório. Por outro lado, 72% afirmaram como justificativa a falta de incentivo do professor para que essa atividade se efetive. Nessa circunstância, acreditamos que a maior parte dos alunos compreende que a falta de internet não impede outras práticas textuais no ambiente do laboratório. Assim, esse resultado aponta uma reflexão, para os professores de Língua Portuguesa da escola campo de nossa pesquisa, a despeito de práticas que permitam que o laboratório de informática seja utilizado, como na digitação, revisão de textos, correção ortográfica, leituras de arquivos, etc.

Outro ponto que consideramos importante investigar foi a respeito do destino final dos textos após a correção. O propósito dessa inquirição se dá por conta do modelo de SD adotada nesta pesquisa, o qual prevê que os textos devem circular socialmente.

Nesse propósito, perguntamos se após a correção dos textos ocorria a troca dos textos entre os colegas com o objetivo de discussão e correção, se os textos eram publicados em algum suporte ou se eram somente marcadas as sugestões de correção e havia a devolução dos texto para esses alunos. Vejamos como foram distribuídas as respostas:

Gráfico 10: Destino dos textos após revisão

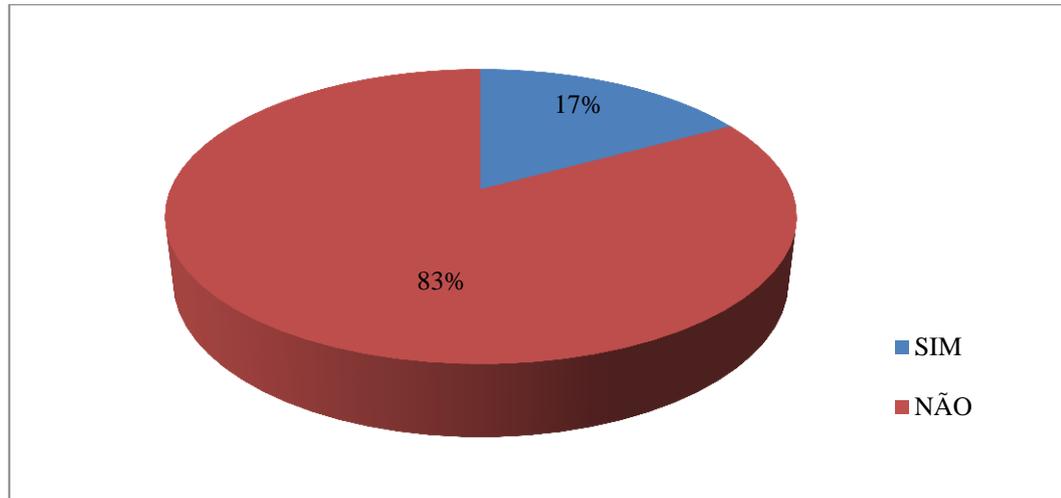


Nesse questionamento, verificou-se que 60% dos textos produzidos eram corrigidos e devolvidos para os alunos, sem que houvesse tempo para a revisão, reescrita e publicação, 37% das respostas atestaram ser prática comum a troca de textos entre colegas para correção, e somente 3% afirmaram que os textos produzidos culminavam na publicação em algum suporte.

Esses dados, então, corroboram com o que está descrito no arcabouço teórico deste trabalho, quando Marcuschi (2010) retrata o problema da falta de interlocução ativa nas propostas de ensino de produção textual, sendo que a prática da “redação escolar” ainda tem vigorado em muitas instituições de ensino e, como constatamos, ainda é predominante a interlocução entre aluno e professor, na qual o aluno escreve e o professor corrige e não permite o espaço para a reflexão e o desenvolvimento de habilidades planejadas em torno de um determinado gênero.

Com relação às atividades relacionadas à revisão e reescrita, obtivemos o seguinte resultado:

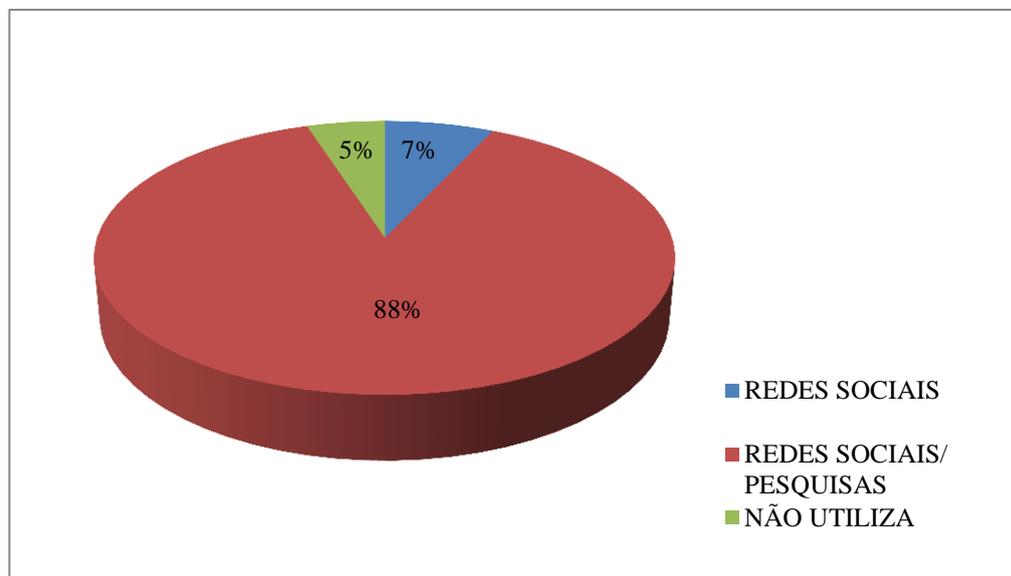
Gráfico 11: Reescrita dos textos após a correção do professor



Nesse aspecto, 83% dos indivíduos questionados responderam que não costumam revisar e reescrever os textos após a correção do professor, tendo apenas 17% afirmado ter esse costume.

A respeito das principais formas de utilização da internet, os alunos responderam como demonstrado no gráfico 12 (doze) :

Gráfico 12: Formas de utilização da internet



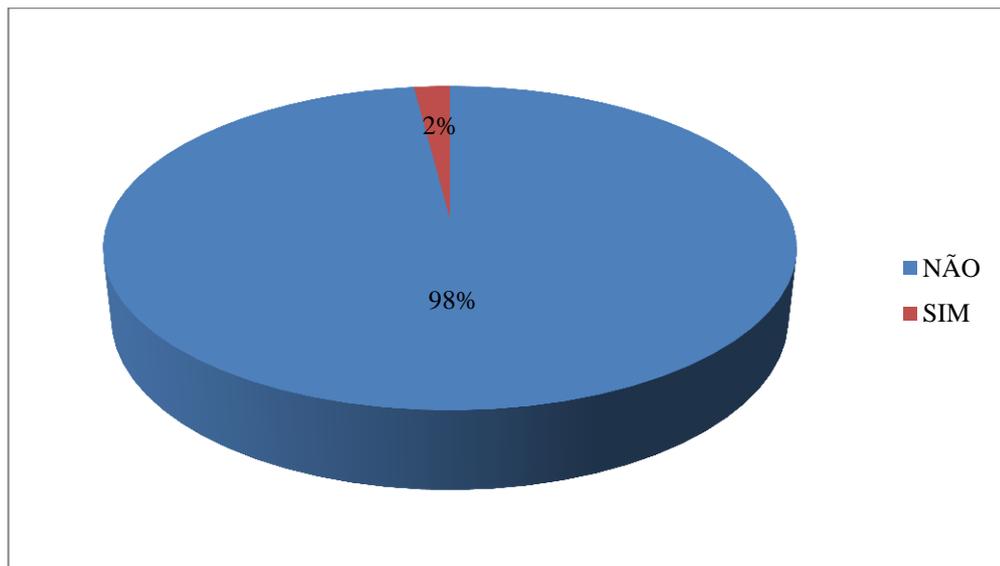
Como disposto no gráfico 12 (doze) , 88% dos alunos afirmaram utilizar a internet, principalmente, nas redes sociais e pesquisas escolares extra-classe, orientadas pelos professores, 7% responderam utilizar somente as redes sociais e 5% declararam não utilizar

internet. Dentre os que afirmaram não acessar internet, declararam como principal impedimento a falta de recursos financeiros para custear o acesso.

Esse resultado corrobora a necessidade de a escola não negligenciar esses usos e aplicá-los aos ensino de língua, tendo em vista que nossos alunos estão inseridos nessa realidade, não obstante o resultado dessa inquirição, na qual 95% dos alunos questionados responderam ter acesso à internet. Nesse propósito, sabemos ser esta uma ferramenta que pode potencializar o ensino da leitura e da escrita, bem como o ensino de gêneros textuais que têm como suporte os meios digitais.

Na quantificação do resultado referente ao questionamento feito aos alunos a respeito da publicação de textos produzidos em aulas de Língua Portuguesa em suporte digital, verificamos o seguinte resultado:

Gráfico 13: Publicação de produção textual em suporte digital (internet)



Como podemos observar, essa prática ainda é quase inexistente no contexto da escola pesquisada, pois apenas 2% dos participantes afirmaram já ter tido essa experiência. Por outro lado, esse resultado no qual 98% da turma afirmam não haver um trabalho de Língua Portuguesa que estabeleça um diálogo com os gêneros digitais, é uma realidade que não pode deixar de ser investigada, necessitando de formulação de estratégias de ensino que garantam ao aluno a inclusão de práticas linguísticas que englobem os gêneros que circulem no ambiente digital.

Quando questionados sobre se a escola deveria trabalhar mais com os gêneros que circulam na internet, todos os participantes da pesquisa responderam que sim, ratificando a ideia de que a escola não tem trabalhado de forma suficiente com os gêneros de circulação nesses suportes.

Dentre as sugestões apontadas pelos alunos como formas de melhorar as aulas de produção textual, foram elencadas a abordagem de assuntos atuais, produções textuais que contemplem os gêneros digitais, mais leitura de textos do gênero como base para a produção escrita, correção dos textos pelos professores, uso do laboratório de informática da escola, olimpíadas escolares, seminários e produções de livros.

Atualizando a proposta do livro didático, elaboramos, na próxima seção, uma sequência didática para o trabalho com o gênero relato de experiência vivida com um módulo final que propõe a publicação dos textos em um *blog*, pois entendemos que esse é o suporte mais atual e adequado ao gênero e dará lugar social aos textos produzidos pelos alunos, contrariando a atividade do livro didático que foi analisado, que sugere uma prática de redação escolar, desconsiderando as orientações dos PCN de Língua Portuguesa, que postulam a educação em língua materna partindo das interações sociais e tem como uma das bases teóricas a definição de gêneros proposta por Bakhtin (1997), que considera os gêneros como socialmente situados, partindo dos usos e propósitos comunicativos.

5.4 Estratégias de trabalho com o Gênero relato de Experiência Vivida: Propostas de Ensino com Sequências Didáticas

Após todos os dados levantados e analisados na pesquisa, apresenta-se então, uma proposta que direciona o planejamento de estratégias a serem aplicadas em sala de aula, tendo como ponto de partida o reconhecimento do gênero através do livro didático, sabendo-se que o livro é uma das ferramentas para a SD e não a sequência exclusiva.

Cada módulo deverá ter uma duração mínima de duas horas-aula ininterruptas, a fim de que se garanta a sequência e melhor desenvolvimento das atividades propostas.

Devido às fragilidades apresentadas no livro adotado, bem como no diagnóstico realizado através das produções textuais e aplicação do questionário, propomos a sequência de atividades como estratégia viável ao trabalho com o gênero relato de experiência vivida. Sabemos que essa sequência não é plano fechado, mas é flexível e passível de adaptações e ajustes em cada situação de aprendizagem da língua e, como já é propósito do trabalho que

realizamos, apresentamos estratégias de trabalho, as quais são baseadas no modelo de sequência de Costa-Hübes e Simioni (2014).

Esta proposta é um direcionamento das atividades para a apropriação do gênero , e, deve ser reformulada, acrescida ou adaptada conforme a realidade escolar e os materiais disponíveis aos professores e alunos.

Não pretendemos, dessa forma, engessar o planejamento com um trabalho prescritivo, mas oferecer aos professores possibilidades e uma sequência de base na qual sua experiência e contexto pedagógico e social possam ser inseridos e flexibilizados.

A atividade inicial tem como objetivo apresentar a proposta de trabalho e a apresentação do gênero. Para isso, sugerimos iniciarmos explorando os materiais dispostos no livro didático, pois dessa forma o professor, ao planejar as atividades, poderá reconhecer a necessidade de complementação e selecionar materiais que serão utilizados nos próximos módulos.

Consideramos importante que o aluno tenha ciência de que a produção de texto não será só mais um produto ou uma atividade pontual, mas que a escrita, no procedimento sequência didática, é um projeto que visa ao diagnóstico, reflexão e aquisição de habilidades.

Nesse ponto, deve-se salientar a natureza e função social da escrita, com foco no processo de produção, na atividade intelectual reflexiva e na progressão em cada módulo, diferentemente do que foi demonstrado pelo questionário aplicado, no qual os alunos revelaram ser a prática mais comum dos professores a devolução dos textos com as observações destacadas sem que se aponte para o processo de revisão e reescrita dos textos.

Vejamos, no quadro 7 (sete), as indicações para o desenvolvimento das atividades iniciais:

Quadro 7: Apresentação do plano de sequência didática

1º MÓDULO: APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO
<p>OBJETIVOS</p> <p>Conhecer a proposta de trabalho com o gênero relato de experiência vivida através de sequências didáticas; Caracterizar o contexto de produção e de circulação do gênero relato de experiência vivida.</p>
<p>CONTEÚDOS</p> <p>Apresentação da proposta de trabalho com sequência didática a partir do gênero textual relato pessoal (relato de experiência vivida).</p>
<p>PROCEDIMENTOS DE ENSINO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da proposta de trabalho de sequência didática. - Exploração dos elementos presentes no contexto de produção (local de circulação, interlocutores, intenção, finalidade) do gênero relato de experiência vivida. -Discussão dos pontos propostos na abertura da unidade do livro didático (Ponto de partida).
<p>RECURSOS DIDÁTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Slides de apresentação da proposta -Livro didático - Imagens dos suportes de publicação do gênero relato de experiência vivida (publicação em livros, revistas, <i>prints</i> de <i>blogs</i>). -Pincel, apagador, quadro em acrílico.
<p>RESULTADO ESPERADO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entendimento e motivação para realizar a proposta de trabalho.
<p>AVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participação nas discussões. - Realização da atividade (atividades orais propostas na abertura do capítulo do livro didático).

Fonte: Pesquisa direta

Iniciamos o detalhamento dos módulos com atividades que trabalham as habilidades em que os alunos apresentaram maior dificuldade, inserindo, desde o reconhecimento do gênero, até a circulação social dos textos escritos nos meios digitais.

O primeiro módulo objetiva o reconhecimento do gênero, uma vez que a proposta de sequência na qual se baseia esta pesquisa acrescentou um módulo que apresenta o gênero de maneira mais aprofundada, devido ao fato de, em nossa tradição escolar, dedicarmos poucas

aulas para a produção textual, sendo o método de se ensinar uma gramática baseada da memorização de regras ainda uma prática muito latente em nossas escolas.

Uma vez que se constatou a falta de contextualização do livro didático no que tange ao contexto de produção e circulação do gênero, o módulo inicial traz essas considerações, a fim de que já no início do projeto os alunos entendam por que e para quem vão escrever os textos, bem como os possíveis suportes nos quais serão publicados.

Após o módulo de reconhecimento do gênero, o andamento da sequência se dá com a produção inicial, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), o diagnóstico das habilidades de escrita do gênero já presentes nos textos dos alunos, a fim de que se possa planejar o restante dos módulos com base nas competências a serem alcançadas.

Quadro 8: Proposta de produção inicial diagnóstica

-2° MÓDULO: PROPOSTA DE PRODUÇÃO INICIAL
<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar a proposta de produção textual a ser realizada (produção inicial); - Escrever o texto da proposta da produção inicial da sequência didática;
<p>CONTEÚDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - O gênero relato de experiência vivida.
<p>PROCEDIMENTOS DE ENSINO</p> <p>Produção inicial de relato a partir do seguinte tema: “Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento”.</p>
<p>RECURSOS DIDÁTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> Livro didático; - Caderno e lápis. - Quadro branco, pincel e apagador.
<p>RESULTADOS ESPERADOS</p> <p>- Espera-se que os alunos interpretem a proposta e a realizem dentro da temática apresentada. Como a intenção é diagnóstica, não se espera que os alunos, nesse momento, demonstrem total proficiência em todos os elementos estruturais.</p>
<p>AValiação</p>

- Participação nas discussões.
- Realização da atividade (proposta de produção inicial).⁵

Fonte: Pesquisa direta

Após a proposta de produção inicial, o professor deve proceder à análise dos textos, ressaltando os elementos estruturais do gênero relato de experiência vivida, observando quais as habilidades que os alunos já possuem do gênero e em quais delas o trabalho deverá ser mais aprofundado para o alcance da proficiência escrita. Nesse aspecto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) atentam para que o professor, nesse primeiro momento, tenha o foco voltado para os elementos estruturais e marcas linguísticas e enunciativas do gênero, sendo que a revisão ortográfica deve ser uma etapa final, porque focar nos problemas ortográficos logo no início pode significar desmotivação para continuarem a reflexão e o progresso das habilidades.

Realizado o diagnóstico, o professor deverá apresentá-lo à turma e dialogar com os alunos sobre as habilidades existentes e as que precisam ser melhoradas, ponderando reflexivamente sobre o texto, tendo em vista os objetivos a serem alcançados.

Nos textos que foram objeto de nossa análise, vimos que os alunos possuem a habilidade de contextualização e desenvolvimento da situação inicial do relato, visto que 90% dos alunos apresentaram esse elemento na produção. Com relação à identificação do sujeito como relator (relato em 1ª pessoa), não se constatou como uma habilidade a ser potencializada, em virtude de os textos apresentarem 98% de alcance dessa habilidade.

Já com relação à ampliação dos acontecimentos, atestou-se como recorrente o fato de os alunos não terem desenvolvido satisfatoriamente a referência às ações e situações relatadas, dando pouco detalhamento dos fatos mencionados. Como apenas 58% dos sujeitos apresentaram esse detalhamento, há a necessidade de diligenciar um módulo que contemple esse elemento estrutural, além do reconhecimento dos demais elementos constituintes da estrutura composicional do gênero.

⁵ A proposta de produção inicial é a presente no livro didático adotado na turma objeto da pesquisa, e tem como objetivo o diagnóstico das habilidades que os alunos já possuem sobre o gênero. Como já demonstrado, essa produção foi uma das bases para o delineamento das estratégias elaboradas.

Quadro 9: Módulo de detalhamento dos fatos relatados

3º MÓDULO: REFERÊNCIA ÀS AÇÕES E SITUAÇÕES QUE SERÃO RELATADAS
<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer os elementos prototípicos da estrutura do gênero relato de experiência vivida; -Analisar o detalhamento dos fatos em um relato de experiência vivida, com ênfase na referência às ações e situações que serão relatadas.
<p>CONTEÚDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elemento estrutural: Referência às ações e situações que serão relatadas.
<p>PROCEDIMENTOS DE ENSINO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Apresentação em slides de relatos pessoais produzidos pelos alunos na produção inicial, demonstrando como foram apresentadas as ações nos textos analisados. - Discussão sobre a implicação da ausência desses elementos para a compreensão do texto. -Análise de textos prototípicos com a proficiência nessa habilidade. - Reescrita do texto nos parágrafos que correspondem ao detalhamento das ações.
<p>RECURSOS DIDÁTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Data-show. -Quadro branco, pincel e apagador. -Livro didático. -Slides com textos dos alunos⁶.
<p>RESULTADOS ESPERADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Espera-se que os alunos reescrevam a parte do texto que contempla o elemento estrutural analisado, demonstrando aprofundamento no detalhamento das ações em relação à primeira escrita.
<p>AVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Participação nas discussões. - Realização das atividades propostas.

Fonte: Pesquisa direta

Como o livro didático apresentou fragilidades em relação à pouca quantidade de textos prototípicos do gênero e os textos apresentados retratavam especificamente relatos de viagem, sem referência ao suporte de publicação, achamos conveniente incluir atividades que envolvessem leitura de textos do gênero que estivessem mais próximos à realidade dos alunos, que apresentassem situações mais próximas às vivenciadas por eles cotidianamente,

⁶ A identidade dos alunos deve ser preservada. Se possível, os textos devem ser digitados e obrigatoriamente os nomes dos sujeitos ou terceiros devem ser ocultados, a fim de que esses alunos não se sintam constrangidos.

objetivando a identificação dos elementos estruturais e visando à motivação para a produção final. Essa atividade está detalhada no quarto módulo da sequência. Segue-se o quadro descritivo:

Quadro 10: Módulo de atividades de leitura e análise de textos prototípicos do gênero relato de experiência vivida

4º MÓDULO: LEITURA E ANÁLISE DE TEXTOS DO GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA
OBJETIVOS
- Reconhecer em textos de relato pessoal as características do conteúdo temático e da organização composicional do gênero em análise.
CONTEÚDOS
-Análise de textos do gênero relato de experiência vivida.
PROCEDIMENTOS DE ENSINO
- Apresentação em slides de diversos textos do gênero relato de experiência vivida, para leitura e análise, observando a organização composicional, identificação do tema, espaço e período. - Exercícios propostos para identificação do relator como sujeito das ações relatadas e experiências relatadas do ponto de vista da interpretação subjetiva das experiências vivenciadas.
RECURSOS DIDÁTICOS
-Data-show. - Quadro branco, pincel e apagador. - Cópias de textos e slides de textos do gênero em estudo.
RESULTADOS ESPERADOS
-Espera-se que os alunos tenham progressiva evolução no desenvolvimento da apropriação dos elementos estruturais do gênero na produção escrita final.
AValiação
-Participação nas discussões. - Realização das atividades propostas.

Fonte: Pesquisa direta

O próximo módulo contempla o elemento de sequência temporal do relato, estabelecendo relação com o tema/espaço/período abordado no texto. Esse elemento

apresentou insuficiência no diagnóstico, pois apenas 58% dos textos apresentaram ordenação temporal adequada. Visando a minimizar essa inadequação, elaboramos o módulo que estimula essa habilidade, conforme representação no quadro:

Quadro 11: Módulo de estratégias de sequenciação temporal

5º MÓDULO: APRESENTAÇÃO DAS AÇÕES EM UMA SEQUÊNCIA TEMPORAL
<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a sequência de progressão temporal das ações relatadas no gênero relato de experiência vivida. - Reconhecimento e emprego adequado dos tempos e modos verbais no gênero relato de experiência vivida.
<p>CONTEÚDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sequência temporal relacionada ao tema/espaco/período no relato de experiência vivida. - Tempos e modos verbais predominantes no relato de experiência vivida.
<p>PROCEDIMENTOS DE ENSINO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Divisão da turma em grupos para que organizem textos do gênero relato de experiência vivida em parágrafos de acordo com a sequência temporal do texto. - Realização de atividades lacunadas em textos do gênero para preenchimento com a forma verbal adequada. - Socialização da atividade por cada um dos grupos para a turma, verificando a sequência do texto e mostrando o original para comparação da sequência.
<p>RECURSOS DIDÁTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Data-show. - Quadro branco, pincel e apagador. - Cópias de textos do gênero relato de experiência vivida.
<p>RESULTADOS ESPERADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização adequada da sequência do texto na atividade proposta em grupo. - Adequação escrita da sequência temporal dos verbos nos textos do gênero.
<p>AVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação nas discussões. - Realização das atividades propostas. - Socialização das discussões em grupo.

Fonte: Pesquisa direta

O módulo subsequente foi elaborado em virtude da observância, nos textos, da relação causa/consequência entre as ações/fatos relatados e as marcas de subjetividade presentes no relato, identificando a compreensão do autor a respeito dos fatos mencionados. Além disso,

sentimos a necessidade de incluir o gerenciamento das outras vozes presentes no texto, pois embora os textos apresentassem, em quase totalidade, a voz enunciativa em primeira pessoa (98%), houve uma fragilidade em relação à distinção dessa e das demais vozes presentes. Para tanto, fez-se necessária a adoção de estratégias que demarcassem o discurso direto e indireto, com marcas linguísticas e gráficas que levassem ao reconhecimento da voz do enunciador e sua distinção entre as vozes de terceiros envolvidos nos fatos.

No aspecto do detalhamento dos fatos e sua avaliação subjetiva, encontramos, em maioria, a ausência/insuficiência desses elementos (88%), enquanto somente 12% demonstraram habilidade nesse aspecto. No quadro 12 (doze) elencamos as estratégias para superar essas fragilidades:

Quadro 12: Módulo da relação causa-consequência/marcas de subjetividade

6º MÓDULO : RELAÇÃO DE CAUSALIDADE ENTRE AS AÇÕES/FATOS RELATADOS
<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer as marcas de subjetividade presentes no relato de experiência vivida. -Diferenciar a voz do enunciador das outras vozes presentes no texto
<p>CONTEÚDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Linguagem formal e informal. - A subjetividade e a escrita de textos em 1ª pessoa. -As marcas de autoria presentes no relato de experiência vivida. -As marcas de subjetividade na relação de causalidade entre as ações/fatos relatados e a expressão de sentimentos , emoções provocados pelas experiências relatadas em relação ao gerenciamento das demais vozes presentes no texto.
<p>PROCEDIMENTOS DE ENSINO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e análise de textos para discussão sobre a linguagem empregada no relato de experiência vivida. - Identificação de marcas de subjetividade, através da análise de textos para o reconhecimento dos sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos. -Identificação, nos textos, da voz do enunciador e as demais vozes presentes no texto, considerando as marcas linguísticas e gráficas. - Roda de relatos orais, em que cada aluno irá contar um fato vivenciado e as emoções provocadas por esse fato.
<p>RECURSOS DIDÁTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cópias de textos para identificação das marcas de subjetividade, linguagem e as vozes de terceiros presentes no texto. -Slides contendo as marcas de subjetividade que podem ser identificadas em textos do gênero em estudo e as diferenças entre discurso direto e indireto.
<p>RESULTADOS ESPERADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adequação da linguagem nos textos escritos, diferenciando linguagem objetiva de linguagem subjetiva. - Presença da relação causa-consequência nos textos escritos. - Escrita de textos com posicionamento avaliativo do autor. - Escrita diferenciando a voz do enunciador das demais vozes presentes no texto.

AVALIAÇÃO

- Participação na roda de relatos.
- Realização das atividades propostas.

Fonte: Pesquisa direta

O sétimo módulo de descrição das estratégias da sequência didática foi elaborado considerando a situação final do texto, contendo o encerramento e recuperando a significação do acontecimento para a transformação em relação a um estado inicial de equilíbrio. Sobre essa habilidade, verificamos que, nas produções realizadas, apenas 37% continham o encerramento do texto, enquanto 63% não haviam feito essa referência à situação final e retomada da análise do fato. Segue o quadro 13 (treze):

Quadro 13: Módulo de encerramento do texto

7º MÓDULO: ENCERRAMENTO DO TEXTO/SITUAÇÃO FINAL
<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a situação final presente nos textos do gênero relato de experiência vivida. - Reescrever a situação final do texto da produção inicial, detalhando o encerramento e pontuando os sentimentos, efeitos, repercussão das ações na vida do relator e dos envolvidos.
<p>CONTEÚDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussão das ações na vida do relator e dos envolvidos.
<p>PROCEDIMENTOS DE ENSINO</p> <ul style="list-style-type: none"> -Discussão sobre o elemento prototípico do gênero encerramento do texto. - Identificação desse elemento em texto de referência. -Reescrita da situação final nos textos da produção inicial.
<p>RECURSOS DIDÁTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadro branco, pincel e apagador. - Cópias de textos no gênero relato de experiência vivida. - Cadernos, lápis.
<p>RESULTADO ESPERADO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apropriação do elemento estrutural de situação final na reescrita dessa parte do texto.
<p>AVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação nas discussões. - Realização das atividades propostas.

Fonte: Pesquisa direta

O próximo módulo é um apanhado geral de todas as aprendizagens, no qual os alunos deverão construir uma lista de constatação do que aprenderam, revisando os módulos que foram estudados.

Quadro 14: Constatação das aprendizagens

8º MÓDULO : CONSTATAÇÃO DAS APRENDIZAGENS
<p>OBJETIVOS</p> <p>-Fazer uma lista de constatação das aprendizagens sobre o relato de experiência vivida.</p>
<p>CONTEÚDOS</p> <p>-Elementos prototípicos do gênero relato de experiência vivida.</p>
<p>PROCEDIMENTOS DE ENSINO</p> <p>-Discussão sobre os elementos prototípicos do gênero em estudo.</p> <p>- Listagem dos elementos citados pelos alunos.</p> <p>- Identificação desses elementos na revisão do texto escrito.</p>
<p>RECURSOS DIDÁTICOS</p> <p>- Quadro branco, pincel e apagador.</p> <p>- Texto reescrito para revisão.</p> <p>- Cadernos, lápis.</p>
<p>RESULTADOS ESPERADOS</p> <p>- Apropriação dos elementos estruturais e marcas linguísticas e enunciativas do gênero após a reescrita e revisão da produção inicial.</p>

Fonte: Pesquisa direta

O módulo subsequente tem como objetivo a escrita da proposta de produção final. Nessa proposta, espera-se que os alunos tenham se apropriado de todos os elementos constituintes do gênero que foram estudados ao longo dos módulos.

Quadro 15: Proposta de produção final

9º MÓDULO: PROPOSTA DE PRODUÇÃO FINAL
<p>OBJETIVOS</p> <p>Propor a escrita da produção final: Sabemos que todos nós passamos uma parte bastante significativa de nossas vidas na escola. É nela que vivemos algumas das experiências mais marcantes das nossas vidas. Diante desse contexto, escreva um relato pessoal sobre um momento de sua vida escolar que marcou profundamente a sua história (positiva ou negativamente). Descreva os sentimentos, emoções e impressões que esse acontecimento causou em você.</p>
<p>CONTEÚDOS</p> <p>- O gênero relato de experiência vivida.</p>
<p>PROCEDIMENTOS DE ENSINO</p> <p>- Leitura da proposta de produção final. - Exploração do tema. - Execução da escrita proposta.</p>
<p>RECURSOS DIDÁTICOS</p> <p>- Quadro branco, pincel e apagador. - Cópias da proposta de produção textual.</p>
<p>AVALIAÇÃO</p> <p>- Participação nas discussões. - Realização da atividade proposta.</p>

Fonte: Pesquisa direta

O último módulo de proposição desta sequência didática compreende a etapa final da sequência expandida de Costa-Hübes e Simioni (2014), referente à publicação dos textos produzidos em um suporte adequado ao gênero. Nesse caso, nossa proposta compreende a criação de um *blog* para destinação dos textos e interação dos alunos no meio virtual. Entendemos a relevância desta etapa, tendo em vista que, quando questionados a respeito do destino final dos textos produzidos, 3% apenas reponderam ter tido textos publicados após a revisão e reescrita, enquanto 37% afirmaram, como frequente a troca de textos para análise entre os colegas, enquanto 60% dos sujeitos revelaram ser a prática de ter o texto corrigido e devolvido pelo professor como a rotina mais habitual. Diante dessa realidade, encaminha-se o módulo que culmina com a publicação dos textos escritos:

Quadro 16: Módulo de publicação dos textos produzidos

10º MÓDULO: CIRCULAÇÃO SOCIAL DO GÊNERO
<p>OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Digitação e revisão ortográfica da produção final - Publicação dos textos no <i>blog</i> “Minha história”⁷
<p>CONTEÚDOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prática de criação do <i>blog</i> “Minha história”.
<p>PROCEDIMENTOS DE ENSINO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oficina de criação do <i>blog</i>.
<p>RECURSOS DIDÁTICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Laboratório de Informática. - Computadores com acesso à internet.
<p>RESULTADO ESPERADO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação do <i>blog</i> e interação entre os alunos na leitura e comentário das postagens.
<p>AVALIAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação e desempenho na atividade - Realização da atividade proposta.

Fonte: Pesquisa direta

Em relação a essa proposta, pode ser questionável o fato de nem todas as escolas possuírem um laboratório de informática. Quanto a isso, o professor pode adaptar a sequência à realidade de sua escola, utilizando um suporte mais acessível para publicação, o importante é que haja a interlocução através da circulação dos textos, que a atividade de produção não se esgote na produção final.

No caso da escola em que foi aplicada a pesquisa, não há internet no laboratório de informática, mas esse espaço será utilizado para digitação e revisão dos textos e o laboratório de uma escola estadual bem próxima a essa escola será cedido para o momento de criação do *blog* e a postagem dos textos escritos. Ademais, a maior parte dos alunos afirmou acessar a

⁷ O nome é só uma sugestão, pois os próprios alunos podem entrar em consenso e escolher um nome para o *blog*.

internet em casa, em dispositivos móveis ou em *lan house*, e, a partir desse acesso, poderão continuar a interagir nas atividades virtuais do *blog*.

Asseveramos, desse modo, que essa proposta não tem uma etapa de finalização, pois a publicação é só o início das interações e outras possibilidades surgirão a partir desse meio, como por exemplo, o trabalho com a multimodalidade, muito propício no ambiente digital.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, discutimos estratégias de apropriação do gênero relato de experiência vivida, estabelecendo a relação entre a dimensão da teoria no âmbito linguístico e sua aplicabilidade em sala de aula. Foram destacados, no gênero objeto de estudo da pesquisa, seus elementos composicionais e marcas linguísticas e enunciativas, além de sua dimensão social e suportes de publicação.

Com efeito, essa caracterização genérica objetivou oferecer aos professores um norteamento para observação das categorias de análise e habilidades a serem desenvolvidas ao se ensinar esse gênero, uma vez que poucas definições e poucos parâmetros teóricos estão disponíveis nas especificidades do gênero relato de experiência vivida.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 6º ano, com 40 alunos matriculados, os quais todos aceitaram participar das atividades previstas para a coleta de dados. A intenção da coleta foi diagnóstica, com objetivo de detectar as habilidades que os participantes tinham do gênero e quais as que deveriam ser fortalecidas. A partir desse diagnóstico, foram elencadas estratégias de ensino seguindo o modelo teórico de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) e adaptado por Costa-Hübes e Simioni (2014).

Além desse diagnóstico, a pesquisa também teve um viés na investigação sobre o trabalho de circulação social dos textos produzidos na escola, assim como em saber sobre a prática com gêneros digitais, uma vez que na proposta apresentada como produto final da pesquisa, ensejamos como alternativa a publicação dos textos escritos em um *blog*, a ser criado com a finalidade de efetivar a interlocução ativa, tão relevante em nossa discussão teórica, e para verificar a existência ou não dessa prática, aplicamos um questionário com os sujeitos participantes, cujos resultados também foram norteadores da proposta de sequência didática elaborada.

Constatamos, pelo resultado do questionário aplicado, que há uma necessidade latente de que os gêneros produzidos no ambiente escolar culminem em uma interlocução verbal efetivada através da conexão entre a produção e a circulação dos textos escritos na escola, a fim de que se mantenha o vínculo entre a atividade linguística praticada na escola e as práticas linguísticas inerentes a todas as atividades sociais.

Outro objeto de nossa análise, o livro didático, material que serve quase sempre como base do planejamento docente, sustentando e orientando, muitas vezes quase unicamente, a prática do professor, foi matéria de observação, com o intuito de fortalecer a ideia de que esse não deve ser o único aparato disponível ao planejamento de ensino de um gênero, mas é um

instrumento de uso e ponto de partida para a busca e a reinvenção da prática pedagógica, devendo passar pelo crivo e exame docente, a fim de que se possam detectar as fragilidades e necessidade de complementação da proposta curricular apresentada.

Desse modo, na abordagem do gênero relato de experiência vivida no livro didático que analisamos, constatamos a necessidade de complementação da sequência didática nele apresentada, uma vez que as atividades dispostas não contemplam todos os elementos para a apropriação desse gênero.

Ao mesmo tempo, acreditamos que a crítica fundamentada de um professor-pesquisador a respeito dos materiais didáticos disponíveis, pode servir de mecanismo para as possíveis mudanças na abordagem dada aos componentes curriculares e propostas de ensino presentes nesses objetos que nos são oferecidos como recursos para a atividade docente.

Na concepção de gênero proposta em Bakhtin (1997), buscamos uma análise textual que partisse da concepção de que língua e sociedade não se separam, e que, é responsabilidade da escola ser ativa na construção de instrumentos que auxiliem todos os que passam por ela a serem atuantes e circularem ativamente nos mais diversos contextos de uso da língua falada e escrita.

Embora esse seja um dos compromissos sociais tratado nos PCN, vemos que a escola precisa fortalecer e nortear essas práticas a partir da formação docente, visto que os dados dessa pesquisa confirmam essa necessidade, uma vez que constatamos que alunos de 6º ano, que deveriam ter proficiência da leitura e escrita, demonstraram, nas amostras coletadas, ainda estarem em níveis rudimentares desse processo, fato que nos deve fazer repensar sobre como fazer pra que essa proficiência leitora e escritora seja alcançada ao longo da escolarização.

Outrossim, este trabalho nos proporcionou uma experiência instigante e desafiadora, pois, ao tempo em que somos regentes de uma turma, fomos estimulados a exercer o papel docente, o que nos sensibiliza e envolve pessoalmente, à mesma proporção que tivemos de exercer o olhar da pesquisa, do rigor científico, da experimentação; o que nos ampliou a visão como professores que éramos e nos deu uma nova dimensão de nosso papel na sociedade: a de professor-pesquisador, que assume uma teoria muito mais consistente e substancial, pois é parte integrante de nossa práxis pedagógica, e é o real-sensível que transpõe a teoria.

Desse modo, podemos inferir que a atividade de produção textual não pode prescindir do diagnóstico, pois só reconhecendo a realidade, poderemos problematizá-la e esquadrihar estratégias para a mudança de resultados insatisfatórios.

E é no âmbito desse diagnóstico que pautamos todo o nosso trabalho de pesquisa, através do levantamento da realidade da sala de aula, do livro didático e da prática pedagógica que tivemos como avançar e apontar direcionamentos para ação docente, direcionamento esse dado não por quem assenta os gabinetes administrativos e prescreve fórmulas, mas por produtores e ao mesmo tempo testadores da teoria, que conhecem *in loco* os prazeres e os percalços do fazer docente.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- ALMEIDA, M. J. Ensinar Português? In: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2011.
- BALOCCO, A. E. A perspectiva discursiva semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: MEURER, J.L. ; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BARROS, E. M. D. ; RIOS-REGISTRO, E. S. **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO; A.R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção dos textos escolares). In: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2011.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 1. ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. 1. ed. Trad. Anna Rachel Machado; Maria Lucia Meirelles Matêncio. Campinas, Mercado de Letras, 2006.
- _____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. **Revista Letras**, n. 40. Número Especial em homenagem ao Prof. José Luiz Meurer organizado por MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. .Gêneros Discursivos e Interfaces Teóricas, 2010. pp. 163-177.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, G. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J.L. ; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto alegre: Artes Médicas. 1991, 283 p.

COSTA-HÜBES, T. C. ;SIMIONI, C. A. Sequencia didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana M. D. de; RIOS-REGISTRO; Eliane Segati (orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais**. São Paulo: Pontes Editores, 2014.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

GERALDI, J. W. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2011.

HEMAIS, B; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sociorretórica de Jonh M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

IKEDA, S.N. A noção de gênero textual na linguística crítica de Roger Fowler. In: MEURER, J.L. ; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M.. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2.ed.São Paulo: Contexto, 2012.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola editorial, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

_____.**Produção textual, análise de gêneros e compreensão**.São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOTA-ROTH, D.; HEBERLE, V. M. O conceito de “Estrutura Potencial de Gênero” de Ruqaya Hasan. In: MEURER, J.L. ; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

OLIVEIRA, L. A. Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo/SP: Editora Ática, 2011.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

SANTOS, L.W.;RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

VIAN JR, O. ; LIMA-LOPES, R. E. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J.L. ; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

APÊNDICE



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

APÊNDICE A: Questionário- práticas de letramento digital e circulação social das atividades de produção de texto

1. Você gosta de produzir textos na escola?

Sim Não

2. A escola possui um laboratório de informática. Esse laboratório já foi utilizado nas aulas de língua portuguesa?

Sim Não

2. Caso essas práticas de produção não se realizem no laboratório, um motivo provável seria:

o laboratório não funciona por falta de suporte técnico.

o professor não incentiva a prática de produção no laboratório.

3. Depois de produzidos os textos em sala de aula e revisados pelo professor, o que ocorre?

Trocamos com os colegas e comentamos sobre os textos deles.

São publicados em algum suporte (livro, revista, jornal, internet) na escola, apresentados na classe ou em atividades da escola.

O professor somente devolve os textos para que façamos as correções.

4. Você costuma reescrever os textos produzidos após a correção feita pelo professor?

Sim Não

5. Em sua trajetória escolar, seus professores de língua portuguesa trabalharam com os gêneros digitais (gêneros textuais que circulam na internet)?

Sim Não

6. Que sugestões você daria para serem realizadas nas aulas de produção textual?

7. De que forma você mais utiliza a internet?

- () Unicamente para acessar as redes sociais como facebook, whats app.
- () Utilizo para acessar as redes sociais e realizar pesquisas orientadas pelo professor.
- () Não utilizo internet.

9. Caso não tenha nenhum acesso à internet, explique os motivos.

10. Você já realizou alguma produção textual que depois tenha sido publicada na internet?

- () Sim
- () Não

11. Em sua opinião, a escola deveria trabalhar mais com os gêneros que circulam na internet ou já os trabalha de forma suficiente? Explique.

ANEXOS



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ANEXO A- Trecho de uma notícia veiculada na internet

Linha com cerol mata motociclista na Santa Maria da Codipi

Um homem de 45 anos identificado como Marcos Aurélio da Silva Brasil morreu após sofrer uma grave lesão cervical causada pelo cerol de uma linha de pipa. O incidente aconteceu por volta das 17h, quando a vítima passava de moto na avenida principal do Residencial Francisca Trindade, no bairro Santa Maria da Codipi, na zona norte de Teresina.

Uma equipe do SAMU chegou a socorrer a vítima, mas no trajeto para o hospital não resistiu ao ferimento e veio a óbito. "O paciente foi vítima de uma extensa e profunda lesão cervical provocada pela linha de uma pipa. Afetou todos os vasos causando hemorragia", disse Arnóbio Gomes, médico que atendeu a ocorrência.

Como a vítima faleceu dentro da ambulância do SAMU, o corpo foi levado diretamente para o Instituto de Medicina Legal (IML).

Disponível em: <<http://cidadeverde.com/linha-com-cerol-mata-motociclista-na-santa-maria-da-codipi-182088>> Acesso em janeiro de 2015



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ANEXO B: Texto prototípico para análise dos elementos estruturais do gênero relato de experiência vivida

Um relato pessoal

A vida é algo "complicado" de se viver. É preciso ter "boa vontade" ou nunca se sairá da "estaca zero". Eu sou uma pessoa que costumava dizer que não aprendia com os erros alheios, gosto de cair, sentir a dor, para poder me levantar mais forte. Mas a vida acabou querendo me ensinar sem precisar cair. Não foi uma maneira fácil de aprender, mas digamos que foi valiosa.

Cresci rodeada de pessoas gananciosas, daquelas que vivem para o dinheiro, para juntar, obter propriedades e joias. A minha avó era assim. Passou a vida inteira vivendo para o trabalho e para o dinheiro que recebia. Dizia que, ao se aposentar, aí sim, aproveitaria a vida. Mas ela não sabia que a vida também é traiçoeira, e a sua aposentadoria acabou sendo forçada devido a um câncer. E o câncer acabou tomando-lhe os três últimos anos de sua vida e, ao invés de aproveitar a aposentadoria "vivendo", "aproveitou" lutando pela vida.

Não foi fácil ver aquela mulher tão forte, sempre tão decida desistindo de viver. Não foi fácil ouvi-la pedir a Deus que trocasse a sua vida pela de seu neto, que também estava doente. Não foi fácil vê-la morrer com o passar dos dias, mas confesso que foi uma verdadeira lição que levarei por toda minha existência.

Nos dias que passou no hospital, poucas foram as visitas que recebeu, e isso se deu, por nunca ter procurado e nem cativado amigos. Os "amigos" que tinha eram apenas ligados a algum interesse. Não sabia o que era amizade, o que era a mão de um amigo ou um ombro acolhedor. Nunca fora de 'sair com as amigas', preferia ficar em casa, assistindo a novela.

Joias? Ela tinha demais. Inúmeras. Joias que nem sequer lembrava a existência, mas as tinha, e isso a fazia sentir-se bem. O seu guarda-roupas era enorme e cheio dos mais variados modelos, mas as roupas que usava eram sempre as mesmas, as que ficavam em uma pequena parte daquela imensidão. Os produtos de beleza também eram em grandes quantidades.

Alguns com a data de validade vencida a anos e que sequer foram abertos. Coisas ela tinha, muitas, mas parece que ela não sabia ser e nem viver.

Quando morreu, não teve oportunidade nem de escolher a última roupa, a minha mãe o fez. O sapato também. Lembro perfeitamente daquela roupa verde, sempre usada em ocasiões especiais. E por falar nisso, ainda hoje me pergunto se aquela foi ou não uma ocasião especial. Mas penso que sim, ela jamais gostaria de ser enterrada com algo 'simples'.

Não gosto de me aproximar do caixão, nunca gostei. Quero sempre levar boas lembranças dos que se foram. Lembrar de seus sorrisos, suas piadas e naquela vez não foi diferente. Não me aproximei, mas não consegui não observar de longe.

Lá estava ela, deitada, sem nem saber quem a olhava. Reparei que não estava com nenhuma joia. Nenhuma. Inclusive a sua aliança. Não a deixaram levar nem a aliança! Quiseram prendê-la aqui, para ficar 'jogada', sem dona. Nenhuma outra das suas tantas joias foram com ela. As suas propriedades, aquelas que lutou tanto para obter, ficaram por aqui, também sem dono e sem seus cuidados.

E foi ali, naquele momento, quando o caixão estava sendo abaixado para dentro da terra, que pude perceber o quanto perdemos da vida. O quanto a deixamos de valorizar. Perdemos tempo querendo, tendo, e esquecemos de ser quem verdadeiramente somos. De valorizar quem precisa de valor. Valor esse que deve ser dado as pessoas, e não as coisas. Não adianta valorizar coisas, pois elas jamais se sentirão valorizadas.

Quando fazemos um sacrifício por alguém, não fazemos para sermos 'vangloriados', mas sim por querermos, por nos sentirmos bem desta forma. Mas sabe, é sempre bom ser valorizado por aquilo que se faz. E não é preciso que seja dito com palavras, mas ao menos com ações. Valorizar as pessoas, o que elas são e o que fazem, estreita os relacionamentos e torna as pessoas mais próximas. Mas, por algum motivo, tenho notado que não há interesse em aproximação.

As pessoas tornaram-se cada vez mais egoístas. Só querem ter. Só querem para si. E esquecem-se que nada levarão dessa vida. Naquele buraco, em baixo a sete palmos da terra, não cabe mais nada, apenas você (ou nem você, só o seu corpo) e o seu caixão (aquele que você também não poderá escolher).

E é por isso que resolvi escrever, para botar pra fora algo que a muito aprendi e que não acho que deva ficar guardado comigo.

Disponível em: <<http://botandopra-fora.blogspot.com.br/2008/04/um-relato-pessoal.html>>
Acesso em janeiro de 2015.

ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA: ESTRATÉGIAS DE TRABALHO EM SALA DE AULA

Pesquisador: FABIANA GOMES AMADO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 37802714.6.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 992.315

Data da Relatoria: 05/03/2015

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa tem como tema análise da apropriação do gênero relato de experiência vivida em sala de aula, tendo por base as atuais propostas e referenciais teóricos para o ensino de gêneros textuais. Assim, o presente trabalho tem como objetivo a investigação da apropriação escrita do gênero relato de experiência vivida em uma turma de 6º ano de uma escola municipal de Teresina-PI. Dessa forma, busca-se o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem do gênero relato de experiência através da elaboração de estratégias pedagógicas, visando à análise da escrita das produções realizadas pelos sujeitos participantes, a fim de propor intervenções e metodologias de trabalho com gêneros textuais com base nos dados analisados na pesquisa.

A pesquisa se dará de modo exploratório e descritivo. Seu caráter é exploratório por envolver um levantamento teórico através de estudo bibliográfico. Quanto ao aspecto descritivo, deve-se ao fato de delinear as características da população a ser pesquisada e por conta dos instrumentos utilizados para a coleta de dados. Estudo de campo porque haverá a observação direta dos indivíduos (20 no total) a serem investigados nas atividades realizadas para a coleta dos dados,

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: comiteeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 992.315

visando à observação, análise e interpretação dos fenômenos observados, tendo por base a produção textual destes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as habilidades de escrita do gênero relato de experiência vivida nas produções escritas dos alunos participantes da pesquisa.

Objetivo Secundário:

- Analisar as propostas de trabalho com o gênero relato de experiência vivida contidas no livro didático adotado na turma dos alunos participantes da pesquisa;
- Propor intervenções na metodologia de ensino do gênero, tendo como base a circulação social dos textos escritos, mediante as propostas teóricas do interacionismo sociodiscursivo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos previstos pela aplicação da pesquisa são considerados mínimos. Contudo, ainda assim podem ser previstos como danos psíquicos e morais os constrangimentos decorrentes de os participantes terem seus textos escritos como objetos de análise. Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, esses sujeitos poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas.

Benefícios:

O risco mínimo se justifica pelo grande benefício pessoal advindo da revelação do estado de competência leitora/escritora e textual dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderá contribuir para melhorar a competência comunicativa desses sujeitos. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais. Além de tudo isso, o estudo não acarretará nenhuma despesa para o sujeito participante.

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: 992.315

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de alcance social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados;
- Link do Currículo Lattes do pesquisador responsável;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados (questionário/entrevista/formulário).

INCLUSIVE AS PENDÊNCIAS GERADAS ANTERIORMENTE:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Carta de Anuência da Instituição Coparticipante em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada ou Declaração do Pesquisador Responsável;
- Termo de assentimento.

Recomendações:

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS Nº466/12 (que revogou a Res. Nº196/96) e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

- Atualizar o cronograma da pesquisa, colocando o início da coleta de dados a partir da data de aprovação do CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

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
PIAÚÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 992.315

TERESINA, 19 de Março de 2015

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 D – Termo de Assentimento



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: “O GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA: estratégias teórico-metodológicas para o ensino na Educação Básica”. Neste estudo pretendemos investigar as habilidades de escrita do gênero relato de experiência vivida nas produções escritas dos alunos participantes da pesquisa.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é melhorar a aprendizagem de produção textual na disciplina Língua Portuguesa. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): uma atividade de produções de texto no gênero relato de experiência vivida para a análise.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: FABIANA GOMES AMADO
ENDEREÇO: RUA TOPOGRAFO JOSÉ CRUZ, 4661, NOVO HORIZONTE
TERESINA - PI CEP: 64079-010
FONE: (86) 3303-6830 / E-MAIL: BIANAMADO@HOTMAIL.COM

ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“O GÊNERO RELATO DE EXPERIÊNCIA VIVIDA”**: **estratégias teórico-metodológicas para o ensino na Educação Básica**. Neste estudo pretendemos investigar as habilidades de escrita do gênero relato de experiência vivida nas produções escritas dos alunos participantes da pesquisa.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é melhorar a aprendizagem de produção textual na disciplina Língua Portuguesa. Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): uma atividade de produções de texto no gênero relato de experiência vivida para a análise.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Esta pesquisa apresenta **“RISCO MÍNIMO”**, pois será mantido o total anonimato dos alunos participantes bem como de seus textos escritos, e no caso do risco de constrangimento, o aluno terá o direito de se negar a participar da referida pesquisa, não estando os participantes sujeitos aos riscos de exposição de suas imagens e identidades. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Informamos também que a pesquisa não resultará em nenhum ônus financeiro para os participantes.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

EP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280
FONE:(86)3221-4749/E-MAIL:
comitedeeticauespi@hotmail.com
PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: FABIANA GOMES AMADO
ENDEREÇO:R. TOPÓGRAFO JOSÉ CRUZ,4661,NOVO
HORIZONTE /TERESINA- PI - CEP:64079-010
FONE:(86)3303-6830/
E-MAIL:BIANAMADO@HOTMAIL.COM

ANEXO F – Produções textuais

001PI

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

O Primeiro dia de aula

O meu primeiro dia de aula eu vim com minha mãe. Mas eu não sabia qual era minha sala, eu fui ver qual era minha sala eu vim no papel que minha sala eram a 03 conheci novos amigos, mais tinha alguns que eu já conhecia. disti do ano passado.

Aí o professor tinha chegado na sala de aula. Aí ele disse como ele se chamava NOME DO PROFESSOR 1, Ele é o professor de matemática nos aprendemos números naturais e Parciais umas tarefas para gente fazer na sala de aula mais não deu tempo ai pediu para gente termina em casa. E trazer na outra aula dele.

Aí o Rênio falou nos jogos Lanche e brincadeiras, ele falou para gente ir para sala de aula.

Aí fomos para sala e para o outro professor.

Aí o professor tinha chegado na sala de aula. Ele disse como se NOME DO PROFESSOR 2 chamava

A sala dele é de ciências.

Aí ele fez uma atividade para nós responder só que o tempo dele não deu eu ai pedi para nós termina em casa. E trouxe na outra aula dele.

Essa é minha história do meu primeiro dia de aula.

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

meu Primeiro dia de Aula

No dia que eu comecei a estudar aqui no extremo eu não gostei por que eu não conhecia ninguém, e eu era tímida, e todo mundo ficava só olhando para mim e eu não gostava e quando fui para entrar na sala, eu fiquei com vergonha mais ainda. E nos outros dias eu não quero vim para o colégio mas quando eu estava vindo todos os dias comecei a fazer amigos e agora eu estou mais acostumada e não tenho mais vergonha.

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

Aniversário

Um dia foi convidada para um aniversário de um menino o nome dele é deglan e ai fazer 14 anos eu perguntei pra ele o que era a lembrança ele disse que também não sabia ai que eu fiquei ansiosa o dia do aniversário era no dia 06/04/2014 dava um dia de sábado.

Eu falei logo pra minha mãe pra ver se ela deixava:

-mãe eu foi convidada pra um aniversário de um menino no dia 06 a senhora deixa eu ir. minha mãe falou:

-Onde vai ser esse aniversário. eu falei:

-vai ser perto da Qui. ela falou:

-Também eu vou compra o presente amanhã. eu falei:

-Também mãe.

Quando foi no outro dia minha mãe foi comprar o presente mais o pai, quando ela chegou com o presente. eu falei:

-O que a senhora comprou mãe, ela disse:

- não posso falar o surpresa pra tu e pro menino. eu falei:

-Também mãe.

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

Aniversário continuação

Passou uns dias e chegou o dia do aniversário eu fui me banhar, e me arrumar aí eu terminei peguei o presente e fui. Chegando lá eu vi que o aniversário era da copa, a cor do bolo era um verde claro era quase tudo verde, os lanches eram creme de galinha, salgadinhos com refrigerante sorvete e também teve muitas fotos também, demorei um tempinho e chegou a hora dos parabéns nós comemos o bolo com refrigerante recebemos brigadeiros e as lembranças e fomos embora foi muito legal.

255.

004PI

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

O meu aniversário

Um dia eu acordei e tinha um ursinho de pelúcia no meu lado e minha mãe sentada na cama falando "feliz aniversário" então eu disse "obrigada mãe", então eu me levantei e fui tomar café, meu pai não tinha ido trabalhar nesse dia porque era o meu aniversário, quando eu cantei na mesa o meu pai veio me dar os parabéns, então eu disse "obrigada pai", eu fui assistir televisão, eu fiquei assistindo "Partie em vida de serena".

Quando o filme acabou eu já estava dormindo, minha mãe veio e disse: 005PI vai dormir na cama, eu fui dormir na cama.

Quando deu hora do almoço eu acordei e fui almoçar, a comida estava deliciosa, quando eu terminei de almoçar, meu pai me chamou para comprar os preparativos da festa.

Quando eu e meu pai chegamos minha madrinha já tinha chegado e estava fazendo o bolo e minha mãe foi apertar o terraço, eu fui me banhar e tirar o meu aniversário.

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

A minhas férias

Bem as minhas férias foram muito legal, fui para Jesus de Freitas um local muito bonito, eu fiz varias coisas legais fui no mar do cristo, banhei de piscina, Andei de bicicleta e joguei bola queir um esporte muito bom, e fui para casa da minha tia, e fui para um aniversario e comi bolo de chocolate e o que interessa e que eu me diverti muito com minha familia e com as pessoas que eu amo.

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

O meu primeiro dia de aula

Quando eu conheci muitas amigas e gastei muito delas. Mais gastei mais por de uma amiga que se chama [SUJEITO 1] por que ela é muito brincalhona e guarda segredo.

E não gastei de uma menina mais não acabamos nos entendendo.

Tive um dia que eu e meus amigos fizemos um aniversário de uma professora foi muito bom tive várias coisas brincadeiras, palhaçadas, 2 bolo, brigadeiras e creme de galinha.

E eu gastei muito das professoras e das matérias. Por que eles explicaram muito bem durante esse tempo que nos estivemos juntos e os meus colegas também me trataram muito bem esse tempo todo.

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

meu aniversário

no meu aniversário, antes de acontecer meu pai e minha mãe dizem que ia dar um presente muito legal de eu ficar muito feliz, e meus irmãos não sabia o que era o meu presente aí no outro dia quando eu fui pra escola e quando eu cheguei meu pai mandou eu ir com eles pra ~~clube~~ clube de Bateria de Pising, com muita comida, e se foi meu melhor presente de aniversário de todos que passou ainda, espero ter um muitos aniversário mais melhor.

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

A minha viagem

Um dia meu pai tinha que viajar para São João do Piauí e minha mãe me chamou para viajar com ele, ela disse que não queria viajar então eu fui entrei no caminhão e meu pai levou eu sair mais de 6 h saindo de Teresina entrando na BR 316 passamos por várias cidades uma delas foi Nagambé não paramos e continuamos Depois passamos por uma Serra e depois eu dormi eu acordei mais ou menos as 4 h da manhã e eu acordei meu pai e ele ligou o caminhão e seguimos depois meu pai entrou em uma cidade que tinha uma Santa enorme do tamanho de uma torre depois na estrada os murais pareciam Soldados lutando e depois chegamos a São João do Piauí a casa que eu e meu pai vamos ficar por uns dias ela não tinha TV nem sofá e nem cama nos dormimos na rede e a casa ficava no aeroporto Depois de vários dias nos fomos embora era de manhã e passamos pelos mesmos lugares e chegamos em Teresina em casa bem cedo da noite chegamos eu dei um abraço na minha mãe.

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

A minha viagem

O meu sonho é viajar para vários lugares exclusivos. Bahia, eu quero tanto conhecer pessoas amigas novas e passear muito e vários lugares. Com as minha amigas eu eu faria uma viagem para outro país e eu ia me divertir muito brincar assistir Cinema tomar sorvete e para o shopping com as amigas e depois ia descansar e ia de novo fazer que esse é meu sonho que eu vou realizar fazer minha viagem para lugares bonitos mais eu quero tanto ir e para Bahia eu vou me divertir muito com as pessoas novas e muito mais coisas boas que eu ia fazer estudava lá fazia vários cursos e depois trabalhar em emprego bom e depois voltava de viagem para minha casa levando muitos presentes para meus parentes e quando chegar em casa vou contar as novidades que eu fiz em Bahia que eu conheci pessoas novas e ia contar as minha viagem e as coisa que eu fiz em Bahia...

essa é minha história e a minha viagem que eu vou fazer em vários lugares...

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

O dia que o meu tio Falcid

Eu fiquei muito triste quando o meu tio Falcid eu gostava muito dele por que era o unico tio que eu tinha e dia o dia eu estava no sofa quando a mulher do meu tio chegou dizendo que ele tia falecido eu comecei a chorar e fui alisar para a minha mãe que estava na casa da vizinha.

Ele estava no Hospital quando morreu ele era muito conhecido lá no bairro todos gostavam muito dele eu amava ele era ingrariado, alegre e muito outras coisas todo mundo chorou muito.

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

A viagem na praia

Quando eu fui pra praia eu encontrei a minhas amigos, nos fomos banhar no mar, nos fui no fundo nadando nos deu mais um passo, pra frente e caiu tudo na onda, na segunda onda veio muito grande e nos foi afogamos quase nos morreu, eu subi meus pés no chão e peguei as etiquetas da minha amiga, deu ela tala mas no fundo, nos saímos do mar, levamos pra nossa mãe e contou tudo. Bem no outro dia eu e os meus amigos fomos andando pela praia procurando a minha outra amiga nos encontramos, andamos o dia inteiro nos encontramos elas e nos fomos pra barraca e fizemos tudo bem.

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

O meu tio que morreu

Num dia de terça-feira, eu mais os meus irmãos acordamos cedo, e jogamos na frente da casa do meu tio.

Logo depois minha mãe chamou o meu tio para tomar café da manhã, ele não acordou, minha mãe chamou minha mãe e descobriu que meu tio faleceu.

Minha mãe me deu a notícia que ele morreu, eu fiquei muito triste que eu não poderia interagir com ele e esse é o acontecimento que marcou a minha vida mais pra mim ele está vivo no meu coração sim.

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

O passeio maravilhoso

O dia minha mãe disse que ia do um passeio e eu perguntei onde do iria ela disse que meu vovô os para o clube eu fiquei muito alegre e tomou muito cuidado para ser dirigido com os colegas, foi minha vez que conheci para ir por clube, meu dia disse que queria ir logo para jogar futebol no campo chegou o dia de ir para o clube eu fiquei animado.

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

O meu aniversário surpresa

Era de manhã e ninguém me dava

Parabéns ai eu comecei a achar que todos tinham esquecido mais minha irmã veio e mudou ai ficou tardinha e

O meu pai minha mãe e minha avó e o meu pai me disse

021PI

vamos pra Pizzaria

eu fui a gente ficou ai chegando

ai tava tudo escuro e a minha

família toda tava lá e fizeram

uma grande festa ~~para~~ Para mim

o
fim

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

Minha viagem!

Eu vou lembrar quando a minha tia, irmã do meu pai morreu. Nós viajamos a 3 dias horas de tarde, aí nós chegamos lá 8:30 da noite pra ver a mesa tá ser em tenado, aí de pois disso nós fomos sentar 10:00 horas, e em seguida fomos pra a estrada dinoro, quando qdávamos 107 Kilo-
metros aí o meu pai aí nós saímos a restando o carro até presidente Dutra quando chegamos lá já era 3:45 da madrugada meu pai ficou na cozinha e nós fomos para a nossa casa as 3:40...

f.m.

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

meus primeiros dias de aula

meu primeiro dia de aula foi legal. Eu entrei dentro da sala vi várias pessoas legais, instruídas, elas me ensinaram várias coisas legais tipo: me ensinaram como ser amigo como dizer obrigado, a coisa que eu aprendi mais preciosa foi aprender a dividir.

As professoras eram chatas ficavam só blablabê pra lá e pra cá eu já estava de saco cheio mas com as minhas novas amigas eu conseguia superar elas me ensinaram como pular os obstáculos da vida hoje eu só tô com duas e ganhei mais um monte a minha mãe todos os dias me diz - filha não briga com seus amigos.

mas eu agradeço a Deus por ter me dado amigas tão legais "Obrigado senhor!"

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

O meu primeiro dia de aula

~~no~~ no meu primeiro dia de aula eu não eu não conhecia ninguém no segundo eu já tava conhecendo algumas pessoas como eu falar com eles aí eu querendo de amigos com eles eu já estava começando a brincar com eles e des brincando comigo eles já estava sendo meus amigos.

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

No Dia do meu aniversário

No Dia do meu aniversário eu recebi
 muitas felicitações aniversário mais eu tava triste
 te por que não tinha festa quando chegou de
 noite eu fiquei tão triste que chorei minha
 mãe me viu eu chorando e falou para
 o meu pai e eles conversaram e me
 falaram e falaram assim: 025PI Você quer
 sair mais as suas amigas e eu disse! Aniversário
 aí o meu pai disse! 025PI Eu vou te dar
 20,00 para você ir na sorveteria mais as suas
 amigas! Tá pai eu fui na casa do SUJEITO 1 e eu
 disse SUJEITO 1 Você quer ir na sorveteria mais
 eu e ela disse! Quer THAU e falou a
SUJEITO 2 Via aí eu fui na casa do SUJEITO 3 e eu
 falei SUJEITO 3 Você quer ir na sorveteria mais
 eu e ela disse! Sim eu disse THAU
 Nos vamos 8:30 tá THAU até mais
 tarde.

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

Aniversário

Eu fui para um enterro para comemorar o meu aniversário de 11 anos. Foi muito legal, foi divertido, foi um dia mais feliz da minha vida. Lá tinha parentes, amigos, foi todo mundo feliz, todo mundo brincando, foi em português.

Eu adorei, foi um formoso primo e meus tios e tias, vó e vô, padrinha madrinha, foi divertido, foi um dia espetacular, foi mais que em português, foi brincadeira, tudo comido, tudo pelo e outras coisas mais. Eu adorei, foi a surpresa melhor do mundo. Eu e tati, foi meus amigos, tudo durou.

FIM

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

① mel cocheros

<p>Sentiu dia quando eu vim do escola Eu vi um cocheros e ele andava de vaga era magro e fraco.</p> <p>Então eu pedi pro meu ti pegale ele pegou então nos abalamos para casa e eu dei comida e água.</p> <p>Então ele comessava a fica mais frito e galatinia e coisa depois eu senti ele e comiti ele vouto então eu disse para minha mãe</p> <p>— mãe não podemos ficar com ele? ela disse</p> <p>— sim. então nos ficamos com ele ele deu mil orendou e bebeu suu leite e depois foi com na Rua</p> <p>Então um certo dia eu fui para casa da minha mãe então eu fui para casa da minha mãe para comprar o telefone dela e minha mãe nome atendeu e me mandou dizer o cocheros da gás vilo fugiu</p> <p>Então ele disse</p> <p>— nos abrimos a porta e ele correu então abra a mãe ele não vouto então depois disse eu sou a mãe criolla cocheros.</p> <p style="text-align: center;">F1</p>

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

O pior dia da minha vida

Foi o dia que meu pai morreu eu nunca
min esqueci disso mais vou superar este
dia. Foi o dia mais marcante da minha vida eu
min lembro ainda mais um dia vou superar
foi isso que marcou a minha vida a minha
irmã mais nunca nem fala disso e acho que
ela esqueceu esse dia de perdi a coisa que nos
mais ama nessa vida mais vou sergi a minha
vida com alegria.

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

O dia que eu viajei

O dia que eu viajei para a casa das minhas
irmãs foi um dia muito bom quando eu cheguei lá
as minhas irmãs estavam me esperando lá no mar
não onde eu estava eu e minhas irmãs fomos para
a igreja, para a pizzaria para um casamento e
para a homenagem que tinha lá perto nesse dia
eu fui muito feliz e passei o resto do dia
com minha irmãs e a família dela

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

Viagem com minha amiga

Um certo dia minha amiga mais os pais dela me chamaram pra minha vovó pra entender deles, ai eu disse que ia sim. Quando chegou o dia ter eu eu fui quando a gente chegou lá a eu e ela fomos pra uma casa da tia dela. Chegando lá a gente foi banhar no rio. Quando terminamos de banhar ai gente foi pra onde tava os pais dela. Quando chegou no meio do caminho a gente brigou comas. Quando a gente chegou a casa os pais estavam. eles perguntaram por que a gente não tava se falando ai ele mandou pedir desculpa ai a gente pedimos depois ficamos se falando.

fim.

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

Minha Viagem

Certo dia nas férias eu fui a
 Castelo com minha mãe e a minha
 irmã meu Pai não pode ir porque
 ele tem que trabalhar, quando chegamos
 lá em Castelo visita o ~~meu~~
 meu vô. foi muito legal, lá
 faz muito frut, o dia seguinte
 eu e a minha irmã
 pedimos uma cerca que fica
 atrás da casa do meu vô
 a gente ~~o~~ começou a caminh
 vimos uma árvore bem grande
 cheio de gavião na darba
 pude arrancar, achamos muito
~~isso~~ legal e isso marcou a
 minha vida.

F I M

~~~~~

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

Meus Medos e Alegrias Tristes

Eu Posi uma noite de medo comusei
abim eu e os meus amigos totalmente
com usando na frente de casa e a
quite fomos deos clamin e apareceu
uma cobra no quarto da mãe a
mãe comuseu a gritar e o pai cortou
o nabo dela todo mundo acordou
e a cobra passou para o meu
quarto. eu fui muito triste
Porque eu não sou do [ESCOLA 1]
no meu do ano para ir po
[ESCOLA 2] si fo dir para o [ESCOLA 2] eu
sai mas antes ir para o [ESCOLA 3]
[ESCOLA 3]

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

Meu primeiro dia de escola

O meu primeiro dia de escola eu vim com meu irmão, eu não sabia como era minha sala, meus amigos e minha professora, nesse dia eu cheguei na sala com a calça baixa e estava nervosa, demorei um pouco para a professora chegar, eu não sabia se ela era chata ou se era boa. Quando a professora chegou eu fiquei na minha. A minha primeira colega foi a NOME DA COLEGA eu não sabia onde era minha carteira e ela me disse, a única pessoa que eu falava era ela. No recreio eu brinquei dos homens pegarem as mulheres, a professora NOME DA PROFESSORA que era minha professora eu me diverti muito, quando foi a hora de ir embora eu fui com meu irmão, depois passou dias e mais dias e eu conheci mais amigos que gostam de mim, tem a COLEGAS o

NOME DOS COLEGAS DA TURMA

à NOME DOS COLEGAS e etc.

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

uma viagem muito ruim

Na minha Viagem foi ruim Por que a minha Vó morreu, mas a minha família não pode fazer nada, logo eu fiquei muito triste pq que ai eu lembrei que todo mundo vai morrer e ai eu fiquei pensando ninguém deveria morrer e importante que não se saiba Por que agente fica mais atento Sobre isso me Por que eu quero que as pessoas morram e Por que é necessário Saber disso é muito importante que agente saiba, eu não gosto de ver ninguém chorando Por que eu também eu choro eu sou muito sensível Pra choro!

Passou um ano o meu a Vó morreu ai tiveram que chama o meu pai que tá e de que vai pro interior e eu, ai nam chegamos lá a minha tia disse que ele morreu de coração, ai quando foi na hora do enterro eu não aguente mais eu chorei horas depois eu fui dormir ai quando foi no outro dia de manhã nam pegamos o onibus ai o meu pai disse que não queria que a minha Vó e meu avô morresse, ai o meu pai fico com outra mulher que é a minha mãe eu gosto muito da minha

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido. Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

Viagem na praia

Isso aconteceu em 2010 que eu fui para a praia de Fortaleza. Foi muito legal me divertir bastante. Quando eu fui banhar no mar me aboquei 2 vezes mais no fim tudo acabou bem. Mais a viagem foi muito legal gostei bastante espero que um dia possa ir de novo porque foi muito legal tirando a parte do aboquiamento. Claro mais o resto foi legal.

Produção inicial de relato a partir do seguinte tema:

-Lembre-se de um fato que tenha marcado a sua vida: uma viagem, algo muito engraçado, o primeiro dia de aula, um incidente, um aniversário, uma travessura ou um castigo recebido, Prepare-se para fazer o relato escrito desse acontecimento.

ERA UMA VIAGEM UM RELATO SOBRE MINHA VIDA

<p>Um certo dia eu fui viajar para a cidade de São Paulo Fui com uma coisa que marcou minha vida por que estava toda minha família e meus amigos e a viagem também estava muito boa FIM</p> <p>O meu primeiro dia de aula não costei muito de mi- grem até da professora e foi muito bom e eu dei um amigo e foi muito gostoso de ir para escola mais eu ainda não gostava porque eu estava muito chateado e eu fui castigo e a gente eu gostei muito da escola FIM</p> <p>no meu aniversário eu fui com uma pizza com minha mãe e pai e meus irmãos e meus irmãos da quando nas ia montando tinha acabado de aconte- cer um acidente com o meu primo FIM</p> <p>minha travessura uma certa manhã eu fui o susto no meu irmão e minha mãe me bateu de castigo para me fazer de castigo eu não queria nem brincar e nem sair FIM</p>
<h1>FIM</h1>

