



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL**

MARIA DE JESUS SOARES FERNANDES

**UMA ABORDAGEM DIDÁTICA DAS ORAÇÕES TEMPORAIS NO GÊNERO
RELATO PESSOAL**

**FORTALEZA - CEARÁ
2024**

MARIA DE JESUS SOARES FERNANDES

UMA ABORDAGEM DIDÁTICA DAS ORAÇÕES TEMPORAIS NO GÊNERO
RELATO PESSOAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Programa de Mestrado Profissional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Letras. Área de Concentração: Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Sávio André de Souza Cavalcante.

FORTALEZA - CEARÁ

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo SidUECE, mediante os dados fornecidos pelo(a)

Fernandes, Maria de Jesus Soares.

Uma abordagem didática das orações temporais no gênero relato pessoal [recurso eletrônico] / Maria de Jesus Soares Fernandes. - 2024.

147 f. : il.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Sávio André de Souza Cavalcante..

1. orações temporais. 2. relato pessoal. 3. funcionalismo. 4. sequência didática. . I. Título.

MARIA DE JESUS SOARES FERNANDES

UMA ABORDAGEM DIDÁTICA DAS ORAÇÕES TEMPORAIS NO GÊNERO
RELATO PESSOAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Programa de Mestrado Profissional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Letras. Área de Concentração: Linguística.

Aprovado em: 28 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sávio André de Souza Cavalcante (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof.^a Dr.^a Aurea Suely Zavam de Stefani
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof.^a Dr.^a Suelene Silva Oliveira
Universidade Estadual do Ceará – UECE

A todos que tornaram esta jornada possível e aos que, ainda, acreditam na Educação como força transformadora de uma sociedade, de um povo, de um ser de forma mais justa, equânime e igualitária.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a força, a sabedoria e a perseverança necessárias para concluir esta etapa. Sem sua graça e bênçãos, este trabalho não teria sido possível.

À Nossa Senhora, expresso minha devoção e gratidão por sua intercessão e proteção ao longo desta jornada. Sua presença espiritual me deu conforto e coragem nos momentos mais desafiadores que passei ao longo desses dois anos.

Aos meus pais (*in memorian*), expresso minha eterna gratidão por todo o amor, apoio e incentivo, que sempre me ofereceram quando estiveram, aqui, comigo. Vocês sempre foram meu alicerce em todos os momentos e me ensinaram o valor do conhecimento e da dedicação. O exemplo de fé, força e coragem que tive durante muitos anos, ao lado de vocês, foi imprescindível para me tornar a mãe amorosa, a esposa dedicada e a profissional responsável que sou hoje.

Ao meu esposo, agradeço o apoio incondicional, a paciência e a compreensão ao longo deste percurso. Você sempre foi meu maior incentivador e sempre estive ao meu lado me ajudando a alcançar este e todos os outros objetivos que busquei. E sei que continuará me aplaudindo e me incentivando a buscar outros sonhos.

Ao meu lindo e amável José Theo, filho querido, amor sem medida, agradeço pela inspiração diária. Obrigada por me deixar ser sua mãe e por me permitir chamá-lo de filho. Saiba que todos os momentos felizes, e os “nem tanto”, foram por você que tirei forças para não desanimar.

À minha doce Maria Lis, que chegou de forma (in)esperada. Quando Deus tem um propósito, Ele cumpre da maneira mais perfeita, assim foi sua chegada. Obrigada por me deixar cuidar e amar você. Saiba que todos os momentos felizes, e os “nem tanto”, foram, também, por você que tirei forças para prosseguir.

Aos meus irmãos, que, mesmo longe, estiveram presentes durante esta caminhada me apoiando e me incentivando com palavras de ânimo e de apoio.

À minha irmã Fátima (*in memorian*), com suas palavras incentivadoras acreditando e me fazendo acreditar que iria conseguir concluir mais este desafio.

À Gui, como carinhosamente é chamada por meus filhos. Obrigada por ser a pessoa que, depois de mim e do meu esposo, cuidou dos meus “pequenos” quando não estávamos presentes. Sua ajuda diária foi fundamental para que eu conseguisse chegar ao final desta trajetória.

Ao meu orientador Prof. Dr. Sávio André de Souza Cavalcante, por sua paciência, orientação incansável, expertise e por acreditar, sempre, que eu conseguiria concluir esta etapa. Sua orientação foi essencial para a concretização deste trabalho e para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Obrigada por segurar minha mão e me mostrar caminhos sempre que precisei.

Aos meus professores, agradeço por compartilharem seus conhecimentos e por todas as orientações, críticas construtivas e incentivos ao longo desta caminhada acadêmica. Cada um de vocês contribuiu de maneira única e significativa para a minha formação.

Aos meus colegas de turma, pela parceria, pelas risadas, pelo apoio e pela amizade construídos ao longo destes anos.

À minha amiga Viviane, por sua companhia, pelo apoio e por dividir os momentos de aflição desta jornada acadêmica. Sua amizade foi um presente valioso que ganhei durante esta caminhada.

Aos meus amigos, Sérgio e Célia, por me acolherem em seus lares e apoiarem quando estava longe de casa. A amizade e o cuidado de vocês foram muito importantes para a minha continuidade nos estudos.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio financeiro e pela oportunidade de desenvolvimento acadêmico e profissional. Este trabalho é, em parte, resultado desse suporte fundamental que tanto contribuiu com as despesas que tive durante esses dois anos de estudo.

Ao meu grupo de pesquisa, funcional, pelas discussões que contribuíram bastante para o meu crescimento acadêmico e, conseqüentemente, para este trabalho.

Aos membros da banca de defesa, Profa. Dra. Aurea Suely Zavam e Profa. Dra. Suelene Oliveira, pela leitura desta dissertação e pelas contribuições à minha pesquisa.

Aos membros da banca de qualificação, Prof. Dr. Leosmar Aparecido da Silva e Profa. Dra. Márcia Teixeira Nogueira, pelas intervenções no projeto de pesquisa desta dissertação.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras por oportunizar este curso aos professores.

À Universidade Estadual do Ceará (UECE) por promover um ambiente acadêmico acolhedor.

Muito obrigada!

[...]. "E acho que estudar o espírito e o mecanismo de outras línguas ajuda muito à compreensão mais profunda do idioma nacional. Principalmente, porém, estudando-se por divertimento, gosto e distração."

(Guimarães Rosa)

RESUMO

Este trabalho se debruça sobre o ensino de análise linguística com ênfase nas orações temporais, no gênero relato pessoal. Ademais, propõe uma Sequência didática (SD) como sugestão para o ensino de Língua Portuguesa (LP) a alunos de 9º ano do ensino fundamental II sob uma abordagem funcionalista. O objetivo deste trabalho é promover uma discussão sobre o ensino de gramática baseado nos usos reais da língua, tendo o gênero relato pessoal como objeto de ensino. Para explanação das orações temporais, foram realizados estudos e análises de propostas dos gramáticos Rocha Lima (1985), Bechara (2009) e Cunha e Cintra (2017), bem como de pesquisas funcionalistas baseadas no uso da língua, abordadas por Castilho (2017), Neves (2011), entre outros. Além das orações temporais, a fundamentação teórica inclui a análise das características do gênero relato pessoal. Nossa pesquisa traz uma metodologia básica e de cunho descritivo, pois, além da análise, também descrevemos sobre o gênero relato pessoal, a estruturação das orações temporais para construção dos sentidos do texto e a elaboração da proposta de sequência didática (SD). A proposta da SD foi desenvolvida com base nas ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com a finalidade de promover uma abordagem contextualizada e funcional das orações temporais, ou seja, desenvolver o ensino de gramática baseada no uso real da língua. Assim, o trabalho visa desenvolver uma abordagem de ensino que observe não apenas a organização das orações no texto, mas também o uso no contexto comunicativo. A proposta inclui atividades práticas, como a reescrita de textos, a criação de novos relatos e discussões sobre a importância das orações temporais para a organização textual-discursiva, bem como para a compreensão e construção dos sentidos do texto. Por ser uma pesquisa de caráter descritivo, nosso estudo não apresenta resultados quantitativos. No entanto, essa abordagem nos permite buscar compreender as dificuldades que os alunos enfrentam no uso das orações temporais em suas produções escritas, mostrando que esses desafios podem ser superados por meio de práticas contextualizadas e análises reflexivas. Dessa forma, a aplicação da SD baseada na abordagem funcionalista pode contribuir, positivamente, para a melhoria da competência textual, além de proporcionar um ensino mais produtivo e reflexivo das orações temporais.

Palavras-chave: orações temporais; relato pessoal; funcionalismo; sequência didática.

ABSTRACT

This work focuses on teaching linguistic analysis with an emphasis on temporal clauses in the personal report genre. Furthermore, it proposes a Didactic Sequence (SD) as a suggestion for teaching Portuguese Language (LP) to 9th year students of Elementary School II under a functionalist approach. The objective of this work is to promote a discussion about the teaching of grammar based on the real uses of the language, using the personal report genre as a teaching object. To explain temporal clauses, studies and analyzes of proposals from grammarians Rocha Lima (1985), Bechara (2009) and Cunha and Cintra (2017) were carried out, as well as functionalist research based on the use of the language, addressed by Castilho (2017), Neves (2011), among others. In addition to temporal clauses, the theoretical foundation includes the analysis of the characteristics of the personal report genre. Our research brings a basic and descriptive methodology, as, in addition to the analysis, we also describe the personal report genre, the structuring of temporal sentences to construct the meanings of the text and the elaboration of the Didactic Sequence (SD) proposal. The SD proposal was developed based on the ideas of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), with the purpose of promoting a contextualized and functional approach to temporal clauses, that is, developing grammar teaching based on the real use of the language. Thus, the work aims to develop a teaching approach that observes not only the organization of sentences in the text, but also their use in the communicative context. The proposal includes practical activities such as rewriting texts, creating new reports and discussions about the importance of temporal clauses for textual-discursive organization, as well as for understanding and constructing the meanings of the text. Our descriptive research seeks to show that students often face difficulties in using temporal clauses in their written productions. However, these difficulties can be overcome when temporal clauses are worked on in a contextualized way and with reflective analysis. In this way, the application of the Didactic Sequence (SD) based on the functionalist approach can positively contribute to improving textual competence, in addition to providing more productive and reflective teaching of temporal clauses.

Keywords: temporal clauses; personal report; functionalism; didactic sequence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Quadro dos eixos norteadores para a abordagem didática ..	65
Figura 2 –	Esquema da sequência didática	66
Figura 3 –	Adaptação de um esquema para a abordagem didática	67
Figura 4 –	Relação de temporalidade	86
Gráfico 1 –	Posição das temporais nos relatos pessoais analisados	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Quadro – Síntese	68
Quadro 2 –	Eixo Leitura - Práticas leitoras inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão	80
Quadro 3 –	Modelo para realização da atividade 7	88
Quadro 4 –	Aspectos textuais - Relato pessoal (texto)	92
Quadro 5 –	Aspectos linguísticos - Relato pessoal (texto)	93
Quadro 6 –	Aspectos contextuais - Relato pessoal (texto)	93
Quadro 7 –	Autoavaliação da aprendizagem do aluno	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GT	Gramática Tradicional
LP	Língua Portuguesa
OS	Orações Subordinadas
OT	Orações Temporais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RP1	Relato pessoal 1
RP2	Relato pessoal 2
RP3	Relato pessoal 3
SA	Subordinadas Adverbiais
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1	Linguística funcional e ensino de gramática	24
2.2	Os gêneros textuais e o gênero relato pessoal	29
2.3	Orações adverbiais temporais	32
2.4	Ordem das temporais	38
2.5	Função das temporais	42
3	METODOLOGIA	46
3.1	Caracterização da pesquisa	46
3.2	Etapas da pesquisa	49
4	ANÁLISE DAS ORAÇÕES TEMPORAIS NOS TEXTOS – RELATOS PESSOAIS	54
4.1	Análise da posição das orações temporais	54
4.2	Análise da função textual das orações temporais	56
4.2.1	Análise das pospostas nos relatos	57
4.2.2	Análise das antepostas nos relatos.....	59
4.2.3	Análise das intercaladas nos relatos	61
5	EXPOSIÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA	64
5.1	Detalhamento do quadro-síntese	68
5.1.1	Texto - Apresentação da situação inicial.....	69
5.1.2	Leitura – Módulo I	73
5.1.3	Análise Linguística – Módulos II e III	81
5.1.3.1	Módulo II	83
5.1.3.2	Módulo III	87
5.1.3.3	Produção final e circulação dos textos	90
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICE A - ATIVIDADES PARA A ABORDAGEM DAS ORAÇÕES TEMPORAIS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	104

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho representa uma contribuição sobre o ensino das orações adverbiais temporais (doravante orações temporais) no gênero relato pessoal (RP) com base nos usos reais da língua, considerando o *como* e o *porquê* ensinar gramática com base nesses pressupostos (Neves, 2023).

Durante a revisão bibliográfica, foram identificados estudos que abordam a utilização da sequência didática (SD) com ênfase no relato pessoal bem como em outros gêneros textuais, em variados contextos de práticas de linguagem. Nesse contexto, Henrique e Amorim (2020) apresentaram um modelo didático para o ensino de escrita do gênero relato pessoal e para identificar as propriedades desses textos. Também, Fontenele e Magalhães Neto (2018) desenvolveram uma sequência didática com foco no relato pessoal para alunos do 6º ano, visando a ampliar as competências de leitura e de produção textual.

Além disso, Sá (2016) aborda os elementos linguísticos (conjunções) no ensino de análise linguística com foco nos gêneros textuais (não em um único gênero), trazendo uma sequência de atividades como sugestão para o professor abordar em sala de aula com alunos do ensino fundamental II de forma contextualizada. Foi observado, ainda, que o autor trata do uso das conjunções abordando-as em um contexto, mas não as enfatiza em um gênero específico e nem analisa e esmiúça cada uma delas especificamente, sequencialmente, deixando uma lacuna no desenvolvimento das atividades propostas.

Dessa forma, em nosso trabalho, propomos, como sugestão, uma SD a fim de subsidiar o trabalho dos professores de Língua Portuguesa para desenvolver o conteúdo de análise linguística (orações temporais), com foco no gênero relato pessoal para estudantes do 9º ano do ensino fundamental II, e preencher a lacuna observada nas pesquisas analisadas.

Diante de alguns fatores observados, percebemos que o ensino de Língua Portuguesa ainda está associado ao ensino de gramática com predominância nos modelos prescritivo e taxonômico da Gramática Tradicional (GT). Embora existam avanços e mudanças perceptíveis no campo do ensino, é possível observar que, em alguns contextos educacionais, o ensino de gramática, ainda, mantém uma abordagem mais tradicional e é desenvolvido, em muitos casos, por meio de frases soltas e construções descontextualizadas, levando o estudante a

observar o que está literalmente escrito, fugindo ao uso dos falantes e à sua realidade. Por esses e outros motivos, na maioria das vezes, o aluno sente dificuldade para responder às atividades sugeridas, pois o que lhe fora ensinado foi observar as construções estáticas, e não a sua aplicabilidade nos contextos diversos.

Como temos notado, tanto nos compêndios (livros didáticos e outros materiais) quanto na observação e na prática de sala de aula que tenho feito enquanto professora de turmas do ensino fundamental das séries finais, durante alguns anos, essa dificuldade se funde à forma como as aulas ainda têm sido ministradas em algumas escolas brasileiras, aulas tradicionais, levando os alunos a estudarem a estrutura sem levar em conta os sentidos de produção textual e contextual de uso. São, portanto, essas as motivações que nos levaram a buscar compreender melhor e sugerir uma nova forma de repensar o ensino através de uma SD que vise a desenvolver a análise linguística/semiótica, especificamente as orações temporais, com base nos usos e nos contextos de usos promovendo reflexões sobre a língua.

No que diz respeito ao ensino de análise linguística/semiótica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define os direitos de aprendizagem de todos os estudantes, traz algumas mudanças para o ensino da gramática, refletindo na abordagem da análise linguística/semiótica. Sob essa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2018) se coloca como um instrumento de grande desafio — não apenas atualizar as práticas didático-metodológicas, mas também renová-las. Essas práticas devem ser desenvolvidas e implementadas com foco no desenvolvimento integral das competências dos estudantes, conforme evidenciado em sua redação.

Diante do exposto, observamos que a análise linguística deve ser desenvolvida com base nas práticas de linguagem, envolvendo não o conhecimento estático das estruturas linguísticas/sintáticas, mas, sobretudo, articulada aos demais eixos — leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica — propostos pela BNCC, indo muito além do que, ainda, se tem observado nas aulas de Língua Portuguesa/gramática atualmente. Assim, os conteúdos que serão abordados no eixo “análise linguística/semiótica” seguirão uma sequência que, ao nosso compreender, facilitará os caminhos que se pretendem seguir para atingir o propósito, que é “ressignificar” o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

Diante disso, vale destacar que o nosso trabalho é propositivo, pois, nele, há a ausência de aplicação da proposta de intervenção, o que se justifica pela condição peculiar marcada pelos desafios enfrentados durante a pandemia de COVID-19, conforme reza no art. 1º da Resolução Nº 002/2022¹. Esse período trouxe profundas alterações no ensino e na pesquisa, limitando as possibilidades de práticas presenciais, interações diretas e experimentações em campo fundamentais para as intervenções educacionais presenciais.

Dando continuidade à nossa pesquisa, temos, como objetivo geral, mostrar como as orações temporais podem ser trabalhadas do ponto de vista de um ensino produtivo de gramática, valendo-se de pressupostos funcionalistas. Para tanto, temos como objetivos específicos: (i) analisar o gênero relato pessoal e a sua relação com o ensino de gramática; (ii) descrever as orações temporais na perspectiva da gramática tradicional e do funcionalismo linguístico de vertente norte-americana; e (iii) propor uma sequência didática pautada no contexto de uso da linguagem e na produção de sentidos das OT, valendo-se, para tanto, do princípio funcionalista de iconicidade (Givón, 2001).

Há algumas inquietações que justificaram esta pesquisa e serviram, de certo modo, como molas propulsoras para o deleite e estudo desta temática, a citar: as dificuldades em compreender o real significado do ensino de gramática enquanto estudante, que, por muitas vezes, era frustrante, devido à sua inobservância para o uso, mostrando um ensino cristalizado com objetivo de, apenas, aprender as nomenclaturas e identificar os conteúdos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa (LP); a reprodução do ensino da mesma forma que foi repassado, tornando o ensino, por vezes, sem sentido, mesmo reconhecendo que essa forma não era a melhor a ser ensinada; e o desenvolvimento de uma sequência didática (doravante SD) que busque facilitar a compreensão de conteúdos gramaticais, gerando sentido para os estudantes, de modo a garantir o seu desenvolvimento linguístico em suas práticas de linguagem.

Desse modo, considerando essas motivações, vemos a necessidade de tratamento deste fenômeno, pois acreditamos ser uma proposta que poderá subsidiar o ensino de gramática, ressignificando as formas de abordar as orações temporais nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, acreditamos ser um estudo

¹ <https://profletras.ufrn.br/documentos/488630937/2022>

relevante, pois irá trazer reflexões sobre o ensino das orações temporais embasado em teorias já experimentadas por outros estudiosos da área e, certamente, poderá ajudar professores, estudantes e outros pesquisadores a compreender questões as quais poderão responder o *como* e o *porquê* explorar as orações temporais de forma contextualizada, para que o ensino de análise linguística se torne mais produtivo e funcional.

No que tange à escolha do uso do gênero textual, particularmente o relato pessoal, esta se deu por percebermos a presença de elementos linguísticos em sua construção, possibilitando o seu uso em sala de aula para o tratamento das orações temporais. Assim como outros gêneros, o relato pessoal tem sua própria construção composicional, como título, introdução, desenvolvimento e desfecho/conclusão (Bakhtin, 2016), assemelhando-se a outros textos narrativos.

Além disso, outro fator que justifica a escolha do gênero relato pessoal, como objeto de ensino, é que, através do seu uso, os alunos são incentivados a refletir sobre suas próprias experiências, o que fortalece a capacidade de narrar eventos de maneira estruturada, utilizando conectores temporais e outros elementos coesivos. Ademais, o relato pessoal conecta a gramática ao uso real da língua, tornando o ensino de aspectos gramaticais, como o uso de verbos no passado, orações temporais e marcadores, mais contextualizado e relevante. Isso se alinha às práticas de ensino de gramática baseada no uso, permitindo que os alunos compreendam a gramática como algo vivo e funcional, e não como uma simples memorização de regras. E, além desses, por perceber que o relato pessoal tem sido pouco explorado nas salas de aula, principalmente para fins de análise linguística/semiótica.

Os gêneros textuais se diferenciam por alguns elementos e, a depender deles, podemos identificá-los, como é o caso da função social que cada um traz. No que diz respeito ao relato pessoal (RP), é possível notar que ele documenta as memórias ou experiências de um indivíduo ou de um grupo, com o objetivo de que essas experiências pessoais possam ser utilizadas como referência ou aprendizado para outras pessoas ou, até mesmo, como material pedagógico.

Diante dos objetivos citados, temos algumas questões e hipóteses que pretendemos confirmar ou refutar ao longo de nossa pesquisa com base em estudos sobre as orações temporais e o ensino desse fenômeno. Nosso trabalho pretende responder, ao longo do seu desenvolvimento, as questões levantadas de modo a

contribuir com os objetivos pretendidos em nosso estudo e que serão expostos e fundamentados nas linhas de nossa pesquisa.

Para nortear a nossa pesquisa, levantamos as seguintes questões e hipóteses baseadas nos objetivos outrora apresentados, os quais retomamos aqui:

- a) Questão central — Como o uso das orações temporais no gênero relato pessoal pode ser desenvolvido no 9º ano do ensino fundamental na perspectiva funcionalista da língua?
- b) Hipótese central — Na perspectiva funcionalista da língua, o desenvolvimento do uso das orações temporais no gênero relato pessoal pode ser abordado de maneira prática e funcional por meio de atividades que envolvam a interação e a construção de sentidos. A visão funcionalista valoriza o uso da linguagem em situações reais de comunicação, focando nas funções comunicativas e na interação entre os falantes. Desse modo, o ensino de análise linguística, promovido via atividades em que os alunos tenham a oportunidade de usar as orações temporais em situações reais de comunicação, ficará mais relevante e significativo.
- c) Objetivo geral — Mostrar como as orações temporais podem ser trabalhadas do ponto de vista de um ensino produtivo de gramática, valendo-se de pressupostos funcionalistas.
- d) Questão secundária 1 — De que forma o relato pessoal pode ser descrito e qual a sua contribuição para o ensino de análise linguística?
- e) Hipótese secundária 1 — O relato pessoal é uma narrativa que apresenta fatos, emoções, pensamentos, a partir da perspectiva do autor por meio de experiências vividas. Além disso, apresenta temáticas pertinentes à realidade dos estudantes, como relatos de amigos, familiares, de figuras públicas, dentre outros. Para Aragão (2016), esse gênero, “além de tratar das questões individuais do sujeito, também integra este mesmo *ser* através da troca de experiência apresentada nas exposições escritas ou orais” (Aragão, 2016, p. 13, grifo do autor). Dessa forma, o seu uso poderá facilitar a abordagem das orações temporais nas aulas de análise linguística de maneira mais próxima ao cotidiano e ao conhecimento dos estudantes.

- f) Objetivo específico 1 — Analisar o gênero relato pessoal em termos de conteúdo temático, estilo, construção composicional, propósito comunicativo, função social, contexto de produção e recepção bem como a sua relação com o ensino.
- g) Questão secundária 2 — Como são descritas as orações temporais na tradição gramatical e na linguística funcional da vertente norte-americana?
- h) Hipótese secundária 2 — Na visão de alguns gramáticos, (Rocha Lima, 1985; Bechara, 2009; Cunha; Cintra, 2017), a oração adverbial é temporal se a conjunção ou locução conjuntiva for temporal². Rocha Lima (1985) diz ser “papel da oração temporal trazer à cena um acontecimento ocorrido *antes* de outro, *depois* de outro, ou, *ao mesmo tempo* que outro” (Rocha Lima, 1985, p. 354). Bechara (2009) conceitua as orações temporais “quando elas denotam o tempo da realização do fato expresso na principal” (Bechara, 2009 p. 502). Para Cunha e Cintra (2017), as adverbiais “funcionam como adjunto adverbial de outras orações e vêm, normalmente, introduzidas por uma das conjunções subordinativas” (Cunha; Cintra, 2017, p. 618, 619). Segundo, ainda, o autor, as conjunções temporais, *quando, antes que, depois que, até que, logo que, sempre que, assim que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, apenas, mal, que [= desde que]* etc. (Cunha; Cintra, 2017, p. 602, grifo do autor) iniciam uma oração subordinada indicadora de circunstância de tempo.
- i) Ao se referir às conjunções temporais na visão funcionalista, Neves (2011) descreve o modo como se dão as construções temporais, expressas por um período composto constituído por um conjunto de sintagmas (oração nuclear ou principal + temporal) e, a depender da conjunção, a oração temporal poderá vir posposta ou anteposta à principal, podendo aparecer, também, intercalada. Castilho (2014, p. 379) cita que “as temporais expressam um tempo anterior, simultâneo ou posterior ao da matriz, sendo introduzidas por *quando, enquanto, ao mesmo tempo em que, à medida que, antes que, depois que*”. Para

² O foco do nosso trabalho se refere às conjunções temporais que iniciam com conectores mais, frequentemente, mencionados: quando, enquanto, até que, logo que, sempre que...

Cavalcante (2015, p. 18) “as orações temporais podem assumir várias funções no enunciado, e é provável que a ordem seja motivada por essas funções”. De acordo com as perspectivas citadas sobre as orações temporais, a abordagem do conteúdo a partir do uso do gênero relato pessoal pode trazer reflexões sobre as diversas formas de tratamento das construções temporais por meio de análise e resolução de atividades em sala de aula.

- j) Objetivo específico 2 — Descrever as orações temporais na perspectiva da gramática tradicional e no funcionalismo, relacionando-as ao gênero relato pessoal.
- k) Questão secundária 3 — Que atividades podem ser desenvolvidas em sala de aula com foco nos elementos oracionais temporais no gênero relato pessoal, valendo-se do princípio funcionalista de iconicidade (Givón, 2001)?
- l) Hipótese secundária 3 — Partindo da premissa de que o ensino de gramática, embora apresente avanço quanto à forma de ministrar aulas com conteúdos gramaticais, ainda apresenta, nas salas de aulas brasileiras, marcas tradicionais das construções linguísticas.
- m) É bem comum encontrar, em alguns livros didáticos, propostas de atividades que pedem para os alunos classificar os tipos de orações adverbiais ou destacar orações a partir dos elementos que as introduzem, trazendo uma abordagem superficial, dando a entender que elas serão sempre “temporais”, “causais” ou “finais” devido à sua estrutura. Ou, ainda, realizar uma classificação das palavras que organizam o período sem levar em consideração o sentido que essas palavras têm no texto. Também, as conjunções “x” e “y” serão sempre temporais, causais ou condicionais etc., quando observadas do ponto de vista estritamente sintático como temos nas gramáticas tradicionais e não semântico-pragmático como sugerem os funcionalistas.
- n) Travaglia (2001) aponta que “o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são estabelecidas de acordo com a tradição literária clássica” (Travaglia, 2001, p. 101). O autor continua citando uma pesquisa realizada por Neves (1990) sobre um

estudo realizado com 170 professores de 5ª a 8ª série e de 2º grau no estado de São Paulo, que diz deixar evidente a situação do ensino de gramática nas escolas brasileiras e que há a concordância de que, apesar de ter sido realizado em apenas um estado, a situação é correlata em todo o país (p. 102).

- o) Segundo Neves e Coneglian (2023), é possível realizar atividades de análise e reflexão linguística, levando em conta os elementos que servem ao texto, a construção dos significados em interação com os efeitos comunicativos bem como a organização das enunciações da língua.
- p) Portanto, as atividades propostas precisam ser (re)pensadas como modo de reflexão sobre o uso da língua, levando em consideração o contexto de uso dos falantes.
- q) Objetivo específico 3 — Propor uma sequência didática com foco no gênero relato pessoal e no uso dos elementos oracionais temporais pautada numa visão funcionalista da linguagem, priorizando os usos reais e a produção de sentidos, uma gramática dos usos e para os usos.

As questões e hipóteses apresentadas foram desenvolvidas para construir o caminho para buscarmos as respostas e, por fim, debruçar-nos na composição de proposições, como sugestões de atividades que busquem um ensino mais eficaz das temporais e, principalmente, voltado para um estudo da língua a partir de contextos reais de uso.

Esta pesquisa, preenche lacunas teóricas no que diz respeito às orações temporais no gênero relato pessoal, ainda pouco analisadas no âmbito dos estudos da descrição e merecedoras de uma investigação mais detalhada, dada a sua abrangência. Além disso, a pesquisa pode motivar outros pesquisadores e estudiosos a produzir e/ou reformular outras sequências didáticas, materiais didáticos e gramáticas, a partir de um estudo que considere o uso real da língua e, assim, ressignificar³ a maneira como o professor de Língua Portuguesa pode

³Pensar o ensino de gramática mais funcional e significativo, refletir sobre como ensinar e para que ensinar análise linguística.

abordar os conteúdos linguísticos em sala de aula, promovendo uma reflexão sobre a língua através do uso de textos escritos.

De maneira a apresentar com detalhes a nossa proposta, o presente trabalho se organiza nas seguintes seções: o próximo capítulo apresentará os fundamentos teóricos que embasaram a análise do nosso estudo, seguindo, sequencialmente, a descrição e o estudo sobre a linguística funcional bem como o ensino de gramática, os princípios e as categorias do funcionalismo. Também serão abordados os gêneros textuais, assim como o gênero relato pessoal e as orações temporais, metodologia, análise, aplicação e referências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresentaremos a descrição sobre a linguística funcional e o ensino de gramática, os princípios e as categorias do funcionalismo, os gêneros textuais, o gênero relato pessoal e as orações temporais. Para dar mais clareza ao nosso trabalho, traremos, nessa ordem, os assuntos relacionados ao nosso objeto de estudo e às teorias que fundamentam a nossa proposta.

2.1 Linguística Funcional e ensino de gramática

Iniciamos nossa discussão sobre a pertinente observação que temos feito sobre o ensino de gramática nas salas de aulas brasileiras. É válido destacar que existem alguns estudos e discussões sobre o ensino de gramática com uma nova perspectiva de ensino. No entanto, o que ainda se tem percebido é que as aulas de Língua Portuguesa, em sua maioria, têm sido ministradas, tradicionalmente, sendo transformadas em momentos de memorização, definição e classificação de palavras. Desse modo, buscamos trazer outro olhar para ressignificar o ensino de gramática, mostrando ser possível promover um ensino de análise linguística com base nos usos reais da língua, de modo a evidenciar um aprendizado significativo para os estudantes.

Para tanto, debruçamo-nos sobre o funcionalismo linguístico de vertente norte-americana, buscando dar ao ensino de gramática um tratamento real, ou seja, pautado em análise de fenômenos que emergem no uso da língua no cotidiano dos alunos. O funcionalismo linguístico é uma corrente teórica que reúne um conjunto de estudiosos que consideram a língua como instrumento de interação social e compartilham a ideia de uma gramática motivada pelas pressões do uso (Neves, 2004). Em outras palavras, o funcionalismo constitui-se em um conjunto de modelos teóricos que partem do princípio de que é na interação que a gramática da língua se constrói. Logo, é imprescindível mostrar aos estudantes as possibilidades de uso da língua, a depender de vários fatores, como os interesses dos falantes, a situação de comunicação, ou seja, a escolha que o falante pretende fazer para atingir sua prática discursiva.

Para isso, o falante recorre a várias possibilidades de combinações formais ou informais de que a língua dispõe, sempre motivadas pela pragmática,

uma vez que, para se analisar uma língua, é preciso focar no seu funcionamento, no seu uso real, de modo a perceber a sua essência como mecanismo vivo que se desenvolve em função da comunicação. De acordo com Furtado da Cunha e Tavares (2016), as atividades de interação entre os falantes devem ocorrer sempre articuladas ao uso da língua, ou seja, correlacionadas ao engajamento entre as pessoas e as situações de comunicação.

É necessário, pois, que o professor seja conhecedor dessas particularidades e, com base nisso, articule e promova situações de modo a possibilitar aos estudantes atividades que tragam significado e utilidades para as diversas situações, seja no uso oral ou escrito. De acordo com Franchi (1991, p. 12) “as regras da linguagem não possuem, no geral, uma necessidade biológica ou lógica: sua regularidade tem um fundamento social e antropológico e a obediência a elas tem um fundamento funcional”. A partir dessas reflexões, é possível, pois, permitir aos alunos uma análise mais direcionada sobre as construções sintáticas e semânticas presentes nos textos e que a depender de seu uso, construir seu discurso de acordo com a situação de comunicação que melhor se adequar, o que Franchi (1991) chama de “Criatividade na linguagem” (Franchi, 1991, p. 16). Dessa forma, os alunos compreenderão que a gramática não está dissociada da língua, e sobretudo, que ambas se correlacionam devido à sua multifuncionalidade nos diversos discursos.

Ainda tratando sobre o ensino de gramática, é mister ressaltar que o modo como os estudantes descortinam o ensino de análise linguística/semiótica ocorre devido à forma como as aulas ainda têm sido propostas. As atividades, por vezes desenvolvidas, geralmente apresentam uma estrutura tradicional, que leva o aluno a "decorar", memorizar e conceituar as unidades gramaticais, uma prática que é usada como se estudar português fosse apenas estudar "gramática", ou seja, um ensino prescritivo.

Além disso, o que deixa a situação ainda mais instável é ensinar como se a língua fosse única para todas as situações, sobrepondo a escrita em relação à oralidade. É exatamente esse ponto que torna o ensino contraditório, pois, quando o aluno se apropria das diversas formas de usos da língua partindo da realidade dos falantes, fica perceptível que nem sempre é possível utilizar a mesma estrutura em todas as situações de comunicação e que é preciso conhecer e utilizar as várias formas de uso. Vale lembrar que a crítica aqui relacionada é apenas a quem, ainda,

continua concebendo o ensino de gramática dessa forma, pois acreditamos que muito já se tenha feito em relação a essa questão.

Desse modo, é necessário que o professor busque primeiramente conhecer a estrutura e o funcionamento da língua e a partir de então, organize e elabore atividades que promovam a reflexão sobre a língua, de modo a mostrar ao aluno que o ensino pode ser prazeroso e necessário para a construção de enunciados e discursos variados. Ainda citando Franchi (1991), lembramos que

pode o professor explorar em cada texto ou discurso, até na mais simples oração, as inúmeras possibilidades de um exercício gramatical diretamente relacionado com as condições linguísticas de produção dos enunciados, com o desenvolvimento dos recursos expressivos de seus alunos, com a arte de selecionar entre eles os que mais lhe pareçam adequados a suas intenções e ao estilo com que se quer caracterizar”. (Franchi, 1991, p. 39).

Com base no que foi exposto, abordaremos o ensino das orações temporais na perspectiva funcionalista de vertente norte-americana, pautando-nos na visão de Givón (2001), ou seja, trazendo uma abordagem funcionalista que defende a linguística baseada no uso e que é observada através dos diversos contextos comunicativos.

Em razão de fatos como os de que a gramática advém da língua em uso e de situações que os falantes adquirem durante toda a vida, por meio de experiências e interação comunicativa, o funcionalismo traz algumas explicações sobre a organização da gramática e a codificação linguística de estratégias gramaticais com base em princípios de natureza cognitiva e comunicativa. Segundo Givón (2001), princípios que são comuns a serem apontados são a iconicidade, a marcação, o dinamismo comunicativo e a coerência temática. A seguir, será apresentada a descrição de aplicação de um dos princípios mais centrais do funcionalismo — a iconicidade — com base em estudos do português brasileiro.

Em se tratando de discussões sobre a ordem das orações, buscamos refletir sobre o termo “iconicidade”, que, segundo Furtado da Cunha (2016, p. 21), “representa a hipótese de isomorfismo funcionalmente motivado entre as estruturas morfossintáticas e suas funções semânticas ou pragmáticas correspondentes”.

Givón (1995, 2001) aborda, também, a questão da natureza não arbitrária e, adaptativamente, motivada da gramática. Ele demonstra que, na linguagem,

existe um equilíbrio entre elementos icônicos e elementos arbitrários. Vejamos como o autor formula os princípios:

Regras de entonação

a. Ênfase e previsibilidade

“Pedços de informação menos previsível são enfatizados”.

b. Melodia e relevância

“Pedços de informação conceitualmente juntos são empacotados juntos sob um contorno melódico único”.

c. Pausa e ritmo

“O tamanho do espaço temporal entre pedços de informação corresponde ao tamanho da distância cognitiva ou temática entre eles”.

Regras de espaçamento

a. Proximidade e relevância

“Pedços de informação conceitualmente juntos são mantidos em proximidade espaço-temporal”.

b. Proximidade e escopo

“Operadores funcionais são mantidos próximos ao operando ao qual são relevantes”.

Regras de sequência

a. Ordem e importância

“Um pedço de informação mais importante é posto na frente”.

b. Ordem de ocorrência e ordem reportada

“A ordem temporal em que eventos ocorrem será espelhada no relato linguístico dos eventos”.

Regras de quantidade

a. Expressão zero e previsibilidade

“Informação previsível – ou já ativada – não será expressa”.

b. Expressão zero e relevância

“Informação não importante ou não relevante não será expressa” (Givón, 2001, p. 34-35, negritos do autor).

No contexto dos quatro conjuntos de regras, abordaremos dois que consideramos pertinentes para a nossa análise da ordem temporal: as regras de sequência e as regras de quantidade de (Givón, 2001). No que se refere a primeira, trataremos da “ordem e importância” das temporais na construção do texto, observando a posição assumida no discurso e considerando a importância que ela traz no texto. Isso significa, ainda, que, ao escolher a ordem dessas conjunções (anteposta, posposta ou intercalada), o autor utiliza estratégias para evidenciar as informações consideradas mais importantes no contexto comunicativo.

A “ordem de ocorrência e ordem reportada” ressalta a conexão direta entre a sequência dos eventos e a forma como são expressos linguisticamente. Essa ordem temporal pode ser ajustada para gerar efeitos específicos, conforme a intenção comunicativa do autor. Além disso, pretende-se examinar as ocorrências

nas construções temporais com base nas "regras de quantidade" (Givón, 2001), no que tange às informações transmitidas por meio dos elementos linguísticos do texto. Assim, é possível identificar informações que são facilmente previsíveis ou já estão presentes na mente do interlocutor, podendo, por isso, ser omitidas na comunicação linguística.

Nesse contexto, estamos nos referindo à "expressão zero e previsibilidade" relacionada às regras de quantidade. No que se refere à "expressão zero e relevância" (Givón, 2001), trata-se das informações essenciais e relevantes para a comunicação que devem ser, explicitamente, expressas na linguagem, e os elementos que não são fundamentais para a compreensão da mensagem podem ser omitidos. Furtado da Cunha (1996), ao fazer referência ao princípio de iconicidade, expõe que o "subprincípio da ordenação linear diz que a informação mais importante tende a ocupar o primeiro lugar da cadeia sintática, de modo que a ordem dos elementos no enunciado revela a sua ordem de importância para o falante" (Furtado da Cunha, 1996, p. 5). Percebe-se, portanto, que a posição das orações tende a trazer a manifestação da importância das informações contidas no texto.

Diante do exposto, tomamos como base o princípio de iconicidade em nossas sugestões de atividades. Nosso objetivo é construir uma visão clara da forma e da função das temporais no contexto de uso da língua no gênero relato pessoal. Para isso, observamos a posição e a manifestação dos sentidos dessas orações.

Segundo Furtado da Cunha, Oliveira e Martelotta (2015, p. 21) "a abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso", ou seja, podemos analisar nos discursos o sentido expresso conforme a posição assumida pelas orações temporais, sempre observando o uso e a sua funcionalidade. Sobre essa questão, Cunha e Tavares (2016) dizem que "o princípio de iconicidade é definido como a correlação natural e motivada entre forma e função, isto é, entre código linguístico (expressão) e seu significado (conteúdo)" (Cunha; Tavares, 2016, p. 22).

Com base nesse conceito, trataremos do princípio de iconicidade, baseando-nos na centralidade dos gêneros textuais, em específico, no relato pessoal, que, na nossa visão, servirá de base para construção dos sentidos das orações temporais a partir da análise entre forma e função dos elementos linguísticos presentes no texto. A partir da observação e da análise dos termos

presentes no texto, é possível perceber que, de acordo com a variação e a mudança na posição dos termos, há possibilidades de se dizer o mesmo de diferentes formas ou mudar o sentido pretendido, a depender da posição dos elementos e do propósito comunicativo que se deseja atingir.

Seguindo as ideias mencionadas acima no que se refere ao princípio de iconicidade, utilizaremos, em nossas sugestões de atividades, a análise das orações temporais a partir da posição (ordem das temporais) que elas se encontram no relato pessoal e, em seguida, a realização da flexibilização dos termos, observando a variação de sentido (funções das orações). Dessa forma, a reflexão sobre forma e função construída no discurso (escrito) será observada a partir dessas intercorrências das orações temporais e as possíveis mudanças relativas aos fatores semânticos bem como pragmáticos existentes.

Para dar sequência ao nosso objeto de investigação — ensino das orações temporais de acordo com a perspectiva funcionalista de vertente norte-americana, trataremos, a seguir, sobre os gêneros textuais e o relato pessoal bem como a sua contribuição para o ensino de gramática.

2.2 Os gêneros textuais e gênero relato pessoal

Muito se fala sobre os gêneros textuais ou gêneros discursivos em diversos contextos, mas, em particular, no cotidiano escolar, nos corredores da escola, em rodas de conversas entre professores, entre outros. Embora o trabalho com gêneros textuais na sala de aula não seja algo novo, ainda há muito a ser observado para que essa prática se torne contínua. Discute-se o texto em suas diversas dimensões e formas de construção, apesar de muitas escolas e professores enfrentarem desafios para implementá-lo de maneira eficaz. Mas será que temos consciência da função social assumida pelos textos? Será que damos a importância necessária quando os utilizamos em sala de aula?

É comum notar o uso dos textos em sala de aula quando se trata de ensino de leitura e interpretação textual bem como na produção de textos. Tem-se o texto como objeto de desenvolvimento da leitura, da escrita e da interpretação textual, porém a abordagem dos gêneros para fins linguísticos, ainda, é pouco explorada. É sobre essa questão que abordaremos o gênero textual — relato

pessoal — para um ensino de conteúdos gramaticais, tendo o texto como objeto de ensino das orações temporais no uso funcional da língua.

O texto ganhou centralidade no ensino de Língua Portuguesa com a publicação do documento oficial da educação no Brasil, que surgiu na década de noventa, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998). O ensino com os gêneros textuais é enfatizado na Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2018) expandindo, assim, a ideia de dar ênfase ao texto como objeto de ensino.

De acordo com os PCNs, “todo texto se organiza em determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (Brasil, 1998, p. 21). As ideias trazidas no documento direcionam o olhar para o texto como objeto de ensino, servindo para o desenvolvimento do eixo de “análise linguística/semiótica”, dialogando com o que é proposto pela BNCC (2018) e assumindo uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, ou seja, dando centralidade ao texto como fomento de uso para tratar de assuntos linguísticos nas aulas de Língua Portuguesa.

No que tange ao uso do texto para tratamento de uso da linguagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental defende que o objetivo é ampliar o domínio da língua, não só com o intuito de “ler e escrever” e “expressar-se apropriadamente” nas diversas situações, mas também de “[...] levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (Brasil, 1998, p. 19).

De acordo com nossas pesquisas e estudos, vimos que os gêneros textuais são fundamentais e necessários nas aulas de Língua Portuguesa, seja em momentos de práticas de leitura, escrita ou em momentos de análise linguística/semiótica, visto que o texto deve estar a serviço do que se tenciona abordar. Sobre isso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) expõe que

o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (Brasil, 2018, p. 67).

Mas, afinal, o que são gêneros textuais ou gêneros do discurso? Bakhtin ([1997]2003) define os gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados, que incluem conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Isso

implica que não há um modelo fixo de texto; em vez disso, os gêneros discursivos são práticas sociais que devem se adaptar às necessidades dos falantes em diferentes épocas e contextos. Assim, os gêneros textuais são usados para comunicação, interação, aprendizado e relacionamentos, pois estão presentes em todas as formas de comunicação

No que se refere à relevância e à finalidade do gênero relato pessoal, Amaral (2020) diz que

o gênero relato pessoal torna-se relevante, tendo em vista que oportuniza a reflexão do aluno-autor sobre o mundo que o cerca, ao descrever fatos, acontecimentos e emoções que permeiam suas relações com o outro e o contexto no qual encontra-se inserido (Amaral, 2020, p. 32).

Outro ponto que podemos tratar no que tange aos gêneros textuais, além de sua construção, é a intencionalidade do escritor (Koch, 1999), de seu receptor e do contexto situacional (Marcuschi, 2008), em que ambos estão inseridos e que ele (escritor) escolhe a variedade de linguagem que deve utilizar, se formal ou informal, e as escolhas lexicais e sintáticas, buscando atingir o propósito comunicativo pretendido na construção do gênero escolhido.

No contexto do relato pessoal, é importante notar que, além de ser um texto comum em ambientes escolares, páginas da internet e livros didáticos, ele é amplamente utilizado para compartilhar experiências do dia a dia, podendo ser explorado em várias situações de uso e, com isso, facilitar a aprendizagem dos estudantes sobre assuntos voltados à análise linguística/semiótica, possibilitando que o professor o utilize como fonte de investigação em sala de aula.

Como pretendemos desenvolver as orações temporais tendo o gênero como unidade de ensino, pensamos em nos apropriar das sequências narrativas, utilizando o relato pessoal para abordar conteúdos gramaticais/análise linguística/semiótica BNCC (Brasil, 2018), em sua construção, não de forma cristalizada, que não apenas favoreça a descrição de formas ou um elenco de funções gramaticais, mas também fazendo sentido ao uso efetivo da língua (Neves, 2003). Entendemos que, quanto mais próximos à realidade do estudante estiverem o gênero e a temática abordada, maiores são as possibilidades de compreensão e uso dos fatores linguísticos existentes que corroboram para a organização do discurso.

Em complemento ao ensino da Língua Portuguesa, Vieira (2013, p. 67), estabelece objetivos que facilitam o reconhecimento dos elementos linguísticos e discursivos que constituem a estrutura do gênero:

Aliado ao objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa já postulado – o de desenvolver a competência de leitura e produção de textos –, dois objetivos específicos podem ser formulados para que se dê o reconhecimento dos elementos linguísticos (dos diversos níveis gramaticais) e discursivos que fazem a tessitura textual acontecer: (i) desenvolver o raciocínio científico sobre a estrutura gramatical e (ii) observar o funcionamento social da língua (Vieira, 2013, p. 67).

Adiante, passaremos a tratar sobre as orações temporais conforme a visão de alguns autores, como Rocha Lima (1985), Bechara (2009) e Cunha; Cintra (2017) e, também, de acordo com a abordagem funcionalista da língua.

2.3 Orações Adverbiais Temporais

Ao tratarmos das orações temporais, faremos um percurso introdutório das subordinadas e, em seguida, chegaremos à descrição das orações temporais de acordo com Rocha Lima (1985), Bechara (2009) e Cunha; Cintra (2017). Em seguida, trataremos das orações temporais de acordo com as abordagens funcionalistas da língua.

As Orações Subordinadas (doravante OS) fazem parte da organização estrutural do estudo base e, dependendo da função que elas exerçam, são chamadas de substantivas, adjetivas ou adverbiais. Deve-se ressaltar que, embora os autores citados concordem e se assemelhem em alguns pontos quanto a essas orações, eles têm suas divergências e particularidades que passaremos a tratar a partir de agora.

Para Rocha Lima (1985), a oração subordinada é dependente sintaticamente, visto que cada uma delas têm sua função como um dos termos da oração principal, e as diferentes funções sintáticas que exercem são realizadas pelo substantivo, pelo adjetivo e/ou pelo advérbio.

Na visão de Bechara (2009), a subordinada é denominada de “oração subordinada transposta” ou “conjunto complexo” ou, ainda, “termo sintático na oração complexa” (Bechara, 2009, p. 462, 464). Segundo o autor, a formação da oração complexa ocorre mediante a construção da “unidade oracional” (Bechara,

2009, p. 462), a principal + subordinada, construída de acordo com a organização sintática introduzida pela conjunção *que*.

- a) O caçador percebeu ***que a noite chegou***. (p. 462) – Oração complexa.
 a. Assim, “O caçador chegou (oração principal), que a noite chegou (oração subordinada transposta).”

Tradicionalmente, o *que*, no processo de subordinação, é conhecido como conjunção integrante, passando a funcionar como membro de outra oração. No entanto, como no exemplo acima, o *que*, segundo o autor, “não tem por missão “juntar” duas orações, mas tão-somente marcar o processo por que se transpôs uma unidade de camada superior para funcionar numa camada inferior, como membro da outra” (Bechara, 2009, p. 464).

Nesse caso, exemplificamos, assim,

O caçador percebeu (camada superior)
 a noite chegou (camada inferior)
 Que (transpositor)

Na visão de Cunha e Cintra (2017), as orações subordinadas funcionam como termos essenciais, integrantes ou acessórios de outra oração, neste caso, a principal, pois elas não têm autonomia gramatical. O período constituído de oração subordinada e de oração principal é chamado pelo autor de “composto por subordinação”.

Vejamos o exemplo a seguir.

O meu André não lhe disse que temos aí um holandês que trouxe material novo? (p. 608)
 (V. Nemésio, *MTC*, 363.)

Neste caso, segundo o autor, temos.

- a) a = O meu André não lhe disse – (oração principal)
 b) a = que temos aí um holandês – (funciona como termo integrante)

c) a = que trouxe material novo? – (termo acessório)

Ao tratar sobre as adverbiais temporais, os gramáticos desenvolvem sequências explicativas baseadas nos elementos introdutores das orações subordinadas adverbiais temporais, como veremos a seguir.

Para Rocha Lima (1985), as orações adverbiais assim se denominam por serem “equivalentes a um *advérbio*, e por figurarem como adjunto adverbial da oração a que se subordinam” (Rocha Lima, 1985, p. 341).

Quanto à temporal, o autor diz ser “papel da oração temporal trazer à cena um acontecimento ocorrido *antes* de outro, *depois* de outro, ou, *ao mesmo tempo* que outro” (Rocha Lima, 1985, p. 354) e que, para cada um desses aspectos, possui a oração temporal, “quando **DESENVOLVIDA**” (grifo do autor), conjunções apropriadas.

Vejamos os exemplos:

- a) *Assim que* o professor entrou, / os alunos se levantaram. (Fato imediatamente anterior a outro)
- b) Você deve estudar um pouco mais, / *antes que* comece a ensinar. (Fato posterior a outro)
- c) *Enquanto* morou aqui, / procedeu com muita correção. (Duração de um fato ou simultaneidade de acontecimentos)
- d) De acordo com a visão de Bechara (2009), as orações subordinadas temporais são conceituadas “quando elas denotam o tempo da realização do fato expresso na principal” (Bechara, 2009, p. 502), e os elementos conectores são chamados de “transpositores”.

Analisaremos, a seguir, a construção das temporais, ainda, de acordo com a visão de Bechara (2009, p. 502-503).

- a) 1a. Saiu *antes que* eu lhe desse o recado. (Tempo anterior)
- b) 1b. Saiu *depois que* ele chegou. (Tempo posterior)
- c) 1c. Saiu *logo que* ele chegou. (Tempo posterior imediato)
- d) 1d. *Todas as vezes que* saio de casa, encontro-o à esquina. (Tempo frequentativo (repetido))

- e) 1e. Dormia *enquanto* o professor dissertava. (Tempo concomitante)
 f) 1f. Brincou *até que fosse* repreendido. (Tempo limite terminal)

Para Cunha e Cintra (2017), as adverbiais “funcionam como adjunto adverbial de outras orações e vêm, normalmente, introduzidas por uma das conjunções subordinativas” (Cunha; Cintra, 2017, p. 618-619).

Vejamos a exemplificação (Cunha; Cintra, 2017, p. 620).

- a) **Quando estiou**, / partiram.
 (C. de Oliveira, *AC*, 19.)
 b) (Renovaram a fogueira / **até que chegasse a luz da manhã**. /
 (Adonias Filho, *LBB*, 111.)
 c) **Mal sentiu rumores dentro de casa**, / ergueu-se.
 (M. Torga, *V*, 269.)

De acordo com a visão dos autores, é a conjunção ou locução conjuntiva que “*encabeça*” a subordinada, que classifica o tipo de oração, se concessiva, temporal etc. Ademais, os gramáticos dizem que a oração adverbial é temporal se a conjunção ou locução conjuntiva for temporal, como mostraram os exemplos.

Percebe-se, portanto, que os autores citados apresentam uma visão de similitudes quanto à introdução das temporais e que, dentro de suas regras normativas, classificam-nas a partir da função exercida pelas conjunções, mantendo a relação entre a classificação da oração adverbial temporal e a conjunção que a inicia. Esse fato ilustra uma prática comum de orientar a classificação da oração adverbial com base na conjunção subordinativa que a introduz, como se isso fosse, por si só, suficiente para a interpretação da relação semântica existente entre a cláusula subordinada e a nuclear.

Quanto às abordagens funcionalistas, sabe-se que há várias propostas que as diferenciam de acordo com os modelos que cada uma traz; algumas abordagens procuram estudar as mudanças que a língua apresenta, outras buscam a causa dessas mudanças, entre outras. Contudo, há um ponto corrente nos estudos existentes, uma vez que todos estão voltados para a competência comunicativa dos falantes. E é com base no uso efetivo da língua que abordaremos as orações temporais com vistas a tratar do ensino da análise linguística/semiótica (Brasil, 2018), utilizando o gênero textual como unidade de ensino e que este não

seja apenas um “pretexto” para codificar e decodificar as expressões linguísticas, itens lexicais ou termos sintáticos presentes no texto, mas para usá-las e interpretá-las de maneira satisfatória.

Ao tratar das OT na perspectiva funcionalista, Neves (2011) descreve o modo como ocorre a organização das temporais, expressas por um período composto constituído por um conjunto de sintagmas (oração nuclear ou principal + temporal), não importando, necessariamente, essa ordem, e, a depender da conjunção, a oração temporal poderá vir posposta ou anteposta à principal ou, ainda, intercalada. Nesse caso, a autora especifica o *QUANDO* como conjunção que permite essa construção *flexível*, como podemos observar nos exemplos a seguir.

- a) A música de *Bach* cede *QUANDO* a mãe começa a cantar. (Temporal posposta à principal)
- b) *QUANDO* os moradores chegarem levarão um susto. (Temporal anteposta à principal)

Na sequência, a autora analisa as orações iniciadas por outras conjunções temporais e locuções conjuntivas e correlaciona os tempos verbais na organização das temporais, relacionando sempre ao uso efetivo dos falantes. Vejamos a exemplificação de outros tipos de orações temporais com a conjunção *QUANDO* (Neves, 2011, p. 787).

- a) Sempre aproveito para dormir *QUANDO* me obrigam a fazer alguma coisa que não quero. (CCI) - (Temporal posposta, sem pausa)
- b) E *QUANDO* se chega ao amor eu acho que a técnica não tem a menor importância. (Q) - (Temporal anteposta, sem pausa)
- c) Segundo os órgãos de segurança, Paiva foi sequestrado no Alto da Boa Vista, *QUANDO* era transportado num Volkswagen por oficiais do exército. (VEJ) – (Temporal posposta com pausa)
- d) *QUANDO* o resultado esperado não vem, refazem-se os ritos, varia-se a técnica e, no limite, substitui-se o mágico. (MAG) - (Temporal anteposta com pausa)

Dando continuidade ao fenômeno analisado, citamos Castilho (2014), em cuja visão percebe-se que as subordinadas dispõem de dois processos de marcação gramatical: os operadores, que ele chama de conjunções subordinativas, e a gramaticalização dos verbos seguidos da conjunção *que*. Já no que se refere às subordinadas adverbiais (doravante SA), às quais o autor chama de sentenças adverbiais, ele categoriza que o objetivo das sentenças adverbiais existe para fornecer informações adicionais no discurso. Logo, as subordinadas adverbiais têm funcionalidades adicionais acrescentadas no discurso, que podem modificar o sentido conforme a circunstância estabelecida.

Ao se referir às temporais, Castilho (2014, p. 379) cita que essas orações “expressam um tempo anterior, simultâneo ou posterior ao da matriz, sendo introduzidas por *quando, enquanto, ao mesmo tempo em que, à medida que, antes que, depois que*”. Já Koch (1987, p. 84) as divide comparando a noção de tempo que elas encerram, em relação ao tempo da matriz, conforme apresentadas a seguir.

(01) Tempo simultâneo/anterior/posterior

(114)

a) Comi toda a sobremesa **enquanto/ao mesmo tempo em que você falava**.

b) **Quando você chegou** eu já tinha comido toda a sobremesa.

c) **Quando você chegar**, eu já terei comido toda a sobremesa.

(02) Tempo progressivo

(115) **À medida que** eu comia a sobremesa, eu via bater seu desespero.

Nessa discussão, Braga (1999) mostra que as temporais podem corresponder a um sintagma preposicionado, como em:

(03) (116) *Fomos... fomos a/viemos... **quando nós voltamos da***

Argentina nos fizemos pernoite so em Curitiba. (did rj 328)

Parafraseável por

(04) (116a) **Na nossa volta da Argentina** nos fizemos pernoite só

em Curitiba. (Castilho, 2017, p. 380)

Para Cavalcante (2015), as orações subordinadas adverbiais temporais indicam alguma relação hipotática, de interdependência, considerando, pois,

[...] Oração Subordinada Adverbial Temporal a construção que estabelece uma relação de dependência com outra oração, independente. Essa relação é preferencialmente de tempo. Sua função é situar, na linha temporal, o momento em que se deu o evento expresso na temporal ou estabelecer, junto com a principal, uma sequência cronológico-temporal de ações. Pode vir introduzida por conectivos (conjunções e locuções conjuntivas) ou por nenhum, desde que mantenha sua noção preferencial de tempo. Tem ordem relativamente livre, ainda que, por vezes, pode, por motivações de caráter pragmático-discursivo ou formal, ter uma posição fixa (Cavalcante, 2015, p. 35).

Desse modo, o que se pode observar é que, nos estudos de referência teórica funcionalista, muitos autores têm apresentado propostas de identificação e classificação das sentenças complexas com base no uso e em construções reais da língua.

As sentenças adverbiais temporais são, portanto, discutidas tanto pelos gramáticos quanto pelos funcionalistas, que se assemelham, em alguns casos, na descrição da posição das temporais e discordam na forma como se dá o uso dessas orações em determinados contextos.

Assim, algumas reflexões e análises de construções complexas temporais foram feitas com base no gênero relato pessoal como fomento para novas práticas de sala de aula com vistas a possibilitar um ensino de análise linguística voltado para os usos reais dos estudantes. Para tanto, apoiamo-nos em autores citados acima e em outros que, também, trazem contribuições sobre a articulação das orações temporais, como Cavalcante (2020), Sá (2016), entre outros.

2.4 Ordem das temporais

De acordo com a Gramática Tradicional (GT), a marca de identificação das orações temporais é a presença do conector/conjunção, como vimos em Rocha Lima (1985), Bechara (2009) e Cunha e Cintra (2017), e, também, em algumas propostas funcionalistas. Diferentemente do pensamento gramaticista, que trata das construções oracionais de modo fixo em relação ao sentido, estudiosos funcionalistas abordam a relação de forma e função assim como a ordem assumida pelas temporais no discurso para efeito de sentido.

Segundo Neves (2011), “a ordem relativa das **orações** é pertinente para a interpretação do efeito de sentido” (Neves, 2011, p. 787). Isso implica que as orações podem assumir diferentes posições (anteposta, posposta ou intercalada), flexibilizando as construções e os sentidos pretendidos pelo falante, como podemos perceber nos exemplos a seguir.

(05) Assim eu queria minha primeira crônica: que fosse pura como esse sorriso. / O sorriso escancarado, com todos os dentes à mostra, que eu abria **quando era pequena**. / Não os dentes miúdos das amigas que sempre invejei secretamente.

(Santana, 2015, p. 71)

(06) Era como um sentimento que chegava e eu logo expulsava. / **Quando ouvia o elogio**, abria rápido outro sorriso escancarado. / E não demorava muito pensando nessa coisa de escravo, de pele escura, de cabelo ruim.

(Santana, 2015, p. 72; 73)

(07) Em agosto de 2004, **quando fui fazer uma reportagem na Câmara Municipal**, passei pela Riachuelo, onde vi a placa “Educafro”.

(Santana, 2015, p. 13)

Ao analisar as orações, percebemos que, em (19), a temporal é colocada após a oração nuclear, sugerindo enfatizar a informação mais relevante (o sorriso que ela tinha) e subordinar o tempo da ocorrência (quando pequena) a um plano secundário. Percebe-se, então, o princípio de iconicidade de Givón (2001), que trata das regras de sequência, mais especificamente, a regra de ordem e importância, presente, também, no exemplo (19), determinada pela posição como se encontram no discurso. Na formulação (20), a precedência da oração temporal em relação à oração nuclear destaca a disposição ordenada, visando enfatizar a sequência temporal delineada no instante do evento, ressaltando a relevância de discernir o momento da enunciação. Nesse caso, deixando subentendida a ideia de situar o leitor na sequência cronológica dos acontecimentos, como fator principal do enunciado, e a informação mais relevante está presente na OT (quando ouvia o elogio), e não na oração nuclear, como visto no exemplo (20).

Considerando a introdução da oração temporal por meio do uso do termo “quando”, conforme classificação sintática estabelecida nas gramáticas tradicionais, a análise da ocorrência (21), “[...] quando fui fazer uma reportagem na Câmara

Municipal," trata-se de uma oração temporal intercalada introduzida pela conjunção "quando". Percebe-se que essa oração introduz informações adicionais sobre quando o fato expresso na oração nuclear (passar pela Riachuelo e ver a placa) aconteceu, descrevendo uma ação simultânea dos fatos narrados. Portanto, o período descreve que a ação de passar pela Riachuelo e ver a placa "Educafro" ocorreu em agosto de 2004 (sintagma nominal), e esse evento aconteceu no contexto de ir fazer uma reportagem na Câmara Municipal. A oração temporal "quando fui fazer uma reportagem na Câmara Municipal" acrescenta detalhes sobre o momento em que a ação principal foi realizada. Neste caso, observa-se que o conector⁴ "quando" estabelece uma relação de tempo simultâneo presente nas duas orações (nuclear + temporal).

Nesse sentido, considerando que os conectores podem assumir significados diversos no contexto comunicativo, como mostrado nos exemplos, há necessidade de rever as interpretações provenientes do vocábulo lexical e da inserção de uma classe gramatical, conforme aponta Souza (1996), quando diz que as conjunções:

[...] a par de seu significado básico, elas adquirem outras significações no contexto lingüístico em que se inserem, passando a significar juntamente com as orações com as quais se relacionam, ou melhor, a cossignificar. Essa diversificação de valores é que justifica os diferentes empregos de uma mesma conjunção no uso da língua (Souza, 1996, p. 78).

Se considerarmos o que foi explicitado por Souza (1996), os conectores passam a adquirir significados em conjunto com as orações, ou seja, eles precisam de um encadeamento lógico com essas estruturas. Assim, no que tange às orações temporais, os conectores ajudam a construir o sentido pretendido pelo autor do texto e, para tanto, é essencial observar as relações que são estabelecidas na produção do discurso. Além disso, a posição que as orações temporais assumem no texto

⁴ "a noção de conector como palavra ou expressão que conecta, isto é, "liga" partes de orações, cláusulas, períodos inteiros e, até, fragmentos de texto maiores que uma sentença, estabelecendo uma relação semântica ou pragmática entre os elementos ligados, torna-se mais adequada do que simplesmente utilizar o conceito de conjunção para englobar os itens que promovem a articulação de cláusulas ou porções maiores de texto como os aqui estudados. Tal opção justifica-se pelo fato de a nomenclatura *conjunção* restringir os usos desses itens e a denominação *conector* possibilitar o agrupamento de vários itens que tem, funcionalmente, comportamento semelhante do ponto de vista do uso lingüístico, uma das premissas mais importantes do Funcionalismo" (Rodrigues, 2013, p. 135).

pode adquirir novos significados, a depender do contexto de interação e comunicação.

Conforme afirmado por Decat (2001), a cláusula hipotática adverbial é considerada um satélite, conferindo-lhe uma aparente flexibilidade em termos de posicionamento em relação à cláusula-núcleo. Percebe-se que a oração adverbial pode ser colocada tanto antes quanto depois, além de intercalada à oração principal, como visto em Cavalcante, 2020.

De acordo com Givón (2001), a sequência temporal dos eventos tende a se manifestar na maneira como eles são apresentados ou narrados. Considerando o princípio de iconicidade em relação à estrutura temporal, pode-se inferir que a organização (seja anteposição, intercalação ou posposição) pode ser influenciada pela relação temporal (seja anterioridade, simultaneidade ou posterioridade) entre os eventos narrados, tanto na temporal quanto na nuclear, conforme observado por Cavalcante (2015) em relação às intercaladas, e exemplificada a seguir.

(08) No dia seguinte, **enquanto eu fazia lição de geografia**, o telefone tocou, mas minha tia não quis falar comigo. / Nervosa, pediu para chamar minha mãe.

(Santana, 2015, p. 18)

No exemplo (22), pode-se perceber que a oração temporal intercalada iniciada pela conjunção “enquanto” pode ser explicada pela narração de um fato simultâneo/concomitante ao apresentado na oração nuclear. Da mesma forma, conforme o princípio sugerido por Givón (2001), as orações colocadas antes podem indicar uma relação de tempo anterior, enquanto as orações colocadas depois podem indicar uma relação de tempo posterior (Cavalcante, 2015). Mesmo sabendo que essas relações variem no contexto comunicativo, é possível observar uma predisposição às relações de tempo (anterior, posterior e/ou simultâneo) estabelecidas pelas orações temporais, conforme as exemplificações a seguir.

(09) **Quando comecei a tirar o peso das costas**, fui me transformando e ajudando quem estava ao meu redor. / Literalmente, me tornei divertida, leve e agradável. / Eu mudei porque me permiti, e foi uma das escolhas mais inteligentes da minha vida.

(Crateús, 2021, p. 99).

(10) **Depois que minha mãe bateu o punho na mesa e deu um grito de fúria**, foi pra longe de mim, falar com minha avó e meu tio.

(Santana, 2015, p. 18; 19)

(11) Sempre alguém me lembrava de que meu cabelo era ruim. Eu sonhava com o dia em que ele ficaria liso. Planejava ir toda semana ao salão de beleza, fazer escova como a minha mãe, **quando eu ganhasse meu próprio dinheiro**.

(Santana, 2015, p. 73)

Dessa forma, a análise dessas construções proporciona *insights* sobre como a estruturação do discurso reflete e comunica relações temporais e semântico-pragmáticas envolvendo o princípio de iconicidade (Givón, 2001).

De acordo com Bolinger (1954-1955), a relação semântica de certas expressões está intimamente ligada à ordem das orações. Em se tratando dos exemplos apresentados, pode-se perceber algum tipo de associação das expressões temporais com o sentido pretendido pelo falante, a partir da organização no contexto comunicativo, ou seja, a ação dos eventos narrados tende a refletir as relações pretendidas no texto.

Neste estudo, buscamos examinar os princípios subjacentes à organização das orações temporais no RP, investigando as estratégias linguísticas utilizadas para expressar as relações temporais e as implicações discursivas resultantes dessa organização. Por meio de uma análise crítica de exemplos textuais, assunto que será discutido em uma outra seção, abordaremos as nuances da ordenação temporal, a influência na construção de significado e na compreensão dos sentidos assim como as funções textuais discursivas.

2.5 Função das temporais

As funções textual-discursivas referem-se à forma como o falante organiza seu discurso, de maneira a orientar o ouvinte/leitor para a informação contida na parte essencial do enunciado, ou seja, a oração principal.

No entanto, as orações adverbiais temporais desempenham um papel importante na organização e na estruturação da informação temporal dentro de um discurso. Ao marcar relações temporais entre eventos e ações, essas orações ajudam a estabelecer uma linha narrativa coesa e compreensível. Além disso, elas contribuem para a coesão textual, conectando eventos em uma sequência temporal lógica. Sob uma perspectiva funcionalista, é essencial reconhecer que as orações temporais não apenas indicam o tempo em que uma ação ocorre, mas também expressam nuances sobre a duração, frequência e ponto de referência temporal das ações descritas.

Segundo Decat (2001),

se se postula, como o faz a Gramática Tradicional, que uma cláusula adverbial é aquela que funciona como advérbio (ou sintagma adverbial) – e, como sintagma, constituiria parte de outra cláusula -, isso a colocaria como ‘encaixada. Ora, mesmo que assim fosse, nem sempre é possível dizer a que tipo de função uma cláusula adverbial serve em outra cláusula, dado o fato de que frequentemente ela terá, mais que uma função gramatical, uma função discursiva, no sentido de orientar o ouvinte para a mensagem que se quer transmitir, organizando assim, a forma do discurso (Decat, 2001, p. 106).

Desse modo, a adaptabilidade às intenções comunicativas do falante permite que as orações temporais contribuam para a criação de diferentes efeitos comunicativos, criando relações diversas, como motivo/causa, condição, proporção, guia, moldura, avaliação, entre outras. Assim, ao entendermos as orações adverbiais temporais numa perspectiva funcionalista, percebemos a sua importância não apenas na estruturação temporal da informação, mas também na realização dos objetivos comunicativos do falante em um contexto específico. Como afirma Decat (2001), “a posição, assim como outros aspectos da estrutura, vai também depender dessas funções discursivas decorrentes dos objetivos a serem atingidos com o ato comunicativo” (Decat, 2001, p. 150). Para Cavalcante (2015), “as orações temporais podem assumir várias funções no enunciado, e é provável que a ordem seja motivada por essas funções” (Cavalcante, 2015, p. 18).

Nesse contexto, observa-se que tanto Decat (2001) quanto Cavalcante (2015) apontam para a afirmativa de que a posição das orações temporais em uma sentença é, frequentemente, determinada pela função que elas exercem no discurso, mostrando a versatilidade e a influência da ordem das temporais na estruturação do discurso linguístico, direcionando a atenção do interlocutor para vários aspectos considerados essenciais à compreensão do contexto.

As orações temporais apresentam outros sentidos além da semântica de tempo conforme sua posição dentro do contexto discursivo. Ao analisar tais orações em relatos pessoais, é pertinente considerar a perspectiva da função figura/fundo, guia ou moldura, conforme proposto por Cavalcante (2020). O autor sugere que as orações temporais desempenham distintas funções discursivas, passíveis de categorização como:

- Figura – temporal atípica: caracterizada por perfectividade, enquanto há imperfectividade na nuclear. Apresenta eventos dinâmicos, principais, indispensáveis à narrativa, tende a refletir ordenação icônica e se pospor à principal, o que vale para as pospostas e para as intercaladas não prototípicas pós-verbais. Pode ser anteposta, posposta ou intercalada não prototípica pré-verbal/pós-verbal e não refletir ordenação icônica, desde que sejam resguardados os critérios de perfectividade e de dinamicidade do evento apresentado;
 - Fundo cênico: apresenta o cenário dentro do qual ocorrem as ações da principal. Divide-se em guia e moldura:
 - Guia: orienta/ direciona a interpretação da cena narrada (Labov; waletzky, 1967; Chafe, 1984; Dik, 1997a, 1997b; Diessel, 2001; Decat, 2001; Cavalcante, 2015). Abre o cenário dentro do qual serão relatados os eventos da nuclear. Pode ser anteposta, intercalada não prototípica pré-verbal ou intercalada prototípica;
 - Ponte de transição: um subtipo das cláusulas guia. Vale-se de material exposto em períodos anteriores para guiar/orientar o leitor na apresentação de novas ações. É anteposta ou intercalada não prototípica pré-verbal;
 - Moldura: apresenta eventos cotemporais aos narrados na nuclear. Embora não necessariamente, seria frequentemente posposta (Cavalcante, 2015) ou intercalada não prototípica pós-verbal.
- Fundo avaliativo: expressa avaliação do falante em relação ao estado-de-coisas narrado, comenta, retifica, avalia ou amplifica os objetivos narrativos do falante (Hopper; Thompson, 1980; Chafe, 1984; Dik, 1997a, 1997b; Cavalcante, 2015). É marcada por posposição ou por intercalação não prototípica pós-verbal;
- Ponto de inserção de sujeito novo: introduz sujeito novo em relação ao da principal (Souza, 2001). Função comum às intercaladas prototípicas e não prototípicas;
- Ponto de incidência/ função fórica: retoma sujeito já exposto pela principal (Souza, 2001). Função comum às intercaladas prototípicas e não prototípicas (Cavalcante, 2020, p. 49, 50).

Com base no exposto acima, observa-se que a função de figura se vale com maior predominância da posposição, que, também, pode desempenhar as funções de moldura e de avaliação. Percebe-se, ainda, que, quando uma oração temporal é colocada após a oração nuclear, sua função, geralmente, é fornecer o

contexto ou a circunstância na qual a ação principal ocorre, assumindo, portanto, a função de fundo na narrativa.

No que se refere à anteposição, a força maior fica com a função de guia, destacando a ação principal ou o evento central na sequência narrativa com objetivo de orientar o leitor ao longo da narrativa, enfatizando informações consideradas mais pertinentes no texto. No que tange à intercalação, há maiores possibilidades de uso e, para Cavalcante (2020), a “intercalação não constitui um grupo homogêneo, pois entendemos que se trata de um fenômeno escalar, ou seja, há padrões prototípicos e outros não prototípicos de intercalação” (Cavalcante, 2020, p. 25). Neste caso, a intercalação pode variar de acordo com a forma e a função estabelecidas no contexto, podendo ser associada à função de figura e de fundo.

Além disso, observa-se que a função textual-discursiva das orações temporais pode ser determinada pela sua posição no período, enfatizando a sequência cronológica dos eventos, a duração de uma ação ou a simultaneidade de diferentes acontecimentos, o que não significa uma regra. Ademais, a ordenação das orações temporais pode ser influenciada pela sua função semântica e pela intenção comunicativa do falante, visando garantir clareza e coerência na transmissão da informação temporal.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, adotaremos os métodos propostos por Paiva (2019) e descreveremos os procedimentos metodológicos dos quais se valerá esta pesquisa, detalhando, respectivamente, a caracterização da pesquisa quanto à sua natureza, ao gênero, às fontes de informação, ao objetivo, aos procedimentos técnicos e às etapas da pesquisa.

3.1 Caracterização da Pesquisa

No que concerne à natureza da pesquisa, segundo Paiva (2019), é dividida em duas categorias, a básica e a aplicada. A pesquisa básica, segundo a autora, tem por objetivo aumentar o conhecimento científico, sem, necessariamente, aplicá-lo à resolução do problema. Já a pesquisa aplicada, além de gerar novos conhecimentos, tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias. Consideramos a nossa pesquisa básica, pois nosso trabalho irá contribuir para ampliar os conhecimentos sobre as orações temporais no gênero relato pessoal, e aplicada, uma vez que iremos propor uma sequência didática, trazendo inovações para o ensino de Língua Portuguesa.

Em relação ao gênero, Paiva (2019) aponta para quatro tipos de pesquisas, a saber: teóricas, metodológicas, práticas e empíricas. A pesquisa prática “se caracteriza por intervir no contexto pesquisado se apoiando em conhecimentos científicos” (Paiva, 20019, p. 11). Nesse sentido, a nossa pesquisa tem cunho prático, pois, embora não vá intervir em sala de aula com aplicabilidade direta devido às questões previstas na Resolução 002/2020, o nosso propósito é a elaboração de uma sequência didática baseada em estudos funcionalistas e que servirá de subsídios para que professores de Língua Portuguesa possam utilizá-la nas aulas de análise linguística quando tratarem das orações temporais.

Quanto às fontes de informação, Paiva (2019) aponta para três tipos, a primária, a secundária e a terciária. A primeira diz respeito a dados e informações coletados pelo próprio pesquisador ou quando há um banco de dados criado por ele, ou seja, o pesquisador já tem dados levantados e analisados. Já a segunda se refere à apropriação de dados de pesquisas já divulgadas, típica da revisão bibliográfica. E a terciária se baseia em uma seleção de fontes primárias e

secundárias, isto é, vale-se da consolidação de informações presentes em vários meios de pesquisas.

Mediante a essas informações, consideramos nossa pesquisa, no que tange às fontes de informação, como uma pesquisa secundária, pois fizemos, primeiramente, um levantamento de estudos, de dados e de outros trabalhos já divulgados em sites, como Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico, revistas acadêmicas, entre outros, para compreender melhor o fenômeno que estamos pesquisando.

A partir da busca, com mais informações sobre o que já existe em termos de estudos sobre as orações temporais com gênero relato pessoal numa visão funcionalista e qual a lacuna deixada, foi possível aprimorar os estudos das orações temporais com base na linguística funcional e, assim, realizarmos nosso projeto de pesquisa, buscando conhecer mais para inovar o ensino de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere ao estudo de análise linguística, por vezes confundido com ensino de gramática.

Em seus estudos, Paiva (2019, p. 12) expõe que, quanto às fontes de informação, “a pesquisa secundária utiliza dados de pesquisas já divulgadas, o que é típico da revisão bibliográfica, parte essencial de toda boa pesquisa”. A autora cita Brown (1988, p. 01), apontando que esse tipo de pesquisa pode gerar “*insights* criativos e produtivos sobre um tópico”.

Dessa forma, a pesquisa se configura como secundária e bibliográfica, pois nos apropriamos de materiais, textos e estudos já publicados com relevância para nossa pesquisa. A respeito do assunto, seguimos à análise de Paiva (2019), quando diz que “a pesquisa bibliográfica é secundária e se utiliza de livros e artigos sobre determinado tema” (Paiva, 2019, p. 14). Essa abordagem permite consolidar diferentes perspectivas e contribuir para o aprofundamento do tema, servindo de base para futuras investigações.

No que concerne à abordagem metodológica, de acordo com Paiva (2019), pode ser qualitativa, quantitativa ou mista. A pesquisa qualitativa engloba a análise de vivências, tanto individuais quanto coletivas, interações sociais e, também, documentos, como textos, imagens, filmes ou música, entre outros (Paiva, 2019). A autora argumenta que a investigação quantitativa não se restringe, apenas, aos experimentos, mas abrange outros métodos de pesquisa que implicam em quantificação, como, por exemplo, os levantamentos de opinião (survey) e as

avaliações psicométricas, enquanto a pesquisa mista, denominada pela autora de “quali-quantitativa”, combina as duas outras abordagens na coleta de dados, buscando uma compreensão mais completa do fenômeno em análise (Paiva, 2019).

Neste estudo, optamos pela abordagem “quali-quantitativa”, uma vez que as orações temporais requerem uma análise da posição e das funções discursivas dentro do gênero, baseando-se em ocorrências reais da língua em uso. Após a análise das ocorrências, acreditamos ser possível demarcar as incidências referentes à posição e às funções de cada temporal, fornecendo a base para a proposta didática.

Em se tratando dos objetivos, a pesquisa, na visão de Paiva (2019), pode ser exploratória, descritiva, explicativa ou experimental. Diante do exposto, consideramos que, quanto aos objetivos, a nossa pesquisa se configura como descritiva, pois, de acordo com Paiva (2019), as “pesquisas descritivas” têm como objetivo retratar o fenômeno estudado. Para Gonsalves (2001, p. 65), a pesquisa descritiva preocupa-se em demonstrar as suas características em vez de investigar as causas do fenômeno. Já de acordo com Gil (2002), “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2002, p. 42).

Considerando os objetivos, nossa pesquisa se enquadra como descritiva, uma vez que descrevemos os elementos que compõem o gênero relato pessoal e as orações temporais, analisando sua posição e função textual discursiva, a fim de oferecer uma sequência didática clara, objetiva e de fácil compreensão para professores e alunos. Ao adotar uma abordagem descritiva, buscamos sistematizar esses elementos e descrever sugestões de atividades que otimizem o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto aos procedimentos técnicos para coleta e análise de dados, Gil (2002) aponta que “o elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados” (Gil, 2002, p. 43).

O autor define dois grupos de delineamentos: as chamadas “fontes de papel”, em que estão inseridas a pesquisa bibliográfica e a documental, e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas, chamada de pesquisa “ex-post-facto, o levantamento e o estudo de caso” (Gil, 2002, p. 43).

Para a coleta de dados da nossa pesquisa, utilizamos o primeiro grupo, mais especificamente, as fontes de papel, nas quais está a pesquisa bibliográfica, pois realizamos vários estudos sobre o que já foi pesquisado e escrito sobre as orações temporais e sobre o relato pessoal bem como algumas sequências didáticas já propostas com relação a vários temas, inclusive com conteúdos linguísticos.

3.2 Etapas da pesquisa

Nossa pesquisa está dividida em quatro etapas, as quais passaremos a descrever, detalhadamente, a seguir.

1. Pesquisa sobre os relatos e sobre as temporais:
 - Seleção e leitura dos relatos;
 - Análise textual dos relatos;
2. Coleta das temporais nos relatos;
3. Análise das temporais;
4. Elaboração de uma sequência didática.

A primeira etapa do estudo consistiu em aprofundar os conhecimentos sobre o gênero relato pessoal e a sua relevância para o ensino de Língua Portuguesa por meio de uma análise teórica fundamentada em estudos que abordam o fenômeno. Antes, é importante ressaltar que os gêneros textuais, de modo geral, são bastante incorporados nas práticas discursivas, no ensino de línguas, com o objetivo de promover a competência comunicativa dos alunos, aproximando-os de situações reais de uso da linguagem. No entanto, a partir de pesquisas e consultas realizadas em sites, revistas e teses, percebemos que o relato pessoal é ainda pouco explorado no que se refere ao ensino de análise linguística/semiótica, em específico, na prática de uso das orações temporais.

Dessa forma, há uma lacuna, particularmente, evidente quando falamos sobre o uso das orações temporais no relato pessoal, um recurso essencial para a organização cronológica e para a coesão do texto, mas que carece de atenção nas práticas pedagógicas. Embora os relatos pessoais sejam usados para expressar experiências e vivências, o ensino de sua estrutura, especialmente no que diz respeito à articulação temporal, não tem recebido a devida atenção no currículo de

Língua Portuguesa. Isso indica uma oportunidade valiosa para integrar o ensino de orações temporais de forma mais efetiva, proporcionando aos alunos uma compreensão mais profunda das relações temporais em seus textos e uma aplicação mais consciente dessas estruturas em suas produções escritas.

Na segunda etapa, foi realizada uma introdução às orações subordinadas, seguida pela descrição e pelo detalhamento das orações temporais de acordo com os estudos trazidos por Rocha Lima (1985); Bechara (2009) e Cunha; Cintra (2017). Nesta etapa, ainda, foram descritas as orações temporais de acordo com a abordagem funcionalista de vertente norte-americana.

Durante a segunda etapa, realizamos o levantamento das orações temporais presentes nos relatos pessoais que fazem parte das obras “Quando me descobri negra” e “A menina dos olhos de canoa”. Também foi realizada a análise de orações temporais em relação à sua posição e à funcionalidade que ela assume no contexto discursivo, ou seja, podendo vir anteposta, posposta e intercalada. Durante a leitura dos relatos, foi observado como se dá o processo de construção das temporais em relação à posição e à função textual assumida no texto.

Na terceira etapa, descrevemos o gênero textual, a funcionalidade dos relatos pessoais e a sua relação com o ensino de gramática. Nesta etapa, foi realizada a análise dos relatos coletados, diferenciando-se da primeira, que foi uma etapa bibliográfica. Vale ressaltar que defendemos o texto como o centro de uma aula eficaz e, apesar de abordarmos, predominantemente, os elementos linguísticos, selecionamos textos com abordagens temáticas mais voltadas às discussões sobre conceitos éticos, sociais e raciais. Os estudantes, muitas vezes, presenciam e vivenciam situações de preconceito e discriminação dentro do contexto escolar e por, talvez, não ter conhecimentos básicos de como identificar, prevenir e transformar a situação, sofrem calados, e isso acarreta uma série de outros problemas causados pela prática do *bullying*, preconceito racial, entre tantos outros.

Os relatos pessoais de que nos apropriamos para desenvolver nosso estudo foram retirados das obras “Quando me descobri negra”, de Bianca Santana (2015), e “A menina dos olhos de Canoa”, escrita por Calinka Cratéus” (2021). Foram analisados sessenta relatos pessoais que abordam diversos temas e, deste total, selecionamos vinte e cinco para observar as recorrências das orações temporais e a posição que elas se apresentam.

As temáticas abordadas nos relatos selecionados estão voltadas à discriminação racial vivida pelas personagens, *bullying* e a superação dos desafios enfrentados em cada situação relatada. É importante trazer assuntos que despertem o interesse dos estudantes e, a partir deles, levá-los a refletir sobre a pertinência dessas situações na escola, analisando os elementos linguísticos presentes nos textos.

No primeiro livro, os relatos abordam temáticas sobre a negritude, o processo de descoberta da personagem em relação à cor e aos comentários sobre os cabelos crespos, os apelidos e as posturas ardilosas em virtude da cor que causam dor, revolta e sentimento de impotência por causa do racismo velado de cada dia.

O livro de Calinka Crateús, objeto de uma análise abrangente, englobando todos os relatos pessoais, aborda a temática do *bullying* assim como a resiliência em superar as adversidades e os danos emocionais causados por essa forma de violência durante a infância, a adolescência e o início da vida adulta sofrida pela personagem/autora. São relatos que trazem à tona temas, infelizmente, muito presentes, mas, ainda, pouco debatidos, com a finalidade de refletir sobre as consequências cruéis deixadas na vida de quem sofre.

Os relatos selecionados nas duas obras foram objeto de análise das situações da ordem das temporais (antepostas, pospostas e intercaladas) nas diversas ocorrências, com os conectores “quando”, “enquanto”, “até que”, “antes que”, “depois que”, “cada vez que”, “todas as vezes que”, e a sua funcionalidade.

Nessa etapa nos dedicamos a analisar a composição do relato pessoal e a sua importância para o ensino, diante da possibilidade de uso dos elementos linguísticos que o organizam e a finalidade para o qual está sendo utilizado. Acreditamos que o relato pessoal é um gênero que traz muitos elementos linguísticos e textuais pertinentes para o desenvolvimento das orações temporais em seu interior, visto que esses relatos, frequentemente, envolvem narrativas que descrevem eventos em sequência temporal.

Ao analisar e compreender essas narrativas, os alunos têm a oportunidade de identificar e explorar diversos arranjos das temporais, como anteposições, posposições e intercalações. Esse processo possibilita que adquiram uma compreensão mais aprofundada do uso adequado dessas estruturas e

aprimorem suas habilidades em expressar relações temporais de forma clara e coerente em suas próprias produções escritas.

Além desses fatores, o gênero relato pessoal traz temáticas bem pertinentes à vivência dos estudantes, registros de memórias e/ou vivências de uma pessoa ou de um grupo de pessoas, registros de experiências pessoais, dentre outras. As temáticas abordadas nos relatos pessoais que analisamos, além de trazer temas reflexivos, são bem próximos aos estudantes, e necessitam de um olhar mais transformador e de resistência para nossos jovens que sofrem, na pele, o preconceito e a discriminação no cotidiano escolar. Para tanto, acreditamos que, quanto mais instigante for o texto, melhor e mais fácil será a abordagem dos conteúdos gramaticais presentes nele.

A quarta e última etapa do nosso trabalho foi a elaboração de uma sequência didática, construída com base nos conhecimentos sobre SD de Zabala (1998), Lino (2013) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Com base nas primeiras leituras sobre “sequência didática”, vale expor a descrição que alguns autores propõem. De acordo com Zabala (1998, p.18), sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”. Para Lino (2013), “sequência didática é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais” (Lino, 2013, p. 323). A sequência didática, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é definida como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistêmica, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 97). Diante do exposto, vale destacar que a nossa proposta de SD irá seguir as ideias propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), trazendo algumas adaptações.

No primeiro momento, foi realizada uma leitura reflexiva sobre qual sugestão os autores trazem e que se encaixa com a nossa proposta de trabalho, visto que pretendemos abordar o ensino das orações temporais com base nos usos reais da língua. Diante disso, precisaremos analisar e construir uma sequência didática que vise atender o nosso objetivo principal, que é propor um ensino de gramática mais atraente, significativo e, sobretudo, que o aluno aprenda conteúdos a partir da vivência, da situação e da funcionalidade que os elementos linguísticos podem permitir nos diversos contextos de comunicação.

A partir desses conhecimentos, elaboramos uma sequência didática com vistas a organizar atividades estruturadas e divididas em módulos, pois acreditamos que, utilizando o gênero relato pessoal como objeto de investigação, através de discussões sequenciadas, o ensino das orações temporais será mais funcional e atrativo, dessa forma os alunos podem aprender o assunto proposto.

A escolha do gênero relato pessoal para desenvolvimento de nosso trabalho e para organização das atividades, já citada e, aqui, enfatizada, deu-se pelo fato de o RP ser um texto familiar dos alunos e por perceber um grande potencial do gênero para abordagem em sala de aula. Acreditamos, pois, que o texto (RP) envolve os estudantes de forma significativa durante as aulas, e os estudantes compreendem o assunto abordado, além de desenvolver outras habilidades de leitura, escrita, interpretação e compreensão. Nesse sentido, essas observações empíricas se dão pelo trabalho que tenho desenvolvido em sala de aula por alguns anos.

É importante destacar que a proposta da SD apresentada é uma sugestão e não deve ser vista como um instrumento fixo. Ela oferece um modelo para o professor que pode e deve adaptá-la de acordo com suas necessidades. Isso significa dizer que o educador tem a liberdade de adaptar a estratégia para melhor atender às necessidades da turma, pois temos ciência de que, nem sempre, um modelo que usamos com uma turma irá obter o mesmo efeito em outra.

4 ANÁLISE DAS ORAÇÕES TEMPORAIS NOS RELATOS PESSOAIS

Neste capítulo, abordaremos a posição e a função textual das orações temporais, analisando exemplos presentes nos relatos pessoais selecionados e relacionando-os a estudos sobre a ordem e a função textual-discursivas, de acordo com o princípio de iconicidade (Givón, 2001).

4.1 Análise da posição das orações temporais

De acordo com o que se refere às orações adverbiais, passaremos a apresentar as orações temporais encontradas nos relatos pessoais analisados, as quais servirão de base para a elaboração de uma SD como sugestão pedagógica, contemplando atividades sobre análise linguística centrada nos usos reais da língua.

As observações realizadas neste estudo, no que tange à organização estrutural, semântica e pragmática das orações temporais no texto escrito, direcionaram nossa sequência didática com base no funcionalismo linguístico norte-americano, utilizando os conectores que introduzem as orações temporais e a relação que elas apresentam quanto à posição e ao contexto comunicativo. Foram observadas a ordem das temporais, a função textual-discursiva presentes nos textos e a relação dos sentidos construídos.

Nos relatos analisados nas duas obras, notamos a presença de 54 orações temporais introduzidas por diversos conectores, dentre eles, “quando”, “enquanto”, “até que”, “antes que”, “depois que”, “todas as vezes que”, “cada vez que”, “sempre que”, conforme distribuição apresentada na tabela.

Tabela 1 - Apresentação das orações temporais e a sua posição nos textos
(Continua)

Conectivos introdutores de orações temporais	Ordem da oração encabeçada pelo conectivo			Total / ocorrências dos conectivos
	Anteposta	Posposta	Intercalada	Aplicação/Total %
Quando	8 (33,33%)	14 (58,33%)	2 (8,33%)	24 (44,44%)
Enquanto	2 (33,33%)	2 (33,33%)	2 (33,33%)	6 (11,11%)

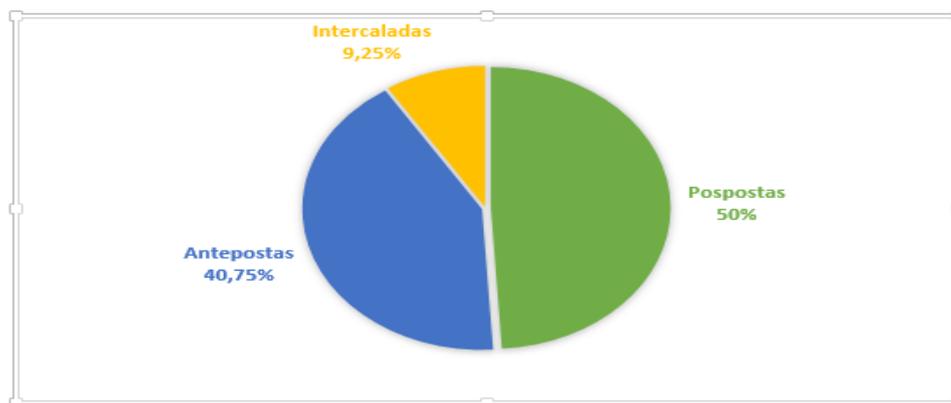
(Conclusão)

Até que	3 (60,00%)	2 (40,00%)	-----	5 (9,25%)
Antes que	3 (60,00%)	2 (40,00%)	-----	5 (9,25%)
Depois que	2 (100%)	-----	-----	2 (3,70%)
Todas as vezes que	-----	1 (100%)	-----	1 (1,85%)
Cada vez que	-----	1 (100%)	-----	1 (1,85%)
Sempre que	-----	1 (100%)	-----	1 (1,85%)
Outras ⁵	4 (44,44%)	4 (44,44%)	1 (11,11%)	9 (16,66%)
Total em %	22 (40,75%)	27 (50%)	5 (9,25%)	54 (100%)

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

De acordo com a análise, esses valores revelam a preferência das autoras por colocar as temporais às margens esquerda e direita da principal (anteposição e posposição 90,75%). Porém, a preferência pela posposição com (50%) das ocorrências é evidenciada e parece ser a posição mais comum para as temporais presentes no gênero relato pessoal. Quanto às intercaladas, há a presença de 9,25% conforme mostram a tabela e o gráfico subsequente.

Gráfico 1 - Posição das temporais nos relatos pessoais analisados



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Nesse contexto, Souza (2001), em análise da ordem das orações temporais iniciadas pelas conjunções “quando” e “enquanto” no contexto do português escrito no Brasil, observou os usos preferenciais dessa variável

⁵ Assim que, logo que, desde que.

(denominada pela autora, variável 2), ou seja, o uso de posposição, seguida pela anteposição e intercalação, dialogando, portanto, com os resultados obtidos em nossa pesquisa. Desse modo, percebe-se a preferência da posposição nas ocorrências, isto é, a sequência oração núcleo + oração temporal na organização textual dos enunciados.

A realização dessa análise não se limita ao aspecto quantitativo, pois este não é o nosso objetivo maior, porém se fez necessária essa análise para observarmos o comportamento das orações temporais nos relatos. Com essa abordagem, é possível mostrar aos estudantes que não se trata apenas da forma como os conectores são apresentados no texto, mas dos sentidos implícitos que eles trazem a partir das relações estabelecidas no discurso. Assim, os alunos devem compreender que não basta memorizar quais e quantas são as conjunções que introduzem as orações temporais, conforme vemos em estudos tradicionais. É necessário, pois, analisar o contexto para perceberem os diversos sentidos que podem ser inferidos com o uso de uma mesma forma, assunto este que será abordado a seguir.

4.2 Análise da função textual das orações temporais

As orações temporais desempenham um papel fundamental na estruturação e na coesão⁶ dos textos, fornecendo informações que situam eventos em relação ao tempo. Esta análise visa aprofundar nossa compreensão das funções textuais desempenhadas por tais orações, destacando a sua importância na organização e na clareza da comunicação escrita.

Segundo Decat (2001), “as cláusulas hipotáticas que funcionam como *fundo* equivalem ao que Matthiessen e Thomponson (1988) e Labov e Wlaletzky (1967) chamam de *orientação* da narrativa” (Decat, 2001, p. 151, itálico da autora). Ainda, conforme aponta Decat (2001),

Além de a cláusula adverbial remeter para o discurso subsequente, evidenciou-se nos dados uma função discursiva *anafórica* de uma cláusula desse tipo ocorrendo marginalmente à esquerda; ela remete para o discurso precedente, servindo pragmaticamente de *ponte de transição* de uma porção a outra do texto” (Decat, 2001, p. 155).

⁶ Halliday e Hasan (1976) citam como principais fatores de coesão a *referência*, a *substituição*, a *elipse*, a *conjunção* e a *coesão lexical* (Koch, 2018, p. 16).

Para Cavalcante (2020), essa relação é percebida no que o autor, também, chama de “ponte de transição”, assunto que iremos detalhar mais adiante na análise das antepostas presentes nos relatos pessoais.

De acordo com nossas hipóteses, acreditávamos que a oração temporal poderia vir posposta, anteposta à principal ou intercalada (Neves, 2011) e expressando tempo anterior, posterior ou simultâneo, o que pode ser observado nas orações analisadas no gênero relato pessoal, conforme apontamos a seguir. Lembrando, ainda, que a função textual discursiva das orações pode sofrer variações no sentido, a depender do contexto de comunicação e da interação dos falantes.

Assim, passaremos a analisar as orações temporais presentes nos vinte e cinco relatos pessoais selecionados, relacionando a ordem das ocorrências às possíveis funções textuais discursivas apresentadas por Decat (2001) e Cavalcante (2020).

4.2.1 Análise das pospostas nos relatos

De acordo com nosso estudo, as orações temporais pospostas se apresentam em maior quantidade (50%) no relato pessoal, conforme mostra a tabela 1. Analisamos, portanto, algumas orações e passamos a relacionar os sentidos que elas podem trazer no discurso.

(12) Já começava o calor, **quando Gabriela não precisava mais amarrar lenços no pescoço**, mas ainda queria se enfeitar com eles. Buscou tutoriais no YouTube e começou a amarrar turbantes. Em pouco tempo, já pegou prática em produzir diversos modelos.

(Santana, 2015, p. 53).

(13) Era 2014. Eu tinha pago dois mil reais em passagens, **quando ele mandou uma mensagem pedindo para não ir**.

(Crateús, 2021, p. 78)

A oração temporal "**quando Gabriela não precisava mais amarrar lenços no pescoço**", referente ao exemplo (26), tem a função de situar,

temporalmente, a ação da oração nuclear. Ela indica que o início do calor coincide com o momento em que Gabriela deixa de necessitar dos lenços no pescoço. Essa oração temporal posposta fornece um contexto específico à oração nuclear, desempenhando, no discurso, a função de “fundo moldura”, ou seja, o contexto ou base sobre a qual se narra uma ação. Além disso, o conector “quando” elabora o termo “o calor”, especificando-o, numa espécie de estruturação apositiva. Nota-se uma equivalência e equiparação semântica entre o referente “o calor” e o momento em que a moça não precisava mais usar acessórios que protegessem do frio.

Ao utilizar a oração temporal para emoldurar a narrativa, a autora cria uma estrutura, em que o contexto específico (a mudança no uso dos lenços devido ao calor) guia a interpretação das ações principais (a busca de tutoriais e o uso de turbantes). A escolha da autora em emoldurar a narrativa com a oração posposta cria uma conexão entre o contexto temporal e as ações de Gabriela, permitindo uma interpretação mais clara e enfatizando as nuances da mudança de comportamento da personagem.

A função da posposta **“quando ele mandou uma mensagem pedindo para não ir”**, no exemplo (27), é de figura, pois representa um evento que faz a narrativa progredir. A ação da temporal é uma ação iminente, que surpreendeu a locutora e os leitores. Do ponto de vista semântico, expressa contraste, pois, se ela pagou, o esperado é que ela fosse à viagem, mas essa expectativa é quebrada no momento em que a mensagem foi recebida pela locutora, expressa na oração temporal, conforme apresentada no exemplo. Do ponto de vista pragmático, a oração temporal posposta sugere uma mudança de planos inesperada, o que pode gerar uma reflexão sobre a relação entre os envolvidos e as circunstâncias que levaram ao pedido. Assim, o uso estratégico da oração temporal não só dá movimento à narrativa, mas também reforça a complexidade das experiências retratadas, oferecendo ao leitor uma visão mais ampla dos acontecimentos.

Portanto, as orações temporais presentes no discurso assumem diversas funções a depender do contexto, da circunstância e da intenção comunicativa que o autor pretende criar. No caso das pospostas, elas podem assumir uma função de figura, moldura, (re)elaboração e especificação nominal. Além disso, essas orações têm o papel de situar o leitor aos eventos narrados, proporcionando uma compreensão mais completa e contextualizada do discurso. Ou seja, conforme

Givón (2001), as pospostas apresentam uma coerência mais local, já que se centram nos elementos da cláusula nuclear que acabou de ser apresentada.

4.2.2 Análise das antepostas nos relatos

Conforme mostra o Quadro e o Gráfico 1, as orações temporais antepostas se apresentam com 40,75% nos relatos pessoais analisados. Passemos a analisar, portanto, algumas observações das orações temporais antepostas, no que se refere a seus usos no discurso.

(14) O coordenador pedagógico me explicou a metodologia de ensino com a cumplicidade de quem olha um parente próximo. / **Quando me ofereci para dar aulas**, seus olhos brilharam. / Ouvi que, como a maioria dos professores eram brancos, eu seria uma boa referência para os estudantes negros.

(Santana, 2015, p.13;14)

(15) **Quando resolvemos desistir** é porque nos sentimos inúteis, algo ou alguém que não faria a menor falta no dia a dia das pessoas. A desistência tem cores, formas, cheiros e dor.

(Crateús, 2021, p. 95).

Quando uma oração temporal é colocada antes da oração principal, sua função, geralmente, é fornecer o contexto ou a circunstância na qual a ação principal ocorre, assumindo, a função textual-discursiva de “fundo cênico⁷” (Cavalcante, 2020, p. 50), em sua especificidade de fundo guia, ou seja, apresenta o cenário em que os eventos ocorrem na narrativa, servindo de orientação para o leitor, direcionando-o às novas ações no discurso.

No exemplo (28) “**quando me ofereci para dar aulas**”, há a presença da função “guia⁸” (Decat, 2001), pois a oração temporal direciona o leitor a novos eventos que serão relatados na nuclear, “os olhos brilharam”. Ao introduzir a oração

⁷ Fundo cênico: apresenta o cenário dentro do qual ocorrem as ações da principal. Divide-se em guia e moldura (Cavalcante, 2020, p. 50).

⁸ Guia: “introduz um evento/situação, e todos os outros narrados ocorrem a partir dele. Cumpre função de orientar o leitor” (Decat, 2001).

temporal, a autora prepara o leitor para os eventos que serão narrados, funcionando como uma espécie de *informação nova* (grifo nosso) ou “fundo guia/catafórico⁹”, conforme (Cavalcante; Coan, 2021), sinalizando que o oferecimento para dar aulas é um momento significativo, levando o leitor a criar expectativas sobre os acontecimentos seguintes. Ao iniciar a frase com a oração temporal **"Quando me ofereci para dar aulas"**, o locutor fornece elementos contextuais e direciona a uma informação nova que desencadeia a reação descrita na nuclear (os olhos brilharam). Assim, o leitor percebe que a proposta de dar aulas é o fator que desencadeia a reação mencionada posteriormente, orientando-o para os eventos que se seguem.

No exemplo (29), a oração **"quando resolvemos desistir"**, também, desempenha a função de guia conforme descrito por Cavalcante (2020). Esta oração temporal atua como um elemento orientador para o que se pretende relatar, fornecendo um ponto importante na narrativa e preparando o leitor para os eventos subsequentes. A decisão de desistir é destacada como um momento decisivo que leva a um marco temporal, representada pelo conector “quando”, antecedendo as mudanças ou desdobramentos futuros expostos na nuclear.

Desse modo, percebe-se que, nos exemplos (28) e (29), a função de guia é empregada para estruturar a narrativa de maneira que facilita a compreensão da progressão dos eventos, orientando o leitor pelas nuances do texto. A autora utiliza essa função para conectar diferentes partes da história, assegurando que o leitor siga a sequência lógica dos acontecimentos. Além disso, a função de guia não só dirige o leitor através da história, mas também realça a importância dos eventos através da ordem em que a oração temporal se apresenta no discurso.

De acordo com Cavalcante e Coan (2021), a função de fundo guia/orientação permite compreender completamente o contexto que será apresentado na cláusula nuclear. Acrescidas às ideias de Cavalcante (2015; 2020), a função fundo guia/orientação divide-se em: *fundo guia anafórico/retomada* e *fundo guia catafórico*, seguindo uma classificação semelhante à de Souza (2001), que diferencia as cláusulas temporais em ponto de incidência e ponto de inserção de sujeito novo. Entende-se, portanto, que o grupo anafórico/retomada revisita elementos previamente mencionados, enquanto o grupo catafórico introduz novos

⁹ A função *fundo guia/orientação* possibilita a interpretação de todo o estado de coisas que será expresso na cláusula nuclear. Divide-se em *fundo guia anafórico/retomada* e *fundo guia catafórico*. O primeiro grupo retoma elementos mencionados, e o segundo fornece material novo para ser reelaborado na porção seguinte do texto (Cavalcante; Coan, 2021, p. 126, 127).

elementos que serão desenvolvidos na parte seguinte do texto (Cavalcante; Coan, 2021).

Dessa forma, podemos relacionar com a organização das informações mais relevantes e menos relevantes presentes no texto, destacando, em primeiro plano, o que se pretende dar ênfase (se na oração nuclear ou temporal) e, em segundo plano, o que é menos relevante, ou seja, o que o autor do texto considera como informação subsequente ou adicional.

No contexto das regras de sequência, conforme aponta Givón (2001), a ordem e relevância das informações temporais na elaboração do texto devem ser consideradas em relação à importância dessas informações no discurso. Isso implica que, ao optar pela disposição das informações temporais (se antes, depois ou entre outras partes do texto), o autor utiliza estratégias para destacar as informações consideradas mais ou menos importantes no contexto comunicativo.

Observa-se, inclusive, que a função textual-discursiva das orações temporais pode ser determinada pela sua posição no texto, enfatizando a sequência cronológica dos eventos, a duração de uma ação ou a simultaneidade de diferentes acontecimentos, o que não significa uma regra. Ademais, a ordenação das orações temporais pode ser influenciada pela sua função semântica e pela intenção comunicativa do falante, visando garantir clareza e coerência na transmissão da informação temporal. Portanto, conclui-se que, no que refere à anteposição, a ênfase recai sobre a função de guia, destacando a ação principal ou o evento central na sequência narrativa com objetivo de orientar o leitor ao longo da narrativa, enfatizando informações consideradas mais pertinentes no texto.

4.2.3 Análise das intercaladas nos relatos

Considerando a ordem das orações temporais nos relatos pessoais analisados para a construção do nosso trabalho, encontramos poucas ocorrências de intercalação, correspondendo a, apenas, 9,25% do total. Assim como as pospostas e antepostas, as intercaladas, também, apresentam função textual-discursiva dentro do contexto comunicativo, conforme veremos nos exemplos a seguir.

(16) Em agosto de 2004, **quando fui fazer uma reportagem na**

Câmara Municipal, passei pela Riachuelo, onde vi a placa “Educafro”. Já tinha ouvido falar sobre o cursinho comunitário, mas não conhecia muito bem a proposta.

(Santana, 2015, p. 13)

(17) Vestiu a roupa de ginástica, para ser mais rápido, e correu para atender o portão. Recebeu o pacote e, **enquanto assinava o papel**, chegou uma senhora bastante elegante.

(Santana, 2015, p. 67)

De acordo com Cavalcante (2020), a intercalação é um padrão misto que, a depender de sua posição intranuclear, pode integrar características, tanto da anteposição quanto da posposição.

Na ocorrência (30), a temporal apresenta função de fundo especificador nominal (Cavalcante; Coan, 2021), pois apresenta uma elaboração do adjunto “em agosto de 2004”. Nesse trecho, a autora sente a necessidade de subespecificar ações que aconteceram nesse período, denotando certa equivalência entre o mês de agosto e o momento de realização de sua reportagem na Câmara Municipal. Isso ocorre para que o leitor se situe sobre o que está sendo expresso na oração temporal e nos demais contextos para compreensão do enunciado. A ordem da oração temporal "quando fui fazer uma reportagem na Câmara Municipal" se encontra intercalada para fornecer uma explicação adicional e detalhada sobre o momento em que a ação principal ocorreu, sem interromper o fluxo da narrativa. Ao intercalar essa informação, a autora especifica as circunstâncias em que ele passou pela Riachuelo e viu a placa “Educafro”, oferecendo ao leitor um entendimento mais completo do contexto.

O efeito de sentido que essa intercalação traz é de profundidade e clareza ao mesmo tempo em que mantém a fluidez do texto. Ela permite que o leitor compreenda melhor a conexão entre os eventos e veja como a ida à Câmara Municipal foi um fator determinante para a descoberta do cursinho comunitário. Essa organização, também, sugere simultaneidade, criando uma sensação de que as ações descritas estão diretamente ligadas e ocorrendo ao mesmo tempo, o que enriquece a narrativa com detalhes contextuais importantes.

Já no exemplo (31), a função moldura se sobressai, introduzindo uma ação (assinar o papel) simultânea à outra (a chegada da senhora). Como o período,

também, é composto por coordenação, a oração introduzida por “e” é interrompida, de maneira a fornecer um cenário mais preciso para o momento em que a senhora elegante surge na narração. A escolha da autora de usar a oração temporal intercalada "enquanto assinava o papel" enfatiza a simultaneidade das ações na narrativa. Essa técnica integra detalhes à história, proporcionando uma breve pausa que, logo em seguida, é retomada, sem interromper o fluxo dos eventos narrados.

Dito isso, percebemos que o uso da intercalação enriquece a narrativa ao fornecer um contexto mais detalhado, uma espécie de emolduramento (Cavalcante, 2020), permitindo ao leitor visualizar os eventos de forma mais ampla e pormenorizada. Assim, a intercalação não só mantém a fluidez do texto, mas também destaca a relevância da chegada da nova personagem, situando-a como um evento importante que ocorre, simultaneamente, à ação principal, conforme apresentado em (31).

Com a análise da ordem das orações temporais, percebemos que se pode pensar nas diversas funções que elas apresentam no contexto comunicativo. E que, através do uso da linguagem para efeitos de comunicação, seja oral ou escrita, faz-se necessário possibilitar todos os meios para sua efetivação.

Na próxima seção, apresentaremos, em detalhes, uma proposta de sequência didática que tomamos como base o esquema didático proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como sugestão para o ensino da análise linguística, abordando as orações temporais no gênero relato pessoal para as turmas de 9º ano do ensino fundamental.

5 EXPOSIÇÃO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

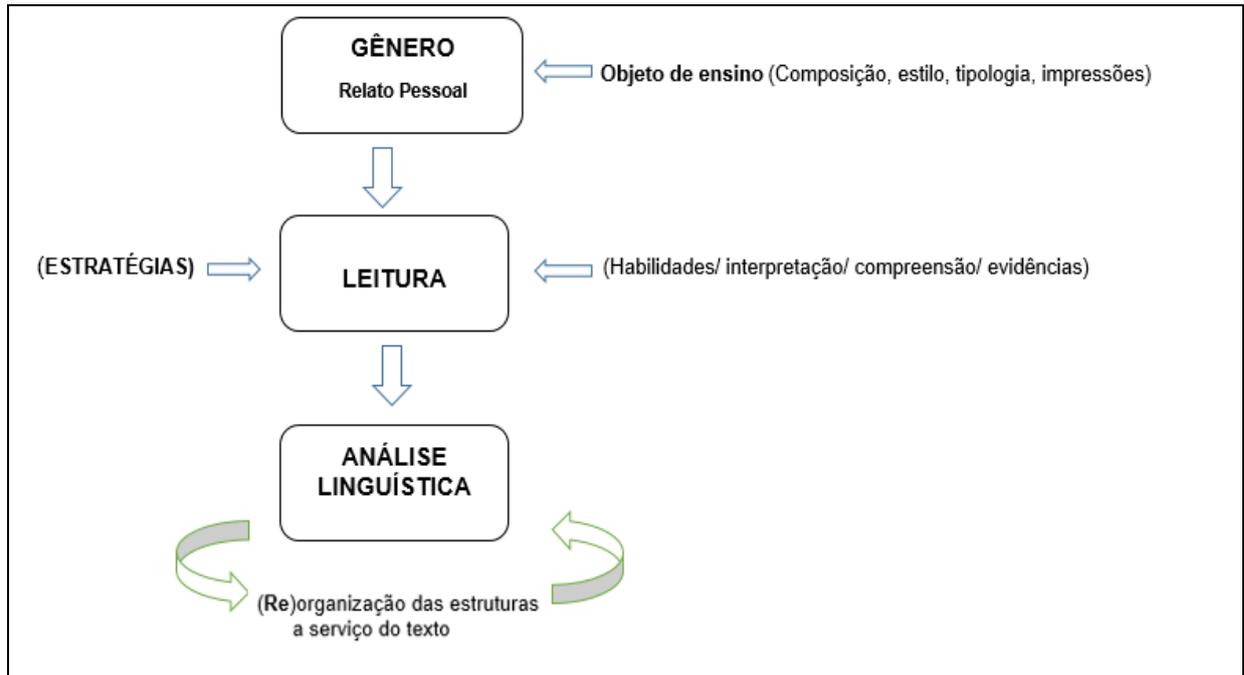
Esta proposta apresenta uma abordagem metodológica e procedimental para o ensino das orações temporais com ênfase no gênero RP destinada a alunos do 9º ano do ensino fundamental. A ideia sugerida parte do pressuposto de que é possível ensinar gramática de forma progressiva e ordenada, visando alcançar uma aprendizagem significativa na abordagem da análise linguística.

A abordagem das orações temporais desenvolvidas na SD apresenta procedimento modular¹⁰ com base nos relatos pessoais analisados e selecionados das obras “Quando me descobri negra”, de Bianca Santana (2015), e “A menina dos olhos de canoa”, de Calincka Crateús (2021). As temáticas abordadas nos relatos pessoais são de cunho reflexivo por tratar sobre questões sociais e emocionais de vítimas do *bullying* e preconceito, sendo, portanto, um assunto pertinente e motivador para se trabalhar com os jovens.

A ideia central da nossa proposta de SD é de que é possível e necessário promover um ensino de gramática com base nos usos reais da língua, sem, necessariamente, fazer menção ao ensino tradicional, de forma ordenada e linear. Portanto, a nossa proposição inova na organização e estruturação de um esquema, associando os eixos norteadores (gênero/leitura/análise linguística/semiótica) aos módulos, adaptando as ideias propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a abordagem didática. A proposição das atividades sugeridas parte do pressuposto de que o gênero textual deve ser o *pilar fundante* (grifo nosso) para a sequenciação dos demais eixos seguintes, conforme mostra a figura 01.

¹⁰ Expressão utilizada pelos autores Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004) para se referir à organização da SD proposta por eles.

Figura 1 – Quadro dos eixos norteadores para a abordagem didática



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras tem sido um assunto bastante discutido e estudado por pesquisadores, estudiosos, além de ser abordado em documentos curriculares, como a BNCC, visando buscar novos caminhos, repensar as estratégias. Desse maneira, busca-se ressignificar as aulas, permitindo aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades, a construção de saberes diversos e a sua formação pessoal e estudantil.

Nosso estudo analisa e reflete sobre o ensino de Língua Portuguesa com foco na análise linguística, explorando o assunto “orações temporais”, tendo o relato pessoal como objeto de ensino. Propomos uma sequência didática como sugestão para um ensino de análise linguística na perspectiva funcionalista da língua, seguindo a tríade gênero/leitura/análise linguística como eixos norteadores usados para a organização da SD, conforme vistos na figura 1 e detalhados a seguir.

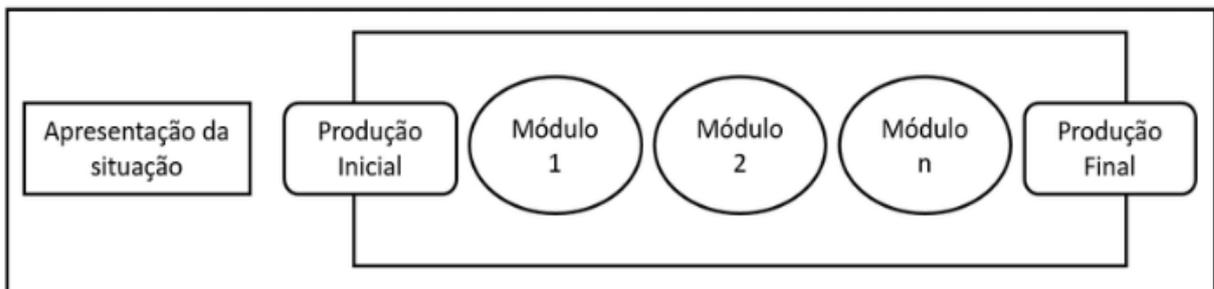
O relato, elemento que pertencente aos eixos norteadores, faz referência ao objeto de investigação que será apresentado aos estudantes, cujo gênero a que pertence pode ser estudado em termos de organização composicional, tipologia, estilo e temáticas. Isso pode ser feito a partir de levantamento de informações prévias a seu respeito que o professor deverá realizar como forma de ativar a curiosidade dos estudantes quanto à temática e a outros fatores relevantes, além de prepará-los para a leitura.

Após o primeiro momento, o docente seguirá realizando com os alunos momentos de leitura, nosso segundo eixo, usando estratégias para desenvolver a interpretação, a compreensão e as evidências textuais. Durante o processo de leitura, ele deverá instigar a turma e promover práticas de leitura diversificadas com discussões sobre as informações contidas no texto, para que os estudantes se apropriem e consigam compreender todas as informações sobre o texto trabalhado. Nessa etapa, a leitura tem como objetivo principal desenvolver e aprimorar as habilidades e competências dos alunos na construção de significados a partir dos textos, ao mesmo tempo em que proporciona um espaço para discutir temas que são relevantes e significativos para suas experiências escolares.

Por fim, temos a análise linguística, referente aos fenômenos gramaticais presentes no texto, que deverão ser analisados com base no uso real da linguagem como atividade comunicativa. Essa abordagem visa não apenas à compreensão superficial do conteúdo textual, mas também ao desenvolvimento de uma compreensão mais profunda das nuances linguísticas e comunicativas envolvidas.

Com base nos eixos apresentados e descritos na figura 1 bem como nas ideias apresentadas na estrutura de sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), exemplificada na figura 2, adaptamos um esquema para a abordagem didática das orações temporais, tendo o gênero relato pessoal como objeto de ensino, conforme mostra a figura 3, subsequente.

Figura 2 – Esquema da sequência didática

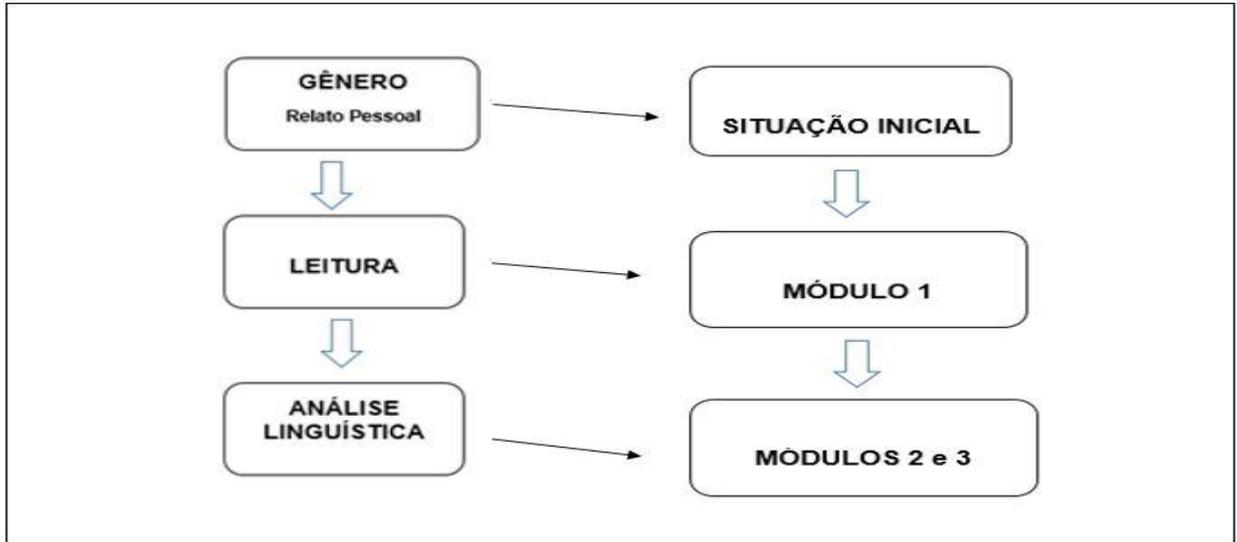


Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 97).

Vejamos a descrição da estrutura de base de uma SD representada pelo esquema da sequência didática desenvolvido pelos autores conforme a figura 2. De acordo com o esquema idealizado por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), a

representação das etapas se seguem a partir do modelo proposto, exemplificado na Figura 2 acima.

Figura 3 – Adaptação de um esquema para a abordagem didática



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

O esquema, ao qual fazemos referência na figura 3, está relacionado à proposta de atividades sugeridas no nosso trabalho, utilizando a tríade gênero/leitura/análise linguística, elaborada por nós, e a estrutura da sequência didática sugerida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentada na figura 2.

Nossa proposta de sequência didática segue a associação apresentada no esquema descrito na figura 3. Acreditamos que essa relação dos eixos norteadores presentes na figura 1 com os elementos do esquema da figura 2 permite ao professor movimentar-se¹¹ com facilidade durante as aulas, utilizando os eixos norteadores como referência.

Assim, relacionando as ideias apresentadas pelos autores que propõem o esquema da sequência didática, conforme a figura 2, e a adaptação de um esquema de sequência didática proposta por nós, na figura 3, as atividades desenvolvidas ocorrem em três fases, de acordo com o quadro abaixo.

¹¹ Aqui fazemos referência ao processo de ensino, no sentido de seguir, de caminhar, ou seja, de saber quais caminhos percorrer, seguindo uma sequência linear.

Quadro 1 – Quadro – Síntese

TRÍADE		SEQUÊNCIA DIDÁTICA
TEXTO	_____	APRESENTAÇÃO INICIAL
		<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 1 - Apresentação do gênero relato pessoal; • Atividade 2 - Produção escrita de relato pessoal - Produção inicial ou diagnóstica; • Total de aulas - (02).
LEITURA	_____	MÓDULO I
		<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 3 - Compreendendo o texto; • Atividade 4 - Comparação entre textos; • Total de aulas - (04).
ANÁLISE LINGUÍSTICA	_____	MÓDULOS II e III
		<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 5 - Elementos linguísticos; • Atividade 6 - Análise dos relatos pessoais / orações temporais antepostas, pospostas e intercaladas; • Atividade 7 - As orações temporais / os conectivos e a funcionalidade; • Total de aulas - (06).
PRODUÇÃO FINAL E CIRCULAÇÃO DOS TEXTOS	_____	
		<ul style="list-style-type: none"> • Atividade 8 e 9 - Produção escrita e divulgação dos textos escritos; • Total de aulas (02); • Carga horária total: 14h/a.

Fonte: produzido pela autora 2024 - (adaptação da proposta de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

5.1 Detalhamento do Quadro–Síntese

Nesta seção, detalharemos as fases que compõem a nossa proposta de sequência didática com a descrição das atividades sugeridas para a abordagem das orações temporais com base no gênero relato pessoal, explicando a organização das ideias apresentadas no quadro 2.

É importante destacar que a duração para realização de todas as atividades propostas corresponde a uma carga horária de 14 horas, ficando a critério do professor e de sua disponibilização em sala de aula para desenvolver as atividades. Passamos a apresentar a descrição detalhada do quadro-síntese construído a partir das ideias e dos estudos sobre sequência didática e ensino.

5.1.1 Texto - Apresentação da situação inicial

Nesta primeira fase da SD, o relato pessoal será apresentado aos estudantes de forma introdutória. Este é o momento em que os alunos terão a oportunidade de apreciar o texto de forma geral, observando-o em sua totalidade e tendo contato com objeto de estudo. Espera-se que os alunos formulem suas impressões a respeito dos relatos, permitindo que, na sequência, o professor proponha a produção inicial e, em seguida, direcione o olhar dos alunos para uma análise mais aprofundada do texto.

A apresentação da situação inicial, segundo Dolz e Schneuwly (2010)

permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes. (Dolz; Schneuwly, 2010, p. 85)

Dessa forma, é oportuno para o professor introduzir os tópicos relevantes a serem explorados com base nas ideias apresentadas, tanto em relação ao texto/gênero a ser estudado quanto aos objetivos da sequência didática. Durante a apresentação da situação e na atividade inicial, busca-se entender a realidade dos estudantes e quais dificuldades apresentam para, posteriormente, elaborar estratégias e ajustar as atividades a fim de melhorar o desenvolvimento das habilidades dos alunos no domínio do gênero abordado. Esses momentos proporcionam ao professor *insights* essenciais para a formulação da sequência didática eficaz, adaptada às necessidades e ao contexto dos alunos.

Para a realização da primeira etapa, as atividades propostas estão, assim, sugeridas:

Atividade 1 (aula 1) - Apresentação do gênero a ser trabalhado (relato pessoal);

Nesta primeira atividade, é necessário explicar a tarefa que os alunos irão desenvolver (modalidade escrita) e detalhar a atividade a ser realizada. O professor deve iniciar falando sobre a proposta, que será a produção escrita de um relato

pessoal. Para essa atividade, o professor pode realizar os seguintes questionamentos:

- a) Vocês já contaram para alguém uma história importante ou memorável da vida de vocês?
- b) Como vocês se sentiram ao contar essa história?
- c) Vocês já ouviram alguém contar uma história que aconteceu com ele/ela?

Ademais, o professor deve mobilizar os conhecimentos dos estudantes com perguntas que os levem a refletir sobre a estrutura, a organização, o estilo, entre outros aspectos do relato pessoal, como:

- a) Como vocês acham que é um relato pessoal? Deixar os alunos falarem sobre o que eles sabem sobre o gênero;
- b) Vocês já leram um relato pessoal? Caso a resposta seja afirmativa, continuar;
- c) Vocês lembram que tipo de situação foi narrada no texto lido?

No caso de a resposta do segundo questionamento ser negativa (que eles não tenham lido nenhum relato pessoal), o educador deve explicar, brevemente, o gênero textual, expondo que é um texto que relata alguma situação vivida por alguém e que expressa as emoções e os sentimentos dessa pessoa. E continua realizando mais indagações a respeito do gênero em estudo:

- a) Que tipo de texto vocês acham que compõe um relato pessoal?
Narrativo, dissertativo, descritivo?

Em seguida, o docente deve realizar a leitura de um relato pessoal para a turma (Sugestão: “Nem todo lugar é de preto”, da obra ‘Quando me descobri negra’, 2015, p. 25) e discutir sobre as informações levantadas pela turma sobre o gênero, após a leitura em voz alta realizada por ele. Após a conversa preliminar, é a hora de propor a escrita de um relato pessoal para a turma, que será realizada na próxima atividade.

A proposição dessa primeira atividade deve ser sem um modelo de texto fixo, pois, assim, o professor irá perceber as necessidades dos estudantes para dar continuidade ao que cada um precisa desenvolver, aperfeiçoar ou melhorar. O primeiro contato com o gênero relato pessoal deve ser através das discussões prévias levantadas inicialmente de um modo geral, conforme apresentamos. Alguns aspectos sobre o relato pessoal podem ser discutidos sutilmente, como a organização textual, elementos linguísticos e extralinguísticos, as impressões, entre outros elementos. Após a apresentação inicial, o professor irá propor a próxima atividade, descrita a seguir.

Atividade 2 (Aula 2) - Produção escrita do relato pessoal – Produção inicial ou diagnóstica.

Para a realização desta atividade, é necessário o professor:

- a) Explicar aos alunos que eles escreverão um relato pessoal e que o objetivo é compartilhar uma experiência significativa de suas vidas;
- b) Ressaltar a importância de saber expressar suas experiências bem como seus sentimentos através da escrita, e como isso pode ser útil na vida deles.

A partir das discussões iniciais e da leitura de um relato pessoal (RP1), o professor precisa abordar as principais características do gênero proposto, explicando que se trata de um texto narrado em primeira pessoa, com foco nas experiências pessoais, trazendo a descrição de sentimentos, emoções e a ordem cronológica dos eventos/fatos. Essas informações precisam ser registradas no quadro para que os alunos se apoiem no momento da escrita. Durante a produção escrita, o professor precisa estar disponível para tirar as dúvidas que surgirem, mas deixando que os alunos escrevam com autonomia seus textos.

A partir desse primeiro contato com a produção dos estudantes, o professor direciona o seu olhar sobre as aprendizagens¹² já adquiridas pelos alunos, percebe quais necessidades ainda têm e organiza suas estratégias, promovendo o

¹² Termo utilizado para representar o que o aluno já sabe no que tange aos aspectos textuais, linguísticos e extralinguísticos pertencentes ao gênero RP e ao uso de elementos temporais.

desenvolvimento das competências necessárias. Olhando para os textos dos alunos, o docente poderá refletir sobre:

- a) O que os alunos já sabem sobre o gênero em estudo?
- b) Quais habilidades eles ainda precisam desenvolver no que se refere à estrutura, aos elementos que compõem a narrativa?
- c) Quais palavras/expressões eles usam para marcar a temporalidade nos textos?

Nas aulas 1 e 2, tanto os alunos se familiarizam com o gênero e sua organização através das discussões iniciais e da produção escrita quanto o professor tem condições de olhar para cada estudante, percebendo suas necessidades. A análise dos textos escritos pelos alunos permite ao professor observar o que eles já sabem e possibilita as tomadas de decisões para as atividades seguintes.

De acordo com Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004),

Após a *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção* (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98).

Desse modo, após o professor introduzir a situação de aprendizagem, descrevendo de forma clara e detalhada a tarefa que os alunos devem realizar, seja na modalidade oral ou escrita, o próximo passo é a elaboração de um primeiro texto. Esse texto inicial, que pode ser uma narrativa oral ou um texto escrito, segue o modelo do gênero textual estudado em sala de aula, neste caso, o relato pessoal. Nesse momento, os alunos têm a oportunidade de aplicar, na prática, os conceitos discutidos, como a estrutura do gênero, o uso de conectores e o desenvolvimento de ideias.

Além disso, a produção inicial serve como um diagnóstico do entendimento dos alunos sobre o conteúdo, permitindo que o professor avalie suas habilidades e identifique as áreas que precisam de mais atenção. Essa fase é fundamental, pois estabelece a base para futuras revisões e aperfeiçoamentos, ajudando os alunos a desenvolverem, progressivamente, suas competências de

escrita ou fala, conforme o gênero abordado. Ao concluir a apresentação inicial e a abordagem das primeiras atividades, a segunda fase traz a proposta do trabalho com os módulos, conforme apresentamos a seguir.

5.1.2 Leitura - Módulo I

Nesta etapa, o foco está em lidar com os problemas que foram observados na primeira produção dos alunos e, ao mesmo tempo, oferecer os recursos necessários para que estes possam ser superados (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Dessa forma, as dificuldades enfrentadas pelos alunos são abordadas de maneira específica e direcionada em cada módulo, utilizando diversos exercícios e atividades. Segundo os autores, “os *módulos*, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 98).

Dessa forma, as intervenções são projetadas para aprimorar e desenvolver as habilidades de aprendizagem dos alunos em relação ao gênero textual em estudo. Ademais, a flexibilidade do sistema de módulos permite adaptar a quantidade conforme necessário, não sendo estabelecido um número fixo, pois o objetivo é garantir que os alunos tenham pleno domínio do gênero textual em questão, atingindo um nível de competência satisfatório e consolidado.

Nesta fase da nossa sugestão de SD, serão propostas duas (2) atividades (cada atividade corresponde a 2 aulas), tendo como ênfase o segundo eixo norteador, a leitura. É nessa fase que o professor deverá abordar e desenvolver práticas de leitura, promover uma abordagem mais direcionada, diversificar e discutir os detalhes que formam o texto. É, ainda, durante esse processo que o estudante precisa analisar informações e construir os sentidos dos textos a partir das temáticas e de outros elementos usados na organização textual discursiva.

Segundo Geraldi (2006, p. 106), com base em Orlandi (1983), “A leitura de um texto não é mera decodificação de sinais gráficos, mas a busca de significações, marcadas pelo processo de produção desse texto e também marcadas pelo processo de produção de sua leitura”. Ainda no que se refere ao uso do texto para tratamento de uso da linguagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental têm como objetivo ampliar o domínio

da língua, não só com o intuito de “ler e escrever” e “expressar-se apropriadamente” nas diversas situações, mas também “[...] levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (Brasil, 1998, p. 19).

Dessa forma, as atividades pensadas e sugeridas, nesta fase, trazem como proposta um olhar mais atento ao texto, analisando as construções, os sentidos e as possibilidades de compreensão e interpretação sobre o que o texto diz, como é dito e o que leitor entende, ou seja, instigando o aluno a observar os detalhes.

De acordo com Dolz, Noverraz e Scheunwly (2004), “as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 110), o que implica dizer que é importante que o professor utilize diversas atividades para abordagem do que se pretende ensinar ou o que aluno precisa aprender com aquela(s) aula(s). Essas atividades precisam ser bem planejadas para que possam atender as necessidades dos estudantes, uma vez identificadas na produção inicial.

Durante o módulo I, as atividades desenvolvidas devem promover a leitura e a exploração dos elementos composicionais (estrutural e contextuais) dos textos de forma sequenciada, além de promover discussões para o levantamento de informações do texto, compreensão e correlação entre os aspectos pertencentes ao gênero relato pessoal. Para realização do módulo I, segue a descrição de como foram pensadas as atividades 3 e 4, que compõem a segunda fase da sequência didática.

Atividade 3 - (Aulas 3 e 4) Compreendendo o texto.

Para a realização da atividade, o professor, inicialmente, deve:

- a) Colocar exposto, no quadro, o título do RP2;
- b) Promover a realização de inferências sobre o texto através do título:
- c) O que vocês acham que será relatado neste texto?
- d) Quais emoções e sentimentos vocês acham que serão expressos nele?

- e) Na sua opinião, o que a autora quis dizer ao afirmar que “se descobriu negra”?

As perguntas apresentadas, antes da leitura dos relatos pessoais, ajudarão os estudantes a anteciparem as informações, ativando os conhecimentos prévios sobre o relato e as temáticas abordadas.

Em seguida, o professor deve:

- a) Apresentar à turma o RP2 que será lido. (Quando me descobri negra, da autora Bianca Santana, p. 13,14 e 15).
- b) Entregar o relato pessoal (RP2), “Quando me descobri negra”, aos alunos e solicitar que eles realizem a leitura individual para que possam constatar ou não os levantamentos feitos.
- c) Discutir sobre as primeiras impressões após a leitura:
- d) E, então, o que acharam do texto?
- e) Que tipos de sentimentos e emoções são expressos pela autora?
- f) Quais os assuntos abordados nos relatos pessoais que vocês acabaram de ler?
- g) Utilizar outras estratégias de leitura¹³ com os alunos, que podem ser:
- h) Coletiva;
- i) Sequenciada por parágrafos;
- j) Leitura feita pelo professor.

Este é o momento para o professor promover a leitura diversificada do relato pessoal, instigando a interpretação e a compreensão do texto bem como analisar os elementos estruturais e composicionais pertencentes ao gênero discursivo.

Para Kleiman (2002), o leitor proficiente realiza previsões fundamentadas em seu conhecimento prévio sobre o mundo. A autora, ainda, pontua que, durante a aula de leitura, é viável estabelecer condições para que o aluno, guiado pelo professor, faça previsões, aborde suas dificuldades de leitura e mobilize o conhecimento sobre o tema abordado de forma mais ampla (Kleiman, 2002).

¹³ Estratégias de leitura, de acordo com Kleiman, são operações regulares usadas para abordar o texto (Kleiman, 2002, p. 49).

Na atividade 3, “Compreendendo o texto”, tem-se um momento para apresentação do relato pessoal e apreciação dos alunos, conforme já expresse. Promover leituras diversificadas durante a realização das aulas é indispensável para a construção dos sentidos e para a compreensão das informações contidas no texto. As estratégias utilizadas nesse processo contribuem para que sejam levantados aspectos importantes sobre o texto e que precisam ser discutidos com a turma.

Após a realização da leitura e das primeiras discussões sobre o RP2, outros questionamentos devem ser realizados, relacionando o texto lido com o que eles produziram inicialmente. Além de desenvolver as habilidades leitoras, os alunos refletem sobre os seus próprios textos. Para esse fim, o professor pode realizar as seguintes questões:

- a) Qual(is) temática(s) são abordadas no relato lido? E qual(is) temática(s) foram abordadas no texto produzido?
- b) Como se organizam os relatos produzidos por vocês e o apresentado pelo professor? Explorar os elementos composicionais do relato pessoal.
- c) Quais os elementos que compõem a narrativa (contexto, personagens, reflexões, clímax);
- d) Esses elementos são apresentados no texto lido e nos que vocês produziram?
- e) Como se dá a presença de elementos do estilo desse gênero (orações temporais, conjunções e/ou locuções conjuntivas que expressam temporalidade? Quais podemos citar?
- f) Há alguma semelhança entre o texto apresentado e o que vocês produziram?

É importante ressaltar que essas discussões devem ser realizadas sempre em um movimento contínuo entre os textos lidos e os textos escritos pelos alunos no início da SD. Durante essa atividade, a produção escrita dos alunos deve ser lembrada para reativar as informações sobre os elementos do texto, como, por exemplo, qual gênero textual foi produzido e como foi produzido. Isso permite que os estudantes relacionem seus próprios textos aos apresentados pelo professor durante a realização da atividade 4, nas aulas 5 e 6.

Durante a abordagem sobre o gênero estudado, o professor explica à turma que os relatos pessoais compartilham alguns elementos comuns que os caracterizam como um gênero específico. Dentre esses elementos, pode-se observar que os relatos pessoais são narrados na primeira pessoa ("eu"), o que proporciona uma perspectiva íntima e pessoal dos eventos descritos. Outro ponto em comum que se observa, nesse gênero, é que o conteúdo principal é baseado em experiências, memórias ou eventos significativos da vida do autor, como é o caso da autora do texto lido, que narra quando ela se descobre negra. O professor pode citar outros elementos comuns aos relatos pessoais, caso necessite ampliar as informações.

A atividade é finalizada com essa discussão, e é interessante que o professor exponha essas informações (pode ser um cartaz e colar na sala ou entregar em texto xerocado para os alunos fixarem em seus cadernos) para que os discentes, sempre que necessitarem, possam observar, tirar suas dúvidas e construir o conhecimento sobre o gênero em estudo. Esses conhecimentos são importantes para realização da próxima atividade, descrita abaixo.

Atividade 4 - (Aulas 5 e 6) - Comparação entre textos;

Na atividade 4, "Comparação entre textos", os discentes analisam outro relato pessoal (interpretação e compreensão). Durante esta etapa, o professor seleciona mais um relato pessoal (RP3) para que eles possam realizar outras leituras que abordam questões sociais, como preconceito, prática de bullying e/ou outras situações relatadas nas narrativas, as quais selecionamos para esta etapa.

Os textos sugeridos para esta atividade são o RP2, já trabalhado anteriormente, "Quando me descobri negra", de Santana (2015), e o R3 "Coisas que eu não consigo fazer", pertencente à obra "A menina dos olhos de canoa", da autora Calinka Crateús (2020), que será apresentado à turma.

Uma estratégia eficaz para a compreensão e interpretação dos textos é a participação ativa dos alunos durante a leitura, envolvendo questionamentos orais realizados pelo professor e registros escritos das questões discutidas. Essa prática possibilita a identificação de lacunas que os alunos ainda têm na compreensão textual e oferece ao professor condições para buscar meios para que os estudantes consigam superar as dificuldades.

Após uma primeira abordagem (pré-leitura¹⁴), já realizada nas atividades anteriores, o professor aprofunda os questionamentos, explorando aspectos mais específicos dos textos em estudo, como:

- a) Os RP2 e RP3 abordam que tipos de temáticas? São semelhantes ou diferentes?
- b) Levantar questionamentos sobre preconceito e *bullying* bem como as consequências deixadas nas pessoas que sofreram (temas abordados nos textos em análise);
- c) Vocês conhecem pessoas que sofreram algum tipo de situação como a descrita pelas autoras dos RP2 e RP3?
- d) Esperar que os alunos façam seus comentários.
- e) Em relação à estrutura dos textos, há alguma diferença/semelhança entre eles?
- f) Como os textos estão organizados?
- g) Quais os recursos do estilo do gênero as autoras usaram para marcar as ações, eventos ocorridos na narrativa?

Dessa forma, a discussão sobre os elementos contextuais é imprescindível para a compreensão e interpretação de informações mais amplas dos textos. Isso inclui conhecimento das personagens, intenção do(a) autor(a), tempo, lugar, situação social, as relações emocionais, situação emocional das autoras e efeitos emocionais gerados nos leitores. Ao incentivar uma análise reflexiva dos relatos pessoais, o professor estimula o pensamento crítico e promove uma compreensão mais profunda sobre o texto e suas nuances, além de possibilitar, ao aluno, desenvolver habilidades necessárias para analisar e comparar textos. Para essa etapa da sequência didática, sugerimos a realização das atividades que consideramos necessárias, apresentadas a seguir:

- a) Leitura individual e /ou em pequenos grupos dos RP2 e RP3;
- b) Destaque de informações importantes nos textos;

¹⁴ Etapa de pré-leitura, momento anterior à leitura do texto em si. Observação do título, subtítulo (se houver), imagens e outras pistas visuais, que possam fornecer informações sobre o conteúdo do texto. Essa etapa visa preparar os estudantes para o que irão encontrar no texto e estimular suas expectativas.

- c) Anotações de expressões ou informações desconhecidas;
- d) Discussões sobre os pontos semelhantes e divergentes levantados pela turma;
- e) Compartilhamento de posições e interpretações dos alunos;
- f) Relação de sentido de elementos que indicam marcas de temporalidade nos textos (autor e leitor);
- g) Realização de exercícios escritos;
- h) Exposição das anotações realizadas pelos alunos em cartões, tarjetas ou a critério do professor (autoavaliação).

Toda a discussão é embasada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), que estabelecem objetivos gerais para que os alunos do ensino fundamental, através do uso da linguagem, sejam capazes de:

- utilizar diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (Brasil, 1998, p. 7);
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (Brasil, 1998, p. 8).

Ainda, no que tange à discussão sobre as atividades de práticas de leitura acima sugeridas, trazemos a reflexão fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que expõe, no eixo leitura¹⁵, o tratamento das práticas de leitura, envolvendo dimensões inter-relacionadas de uso e reflexão, conforme apresentadas no quadro a seguir.

¹⁵ O eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentação da reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais; dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 71).

Quadro 2 - Eixo Leitura - Práticas leitoras inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão

<p>Estratégias e procedimentos de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
--	---

Fonte: (Brasil, 2018, p. 74).

A integração dos diferentes procedimentos citados e das estratégias de leitura norteadas pelos Parâmetros Nacionais Curriculares PCNs (1998) e endossada na Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018) visa enriquecer o processo de aprendizagem e desenvolver competências leitoras dos alunos. Logo, as atividades devem ser planejadas para promover uma leitura crítica e aprofundada, estimulando habilidades de interpretação, comparação e reflexão.

Durante esta etapa, os estudantes devem ser desafiados com perguntas que abordam diferentes níveis de entendimento, desde as impressões até questões mais objetivas, e encorajados a justificar suas respostas com evidências nos textos e nos contextos. Este é, também, o momento propício para o professor observar os avanços da turma de forma coletiva e individual, reorganizar as estratégias para retomada de posição no que tange à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, caso, ainda, seja necessário, e dar continuidade às próximas atividades. De acordo com os PCN, a elaboração e o desenvolvimento do projeto educativo de cada escola envolvem vários aspectos fundamentais, entre os quais destacamos o seguinte:

repensar sobre a sistemática de planejamento, definindo metas a serem atingidas, em cronogramas exequíveis, fazendo com que as propostas tenham continuidade, prevendo recursos necessários, utilizando de forma plena, funcional e sem desperdícios, os recursos disponíveis, definindo um acompanhamento e uma avaliação sistemática e não realizar o planejamento como tarefa burocrática, legalmente imposta, alienada, sem criatividade, desprovida de significado para os que dela participam. Muitas vezes, valoriza-se o documento (plano) em detrimento do planejamento (processo) e a atividade central é o preenchimento de formulários; (Brasil, 1998, p. 88).

Entende-se, portanto, que, no contexto educacional, se deve buscar integrar propostas que visem assegurar que os alunos alcancem uma aprendizagem significativa de acordo com os objetivos estabelecidos. Para alcançar esse fim, é necessário empregar estratégias de atuação que garantam a participação dos alunos em uma variedade de atividades a serem desenvolvidas, oportunizando-os a desenvolverem suas competências e habilidades.

Nos próximos módulos, serão descritas as atividades, dando continuidade à abordagem sistematizada dos elementos linguísticos presentes nos relatos pessoais. Essa etapa está organizada em dois módulos, pois é o momento em que iremos abordar a análise linguística, as orações temporais, com base nos usos reais da língua.

5.1.3 Análise linguística - Módulos II e III

Nos módulos II e III, as práticas de linguagens (elementos estilísticos) serão analisadas nos textos (relatos pessoais trabalhados nas atividades anteriores). Nesta terceira e última fase da sequência didática, serão observadas as ocorrências das orações temporais, os conectivos e as locuções temporais presentes nos relatos pessoais pré-selecionados, com o objetivo de desenvolver conteúdos gramaticais, observando a interface entre forma e função.

Segundo Halliday, McIntosh e Stevens (1974), existem três abordagens para o estudo de uma língua: a prescritiva, que estabelece normas de prestígio; a descritiva, que analisa o funcionamento do sistema linguístico; e a produtiva, que visa ao desenvolvimento das habilidades linguísticas. Na realidade, ensinar português com uma abordagem descritiva pode ser muito enriquecedor para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Como destaca Travaglia (2001), esse

método "ensina o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver um raciocínio científico e a capacidade de analisar sistematicamente os fatos e fenômenos encontrados na natureza e na sociedade" (Travaglia, 2001, p. 39).

Dessa forma, as atividades sugeridas na sequência didática foram estruturadas com base em conhecimentos sobre as teorias para se pensar a forma (contexto real/estrutural) como em Rocha Lima (1985), Bechara, (2009), Cunha e Cintra (2017), e a função (contexto situacional ou contexto de comunicação) como teoriza Castilho (2017), Neves (2011), entre outros funcionalistas que abordam sobre o uso real da língua.

É fato que as teorias têm um papel importante na organização das proposições das atividades escolares, então cabe a nós identificar como elas podem ser associadas à funcionalidade do contexto educacional. Portanto, os conteúdos gramaticais devem ser observados utilizando diversas práticas, possibilitando aos alunos conhecimento sobre as diversas formas de uso e de adequação da língua como processo de interação e comunicação. Segundo Travaglia (2001), citando Geraldi (cf. 1993: 17), "quando nos envolvemos em situações de interação há sempre reflexão (explícita ou não e, neste caso, automática) sobre a língua, pois temos de fazer corresponder nossas palavras às do outro para nos fazer entender e para entender o outro" (Travaglia, 2001, p. 107).

Conforme orientam os PCNs, para as atividades relacionadas aos conteúdos planejados nas diversas práticas, a escola deverá

organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical" (Brasil, 1998, p. 49).

Diante do exposto, observa-se que, ao trabalhar com os conteúdos, o professor deve organizar diversas atividades que promovam o desenvolvimento dos alunos. De acordo com os PCNs (Brasil, 1998), espera-se que, através da prática de linguagem realizada no processo de análise linguística, o aluno

- constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema lingüístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão lingüística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto) - (Brasil, 1998, p. 52).

As atividades propostas nos próximos módulos são voltadas para a análise lingüística, considerada como práticas de linguagem que promovem o bom funcionamento da língua e a observação de seus usuários. É essencial apresentar conhecimentos sobre a estrutura das orações temporais, mas sem se limitar, apenas, aos conceitos teóricos e mostrar as percepções relativas aos eventos temporais introduzidas por conectores como o “quando”, “enquanto”, “até que”, entre outros que, também, apresentam ou trazem ideia de tempo nos textos. Portanto, passaremos a descrever a organização dos módulos e as atividades sugeridas para a última fase da sequência didática.

5.1.3.1 Módulo II

Atividade 5 (Aulas 7 e 8) - Elementos lingüísticos/ introdução.

Para iniciar a próxima atividade, o professor faz uma breve retomada dos textos trabalhados, sempre instigando os alunos a falar sobre eles. Durante a conversa, o professor, também, cita a escrita inicial produzida, levanta questionamentos sobre os pontos que consideram afins e divergentes, dando continuidade à atividade seguinte. É sempre interessante mostrar para os estudantes o que será realizado e qual a finalidade/objetivo que se espera para aquela ação.

Segue a descrição das sugestões para a atividade:

- Após a conversa inicial, entregar os relatos pessoais escritos pelos estudantes;
- Solicitar aos alunos que releiam e analisem os seus textos. Durante a leitura, o professor orienta que eles destaquem as palavras ou expressões que consideram indicadores de tempo;

- a) Em seguida, o docente traz a reflexão para o grupo sobre as observações feitas por eles:
- b) Quais palavras e/ou expressões vocês destacaram?
- c) O que essas palavras/ou expressões refletem no texto escrito?
- d) Ou, ainda, o que a falta dessas palavras/ou expressões podem causar? (Questionamento para se realizar, caso algum aluno fale que não colocou nenhuma palavra indicadora de tempo).
- e) Qual a intenção de vocês ao colocar essas conjunções/palavras?

De acordo com as respostas dadas pelos alunos, o professor direciona a discussão, instigando a observação das palavras/conectivos indicadores de tempo/ou não, para, em seguida:

- a) Pedir que alguns alunos escrevam, em seu caderno, as observações discutidas;
- b) Promover engajamento com os estudantes para que todos possam compartilhar suas anotações.

De posse das informações, o professor faz as intervenções, direcionando o uso de conectivos introdutórios dos eventos narrados (quando, enquanto, sempre que, até que, entre outros que forem apontados). A atividade é finalizada com a reflexão sobre o texto dos estudantes, observando a organização das temporais utilizadas por eles, e com as respostas dadas para consolidação do conhecimento.

Após a finalização da atividade 5, voltada para o desenvolvimento das noções sobre as conjunções temporais com base nos textos produzidos pelos alunos, a próxima atividade dará continuidade à análise das marcas temporais, observando a ordem que elas aparecem nos RP1, RP2 e RP3. A sugestão para a próxima atividade dar-se-á a seguir.

Atividade 6 (Aulas 9 e 10) - Análise de marcas temporais nos relatos pessoais e a sua ordem no texto (antepostas, propostas e intercaladas).

Para início dessa atividade, o professor retoma os textos (RP1, RP2 e RP3), analisa a posição das orações em que aparecem e observa a relação de sentido que eles têm na organização discursiva.

Para esse exercício, sugerimos que o professor:

- a) Retome os textos (RP1, RP2 e RP3) já trabalhados com as turmas, lembrando os assuntos abordados, entre outros aspectos que considere necessários e importantes;
- b) Realize, novamente, a leitura dos textos (RP1, RP2 e RP3). As estratégias usadas podem seguir às já sugeridas no Módulo I, na atividade 3, ou a seu critério;
- c) Divida a turma em grupos, para observação dos textos pelas equipes.

Após a divisão dos grupos, falar que a atividade a ser realizada irá abordar a presença dos elementos indicadores de tempo que introduzem as orações temporais e refletir sobre a posição das orações nos textos. Com os grupos formados, o professor entrega os relatos pessoais, para que cada equipe resolva algumas questões e discuta em grupo:

- a) O texto que você leu narra que tipo de situação?
- b) Quais palavras presentes nos textos marcam o tempo dos eventos ocorridos?
- c) Nos textos analisados, como aparecem as expressões com “quando”, “antes”, “enquanto”? No início, meio ou final dos períodos/frases?
- d) Como essas palavras contribuem para o entendimento do texto que vocês leram? É possível identificar o tempo em que as ações acontecem nas narrativas a partir do uso dessas conjunções?
- e) Destaque as orações que apresentam a presença das palavras/conjunções temporais no texto em análise e escreva no caderno;
- f) Quais são os sentidos da conjunção “quando” presente no seu texto?

Durante a realização da atividade, o professor precisa estar sempre presente nos grupos, tirando as dúvidas que surgirem bem como realizando

apontamentos necessários para que a equipe consiga resolver as questões com segurança. Quando os grupos finalizarem a atividade, todos os alunos voltam para seus lugares e cada equipe apresenta suas respostas sob a supervisão do professor. No final da aula, é interessante explicar que, de acordo com a gramática normativa, essas palavras/expressões contribuem para o entendimento da narrativa e são chamadas de “conjunções” ou “locuções conjuntivas”. Outro ponto a se refletir é que elas são elos que constroem os sentidos pretendidos pelo autor de um texto e que a sua posição faz toda diferença na compreensão desses sentidos, por isso é necessário observar as relações logico-semânticas no contexto comunicativo, e não apenas o significado que ela traz normativamente.

Conforme destaca Koch (2018), a relação de temporalidade é um meio pelo qual, ao conectar duas orações, situamos ações, eventos e estados, relacionando-os entre si. Isso reflete a ordem de ocorrência no mundo real ou a sequência em que foram percebidos ou conhecidos no contexto. Para a autora, existem diferentes tipos de relações temporais, como mostraremos a seguir:

Figura 4 – Relação de temporalidade

a. tempo simultâneo (exato, pontual):

30. Quando
Mal
Nem bem
Assim que
Logo que
No momento em que

o filme começou,
ouviu-se um grito na plateia.

b. tempo anterior/tempo posterior:

31. *Antes que* o inimigo conseguisse puxar a arma, o soldado desferiu-lhe uma saraivada de tiros.

32. *Depois que* Maria enviuvou, ela preferiu viver na fazenda de seus pais.

c. tempo contínuo ou progressivo:

33. Enquanto os alunos faziam os exercícios, o professor corrigia as provas da outra turma.

34. À medida que os recursos iam minguando, aumentava o desespero da população do vilarejo isolado pelas inundações.

Fonte: Koch, 2018, p.70,71.

Portanto, durante esta atividade, o professor desenvolve as noções estruturais e a aplicabilidade dessas conjunções no texto, observando as relações semânticas, discursivas e pragmáticas construídas ao longo das narrativas. Ao finalizar essa atividade, o professor já antecipa que, na aula seguinte, esse assunto será abordado com mais destaque. Dessa forma, passamos a descrever as duas (2) últimas atividades que compõem o módulo III da sequência didática.

5.1.3.2 Módulo III

Este módulo é constituído por duas atividades (7 e 8); a atividade 7 aborda as orações temporais, os conectivos que marcam temporalidade no discurso, refletindo sobre a funcionalidade nos relatos pessoais. A atividade 8, por sua vez, finaliza a sequência didática sugerida com a reescrita do texto dos estudantes proposto na primeira atividade dessa SD. Durante essas atividades, o professor refletirá com a turma sobre as possibilidades de uso de determinadas conjunções para construção dos sentidos pretendidos por eles na organização discursiva. Em seguida, temos a descrição das próximas atividades.

Atividade 7 – (Aulas 11 e 12) As orações temporais/os conectivos e a funcionalidade.

Para a condução dessa atividade, o professor desenvolverá questões referentes ao (RP3), “Coisas que eu não consigo fazer”, de Calinka Crateús (2020), de conhecimento dos alunos. Assim, a aula é introduzida com uma breve revisão sobre o que são orações temporais, explicando a relação temporal que há entre duas ações ou eventos. Em seguida, relembrar a atividade 7 realizada em grupo, em que os alunos destacaram e analisaram as orações e algumas conjunções retiradas dos relatos pessoais entregues a cada equipe.

A atividade deverá ser individual, dessa forma os alunos estarão de posse do texto para se apoiarem e refletirem sobre ele. Para tanto, o professor solicita aos alunos que respondam, em seu caderno, a seguinte atividade:

- a) De acordo com o relato pessoal de Calinka “Coisas que eu não consigo fazer”, que evento/ação foi narrado(a)?
- b) Analise, nos períodos, as seguintes orações destacadas, observando o contexto em que elas foram escritas e explique a escolha da autora ao colocá-las na ordem em que elas aparecem.

- **Quando resolvemos desistir** é porque nos sentimos inúteis, algo ou alguém que não faria a menor falta no dia a dia das pessoas.

- Uso franjinha, porque assim consigo esconder o rosto **quando vejo algum colega do Ensino Médio e também, no espelho não vejo meu reflexo cortando os chicletes colados.**

- a) Você acha que a mudança de posição das temporais nos dois períodos altera o sentido do texto? Explique.
- b) Por que a autora escolheu a conjunção “quando” para introduzir as orações temporais e não outra?
- c) O primeiro exemplo retirado do texto tem uma oração temporal posposta, ou seja, colocada após a oração principal. Se alterada a posição (anteposta), você acha que mudaria o sentido? Explique.
- d) Pedir que os alunos completem o quadro conforme o exemplo a seguir, destacando as orações temporais iniciadas pela conjunção “quando”, e reflitam sobre a sua funcionalidade nos relatos.

Quadro 3 - Modelo para realização da atividade 7

(Continua)

Antes da oração principal (doravante OP)	Intercalada (entre) à oração principal (OP)	Depois da oração principal (OP)
Quando pedi a um amigo que pesquisasse o meu nome de várias formas naquele grupo, não sabia o que iria ver.		Estávamos comemorando o aniversário da minha avó, quando recebi as mensagens de Luna.
Reflexão / Explicação		

(Conclusão)

A escolha da oração temporal antes da OP se dá pelo fato de que a autora pretende direcionar o leitor para a cena narrada, antecipando uma possível interpretação.	A escolha da oração temporal intercalada à OP se dá pelo fato de que a autora pode expandir o sentido do termo imediatamente anterior.	A escolha da oração temporal depois da OP pode ocorrer porque a autora pretende fazer a narrativa progredir com a apresentação de ações que aconteceram repentinamente.
	Reflexão / Explicação	
	Reflexão / Explicação	

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

É importante lembrar que essas reflexões/explicações servem como direcionamento para que os estudantes possam pensar, ou seja, o aluno pode, através das explicações dadas pelo professor, construir suas explicações e reflexões de acordo com as orações temporais analisadas e os sentidos que elas podem trazer nos relatos. Após a construção do quadro, o professor realiza as discussões em grupo sobre as respostas obtidas, fazendo a reflexão com a turma sobre os sentidos que as orações temporais trazem no discurso.

Ainda, o professor pode realizar essa atividade, completando as informações com as temporais introduzidas por outras conjunções ou locuções conjuntivas analisadas nos textos: como, enquanto, apenas, até que, antes que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, logo que, entre outras. O objetivo é fazer os alunos refletirem sobre as várias possibilidades de sentidos construídos nos discursos, sem se prenderem apenas à organização estrutural dos períodos.

A finalização dessa atividade deve ocorrer após a análise de todas as possibilidades de respostas dos estudantes para, em seguida, dar continuidade à próxima atividade, a qual descrevemos a seguir.

De forma sistemática e sequenciada, o trabalho com os módulos é concluído, e as observações que o professor fez durante toda a aplicação das atividades devem ser fatores preponderantes para não dar um fim em si mesmo na SD. Isso significa dizer que é a partir dessas observações que o docente deve sempre retomar os pontos que julgar necessário, a fim de promover o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

5.1.3.3 Produção final e circulação dos textos

Atividade 8 e 9 – (13 e 14) Produção final e circulação dos textos

Para esta atividade, o professor irá retomar os conhecimentos trabalhados durante a sequência didática, desde a preparação para a produção inicial do relato pessoal, atividades de leitura (interpretação e compreensão) até os conhecimentos linguísticos aplicados nas aulas durante a realização das atividades.

Este é o momento ideal para a observação das aprendizagens adquiridas ao longo das aulas, através das diversas atividades e dos assuntos desenvolvidos. A avaliação formativa¹⁶ é fundamental para que o professor trabalhe as necessidades bem como as dificuldades dos estudantes e, a partir de então, replaneje as aulas, buscando estratégias que facilitem o processo de ensino-aprendizagem.

Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa deve levar

O professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens: 'A avaliação formativa está portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)'. Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma regulação intencional, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso (Perrenoud, 1999, p. 89).

A realização da atividade 8 deve oferecer aos estudantes uma oportunidade para praticarem, individualmente, a escrita, utilizando os conhecimentos que já adquiriram. Esse exercício de retomada da escrita inicial não

¹⁶ Expressão utilizada sob a ótica de Perrenoud (1999) abordada no livro "Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.

só reforça o aprendizado anterior, mas também permite que os alunos identifiquem o que precisam melhorar.

Ao praticar a escrita, os alunos são incentivados a refletir sobre seu próprio progresso, o que os ajuda a planejar os próximos passos para aprimorar sua aprendizagem. Além disso, essa atividade deve promover a autogestão do aprendizado, pois os estudantes avaliam seu desempenho e determinam quais estratégias de estudo e escrita são mais eficazes para eles.

Ademais, observando seu próprio avanço ao longo do tempo, os alunos desenvolvem maior compreensão de seu processo de aprendizagem e se tornam mais conscientes de suas capacidades e limitações. De acordo com Perrenoud (1999), “apostar na autorregulação, em sentido mais estrito, consiste aqui em reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e dos obstáculos” (Perrenoud, 1999, p. 97).

Antes da produção, o professor expõe os quadros com os aspectos organizadores dos textos (explicitado logo abaixo) e faz uma explanação sobre eles (aspectos textuais, linguísticos e pragmáticos), enfatizando os elementos constituintes. Em seguida, o professor deve esclarecer que a atividade será a reescrita do texto original (dos estudantes), ou seja, o relato pessoal escrito por eles, antes da produção “definitiva¹⁷”. Para essa reescrita, o professor entrega os textos (relatos pessoais) aos alunos e solicita que eles façam uma análise, observando os aspectos que estão dispostos nos quadros a seguir, para a realização da produção final.

¹⁷ Definitiva não no sentido acabado, pronto, mas no sentido de reorganizado, reescrito, pois, o professor deverá analisar os textos e dar *feedbacks* aos estudantes. A partir das observações, caso, ainda, precise, pedir que reorganize ou faça as alterações para melhorar as produções finais.

Quadro 4 – Aspectos textuais - Relato pessoal (texto)

Elementos textuais
<p>Título</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Resume ou dá uma ideia do tema central do relato pessoal.
<p>Introdução</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Apresenta o contexto geral e prepara o leitor para a narrativa; ❖ Pode incluir informações sobre o tempo, o lugar e as circunstâncias da experiência.
<p>Desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Descreve os eventos de maneira detalhada, geralmente em ordem cronológica; ❖ Inclui descrições vividas para ajudar o leitor a visualizar e a entender a experiência narrada; ❖ Apresenta diálogos e interações com outras pessoas (pode acontecer).
<p>Conclusão</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflete sobre alguma experiência vivida pelo(a) autor(a) (narrador-personagem); ❖ Pode incluir aprendizados, mudanças de perspectiva ou efeitos duradouros na vida do autor (ou do leitor); ❖ Pode ligar a experiência pessoal a uma reflexão mais ampla ou a um tema universal (bullying e preconceito religioso, racial, linguístico, entre outros), discriminação.

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Quadro 5 - Aspectos linguísticos - Relato pessoal (texto)

Elementos linguísticos
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Vocabulário: escolha de palavras, riqueza lexical e uso de sinônimos; ❖ Gramática: uso adequado de tempos verbais, concordância, pronomes etc.; ❖ Sintaxe: estrutura das frases e a ordem das palavras (coesão e coerência); ❖ Estilo: tom, registro (formal ou informal); ❖ Marcadores discursivos: palavras e expressões que organizam o discurso (por exemplo, "além disso", "portanto", "em conclusão"); ❖ Escrita em primeira pessoa: eu / nós, apresentando o ponto de vista do(a) autor(a); ❖ Conectores temporais: palavras que marcam o tempo dos eventos narrados (quando, enquanto, sempre que, logo que, até que, assim que).

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Quadro 6 – Aspectos contextuais (Pragmática)

Elementos contextuais
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Contexto: refere-se às circunstâncias em que o texto foi produzido e é interpretado, incluindo o ambiente histórico, cultural, social e situacional. Pode incluir fatores, como a época em que o texto foi escrito, eventos históricos relevantes, entre outros; ❖ Propósito: trata da intenção do(a) autor(a) – expressar experiências vividas, seus sentimentos e emoções; ❖ Pragmática: relaciona o uso da linguagem em diferentes contextos e situações de comunicação, incluindo a intenção do falante e a interpretação pelo ouvinte; ❖ Intertextualidade: refere-se às relações entre os textos (relato pessoal, relato de experiência, de viagem).

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Após a observação dos aspectos presentes nos quadros e de posse de seus textos, o professor propõe a atividade aos alunos (produção final) e os incentiva a pensar sobre a cronologia dos eventos e como as conjunções temporais

podem tornar a narrativa mais fluida e clara. Os alunos reescrevem seus relatos pessoais, incorporando as mudanças planejadas com o auxílio do professor, sempre que for necessário. E, ao concluir a escrita do relato pessoal, é importante realizar a autoavaliação.

Quadro 7 – Autoavaliação da aprendizagem do aluno

(Continua)

AUTOAVALIAÇÃO

ALUNO: _____

Com base nos conhecimentos adquiridos durante a realização da sequência didática e da escrita do relato pessoal, responda as perguntas a seguir:

1. Seu texto possui um título claro e coerente com o conteúdo?
 - () Sim, o título está bem definido e relacionado ao conteúdo.
 - () Sim, mas o título poderia ser mais claro.
 - () Não, meu texto não tem título.
2. O título do seu texto está relacionado à temática abordada?
 - () Sim, o título está diretamente relacionado ao que é abordado.
 - () Mais ou menos, o título tem uma conexão, mas não é clara.
 - () Não, o título não reflete a temática do texto.
 - () Meu texto não tem título.
3. No relato pessoal, você descreve um fato/experiência vivida por você?
 - () Sim.
 - () Não.
 - () Uma experiência de outra pessoa.
4. O relato pessoal que você escreveu está em primeira pessoa (uso de "eu")?
 - () Sim.
 - () Não.
 - () Utilizei terceira pessoa - ele(s), ela(s).
5. Você utilizou orações temporais no texto para indicar o tempo dos acontecimentos?

<p><input type="checkbox"/> Sim, usei orações que indicam tempo.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, não usei orações temporais.</p> <p><input type="checkbox"/> Não tenho certeza.</p> <p>6. Seu texto contém conjunções temporais (como "quando", "assim que", "enquanto") para indicar a sequência dos eventos?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p> <p><input type="checkbox"/> Outras _____</p> <p>7. As conjunções temporais ajudam a marcar a ordem cronológica dos acontecimentos no seu texto?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, as conjunções deixam clara a sequência dos eventos.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, as conjunções não estão bem utilizadas.</p> <p><input type="checkbox"/> Meu texto não tem conjunções temporais.</p> <p>8. Você apresentou as emoções e reflexões que sentiu durante o evento relatado?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, descrevi minhas emoções e reflexões.</p> <p><input type="checkbox"/> Não, foquei apenas nos acontecimentos.</p> <p><input type="checkbox"/> Não sei.</p> <p>9. Os detalhes do relato ajudam o leitor a compreender como você vivenciou a experiência?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, os detalhes tornam a experiência clara.</p> <p><input type="checkbox"/> Poderia ter adicionado mais detalhes.</p> <p><input type="checkbox"/> Não incluí muitos detalhes.</p> <p>10. A sequência dos fatos narrados está clara para o leitor?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, a sequência está bem organizada.</p> <p><input type="checkbox"/> Algumas partes estão confusas.</p> <p><input type="checkbox"/> A ordem dos fatos ficou pouco clara.</p> <p>11. Após responder, você acredita que seu texto atendeu às características de um relato pessoal?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim.</p> <p><input type="checkbox"/> Preciso melhorar.</p> <p><input type="checkbox"/> Não sei.</p>
--

Como forma de conclusão da atividade e da SD, o professor prepara um ambiente bem acolhedor e organiza os alunos em círculos para que eles realizem a leitura dos relatos reescritos. Esse primeiro momento pode ser em sala ou em algum lugar reservado. Em seguida, faz-se a exposição dos textos em um mural da escola (preparado anteriormente), fazendo com que os textos dos estudantes sejam divulgados e percebidos pelos demais alunos da escola, ou seja, uma forma de fazer com que haja a circulação do gênero relato pessoal.

Além do mais, podemos propor as outras ações como forma de circulação e divulgação dos textos produzidos pelos estudantes, como:

- a) Organização de um livro com os relatos pessoais da turma;
- b) Transcrição dos textos em documento para uma tarde/dia de autógrafos.

Ainda, vale destacar que o professor pode, de acordo com suas condições e da turma, pensar em outras formas de fazer os textos circularem. Dessa forma, faz-se necessário que essa atividade aconteça, como forma de motivar e propagar os textos e as produções dos estudantes. Com essas ações, eles se sentem motivados a escrever e a continuar a prática da escrita de forma sistematizada e organizada, buscando o aprimoramento de sua escrita.

Na seção “Apêndice”, apresentamos a sugestão da sequência didática com as atividades sequenciadas e sistemáticas, buscando trazer as diversas formas de ensinar e de aprender dentro dos módulos sugeridos. Vale destacar que a SD não é um fim em si mesma, mas uma forma de se pensar em construir caminhos para melhorar o ensino e a aprendizagem dos nossos estudantes.

Vale ressaltar que o que propomos não é algo estanque, mas que precisa ser experimentado e reorganizado sempre que o professor achar necessário. Portanto, deixamos em aberto novas propostas aos que, também, buscam promover um ensino de gramática de forma mais usual e próximo à realidade dos alunos, tornando o ensino de Língua Portuguesa mais significativo e funcional dentro do contexto comunicativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou refletir sobre o ensino de análise linguística, com ênfase nas orações temporais, no gênero relato pessoal. A proposta de uma Sequência Didática (SD) voltada para alunos do 9º ano do ensino fundamental II, utilizando uma abordagem funcionalista, apresenta uma alternativa eficaz para a promoção de um ensino de gramática contextualizado e baseado nos usos reais da língua.

Com base nas análises realizadas a partir dos estudos de renomados gramáticos, como Rocha Lima (1985), Bechara (2009) e Cunha e Cintra (2017), bem como nas abordagens funcionalistas de Castilho (2017) e Neves (2011), constatou-se a importância de integrar as orações temporais ao ensino de Língua Portuguesa de forma prática e significativa. A fundamentação teórica e a análise das características do gênero relato pessoal foram essenciais para a elaboração de uma metodologia que busque a reflexão da língua, unindo teoria e prática, forma e função.

A análise das orações temporais, nos relatos pessoais, demonstra que, na maioria dos casos, as autoras preferem a ordem posposta, como evidenciado na tabela 1. Isso nos leva a entender que essa organização está alinhada aos princípios formulados por Givón (1995, 2001) discutidos em nosso estudo. De acordo com esses princípios, conforme já vimos, a gramática não é arbitrária, mas motivada, e suas regras de uso são adaptativas. As estruturas gramaticais não são completamente aleatórias, mas influenciadas por fatores funcionais e contextuais. Assim, a gramática evolui e se organiza de maneira a atender às necessidades comunicativas e cognitivas, estabelecendo um equilíbrio que torna a comunicação mais eficiente e compreensível.

A proposta de sequência didática, desenvolvida a partir das ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), visa envolver os alunos em atividades práticas, favorecendo a compreensão da função exercida pelas orações temporais na construção dos sentidos no texto. Ademais, a SD pode trazer efeitos significativos para a formação do professor reflexivo que busca promover, nos alunos, uma aprendizagem reflexiva e significativa. A partir dessa proposta, os alunos podem melhorar, significativamente, sua competência textual e enfrentar, de forma mais

eficiente, as dificuldades no uso dessas estruturas em suas produções escritas, além de utilizá-las nos vários contextos comunicativos.

É importante destacar que, embora nossa proposta não tenha sido testada empiricamente, estudos anteriores, como os de Gonçalves e Ferraz (2016) e Silva (2020), apontam para a eficácia de abordagens similares na promoção de aprendizagens significativas. Assim, acreditamos que a SD, aqui, elaborada pode ser uma ferramenta útil para o aprimoramento das práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento de professores reflexivos e alunos mais competentes.

Desse modo, concluímos que o ensino de gramática baseado no uso real da língua, com foco na análise das orações temporais e na sua aplicação contextualizada, tem o potencial de proporcionar um ensino mais produtivo e reflexivo. Este método não apenas aprimora a competência discursiva dos alunos, mas também sugere um ensino de gramática mais reflexivo e contextualizado. A abordagem funcionalista de uso da língua como interação discursiva reforça a importância de ensinar gramática de maneira que os alunos compreendam como as estruturas linguísticas operam dentro de contextos comunicativos reais.

Embora não tenha sido aplicada e, portanto, não apresente conclusões definitivas, esta pesquisa oferece evidências importantes que podem servir como base para estudos posteriores. Recomenda-se a continuidade de investigações sobre a aplicação dessas estratégias, reforçando a ideia de que a proposta apresentada não tem um fim em si mesma, mas visa à constante melhoria do ensino de Língua Portuguesa. Pode-se, por exemplo, pensar em ampliar os eixos norteadores propostos no nosso esquema (ver figura 3) ou, ainda, desenvolver as atividades propostas, usando os textos reais produzidos pelos alunos da turma.

Assim, a adoção de abordagens didáticas específicas para orações temporais, dentro de um contexto funcionalista, pode ser uma ferramenta valiosa na formação de alunos mais competentes e críticos em sua utilização da língua, além de proporcionar aos professores outras possibilidades de ensino, que não vise à memorização, mas a construção dos diversos saberes linguísticos. Cabe-nos, portanto, um olhar mais atencioso às práticas realizadas nas aulas de análise linguística/semiótica e a possibilidade de ressignificação de ensino de Língua Portuguesa, que busque o contexto de interação e comunicação, como motivação para se trabalhar os usos reais da língua.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, D. M. **Contar, ouvir e escrever** [manuscrito]: o relato pessoal como estratégia para a motivação e o desenvolvimento da escrita. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2020.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editora, 2014.
- ARAGÃO, A. Da. **Produzindo textos a partir do gênero relato pessoal**. 2016. 84f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Sergipe, São Cristóvão, 2016.
- ARAÚJO, S. F. D et al. O ensino do gênero textual relato pessoal frente aos déficits da comunicação em sala de aula. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015. Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/16425>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRAGA, M. L.; PAIVA, M. da C. Orações de tempo, causa e condição ao longo dos séculos XVIII a XXI. In: CASTILHO, A. T. de.S (Coord.). **História do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019. (História do português brasileiro; 5). p. 170-221.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 20 mar. 2023.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MECSEF, 1998.
- CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALCANTE, S. A. de S. **Análise sociofuncionalista da ordenação de cláusulas hipotáticas adverbiais temporais no Espanhol mexicano oral**. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CAVALCANTE, S. A. de S. **Efeitos prototípicos da intercalação de Cláusulas Hipotáticas Circunstanciais Temporais no Espanhol mexicano oral**. 2020. 216f - Tese (Doutorado em Linguística,) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

CAVALCANTE, S. A. de S.; COAN, M. Um mapeamento funcional das cláusulas temporais: variação, processamento e codificação. **Intertexto**, v. 14, n. 1, p. 117-145, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/intertexto/article/view/4834>. Acesso em: 13 ago. 2024.

CUNHA, C. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017. 800 p.,

CUNHA, M. A. F.; TAVARES, M. A. **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal, RN : EDUFRN, 2016.223 p.

CRATEÚS, C.. **A menina dos olhos de canoa: relatos sobre bullying e superação**. São Paulo: Labrador, 2021.

DECAT, M. B. N. A Articulação Hipotática Adverbial do Português em Uso. In: **Aspectos da gramática do português: uma abordagem funcionalista**. Campinas: Mercado de Letras, p.103-166, 2001.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95 -128.

FONTENELE, O. D. C. S.; MAGALHÃES NETO, P. R. Por uma didática de leitura e produção textual: uma proposta de ensino com o gênero Relato Pessoal. **A Cor das Letras**, v. 19, n. 3, p. 169-188, 2018.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FURTADO DA CUNHA, M. A. Gramaticalização dos mecanismos de negação em Natal. In: MARTELOTTA, M. E., S. J. VOTRE, M. M. CEZARIO (orgs.) **Gramaticalização no Português do Brasil: Uma Abordagem Funcional**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1996, p. 5.

FURTADO DA CUNHA, M. A; OLIVEIRA, M. R, MARTELOTTA M. E (orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro:Tempo Brasileiro, 2015.

FURTADO DA CUNHA, M. A, TAVARES, M. A. (orgs.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal, RN: EDUFRN, 2016. p. 223.

- GERALDI, J.W (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. Philadelphia: J. Benjamins, 1995.
- GIVÓN, T. **Syntax: An Introduction – Volume I**. Amsterdam: J. Benjamins, 2001.
- GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. R. Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. **DELTA: Documentação De Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, v. 32, n. 1, p. 119–141, 2016.
- GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.
- HALLIDAY, M.; McINTOSH, A.; STREVEENS, P. **As ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.
- HENRIQUE, M. A. B.; AMORIM, N. R. V. Modelo Didático como uma ferramenta para o ensino de escrita do gênero relato pessoal. **Claraboia**, Jacarezinho/PR, n.15, 2021, 69-96. Disponível em: <https://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia>. Acesso em 13 ago. 2024.
- KLEIMAN, Â. **Oficina de Leitura**. Teoria e Prática. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- KOCH, I. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1999.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- KOCH, I. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- LINO DE ARAÚJO, D. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, [S.I.], v. 3, n. 1, p. 322-334, maio 2013. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148>. Acesso em: 23 fev. 2023.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NEVES, M. H. de M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Unesp, 2011.
- NEVES, M. H. de M. **Gramática funcional: interação, discurso e texto**. São Paulo: Contexto, 2021.
- NEVES, M. H. de M.; CONEGLIAN, A. V. L. **Laboratório de ensino de gramática**. São Paulo: Contexto, 2023.
- PAIVA, V. L. M. de O. e. **Manual de pesquisa em estudo linguístico**. São Paulo: Parábola, 2019.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003 – 1985.

RODRIGUES, V. V. A expressão da comparação de igualdade em Português. In: RODRIGUES, V. V. (Org.). **Gramaticalização, combinação de cláusulas, conectores**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. p. 127-146.

SÁ, T.T. de. O ensino de gramática nos anos finais do ensino fundamental II: uma proposta de ensino contextualizado das conjunções. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, v.12, n. 40, 2018.

SANTANA, B. **Quando me descobri negra**. Ilustração Mateu Valesco. São Paulo: SESI-SP, 2015.

SILVA, G. S. da. **A escrita de narrativas do jogo Escape Room como estratégia didática para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais**. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SOUZA, M. S. C. de. O papel discursivo e coesivo das orações temporais. In: NEVES, M. H. de M. (org.). **Descrição do Português**: definindo rumos de pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 1996.

SOUZA, M. S. C. de. O papel discursivo e coesivo das orações temporais. In: NEVES, M. H. de M. (org.). **Descrição do Português**: definindo rumos de pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001, p.67-78.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, S. R. Três Eixos para o Ensino de Gramática. In: **Gramática, Variação e Ensino**: Diagnose e Propostas Pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2013, p. 47-60.

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

APÊNDICE A - ATIVIDADES PARA A ABORDAGEM DAS ORAÇÕES TEMPORAIS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

As atividades sugeridas na SD têm como finalidade abordar as orações temporais com base no gênero discursivo relato pessoal. A nossa proposta visa a promover um ensino de gramática mais significativo, analisando o texto e refletindo como as orações temporais funcionam e como colaboram para a compreensão textual e no contexto comunicativo.

1ª FASE: Texto – Situação inicial

Caro professor,

Nesta primeira fase da SD, você irá propor a realização de 02 aulas para a turma. Na atividade 1, composta pela aula 1, você fará a introdução da SD, apresentando a situação inicial que será desenvolvida ao longo do processo, e também apresentará o gênero (relato pessoal) e a modalidade (escrita) que serão trabalhados. A primeira aula é para situar os estudantes com abordagens orais, preparando-os para a próxima aula. Já na atividade 02, composta pela aula 02, após as discussões orais e preparação para a produção escrita do Relato Pessoal (RP), é hora de propor aos alunos a escrita do texto. Lembre-se de que, nessa aula, você terá o diagnóstico da turma e a partir dele, serão traçados os caminhos para sanarem as dificuldades individuais de cada estudante. Esperamos ajudar a construir a aprendizagem dos seus alunos com as nossas sugestões a seguir.

Bom trabalho!

Quadro 1 – Orientações para planejamento das aulas 1 e 2 que compõem as atividades da Sequência Didática (SD)

Apresentação da situação inicial	Total de aulas	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produção escrita de um relato pessoal a partir das discussões apresentadas na atividade 1. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 02 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fornecer informações sobre a atividade que será proposta - Produção de um relato pessoal.

Aula 01 - Apresentação do gênero Relato Pessoal

Atividade 1

➡ Bate-papo inicial

Caro aluno,

✚ Você já contou para alguém uma história importante ou memorável de sua vida ?

Resposta pessoal

✚ Como você se sentiu ao contar essa história?

Resposta pessoal

✚ Você já ouviu alguém contar uma história que aconteceu com ele/ela?

Resposta pessoal

➡ Um pouco mais além

Após a conversa preliminar, é importante que você, professor, deixe os alunos exporem suas ideias e continue instigando as discussões iniciais. Em seguida, introduza questionamentos que sejam direcionados ao gênero em estudo – Relato pessoal.

✚ Como vocês acham que é um relato pessoal? Deixar que os alunos falem sobre o que eles sabem acerca do gênero.

Resposta pessoal

✚ Vocês já leram um relato pessoal? Caso a resposta seja afirmativa, continue os questionamentos sobre a temática, personagens (autor), tipo de situação narrada etc.

Resposta pessoal

✚ Caso a resposta seja negativa, explicar as características do relato pessoal.

Resposta possível: Geralmente os relatos pessoais são textos narrativos que contam alguma situação vivida por alguém e que traz algum tipo de reflexão, expressando as emoções e sentimentos do autor.

**Ampliando seus conhecimentos**

Professor, continue a realizar indagações a respeito do Relato pessoal.

✚ Que tipo de texto vocês acham que compõe predominantemente um Relato Pessoal? (narrativo, explicativo, descritivo, dialogal, argumentativo).

Resposta possível: Predominantemente narrativo, mas lembre-se de que um relato pessoal também pode apresentar partes descritivas.

✚ Agora, caro aluno, ouça a leitura do relato pessoal (RP), “Nem todo lugar é de Preto”, que seu professor irá fazer. Em seguida discuta com a turma e responda as perguntas.

Texto 1

NEM TODO LUGAR É DE PRETO

No ano passado, participei de um debate sobre reforma política. Uma jovem negra, preocupada em levar ao debate à maior parte da população, perguntou como a campanha estava sendo feita na periferia. Ela não mora na periferia e foi muito assertiva na pergunta. Outra participante, tentando ser solidária, perguntou em que bairro a jovem negra morava. Se a preocupação com a periferia tivesse vindo de uma pessoa branca, ela não teria sido mal interpretada. Esse racismo sutil, implícito e difuso é o mais comum. Afinal, pode ser uma simples confusão de quem sentiu o racismo! Ou um protocolo de segurança, mero procedimento. Mas ele acontece todos os dias. Fere. Machuca. E reafirma, com crueldade, que nem todo lugar é lugar de preto, principalmente se sua aparência não for “aceitável”. Imagino que cabelo alisado e roupas de grife atenuem a abordagem racista. Com meu cabelo crespo e as roupas com as quais me visto, sou lembrada todos os dias de que bairro central, casa grande, cafés e restaurante de classe média e ambiente acadêmico não são para mim.

Santana, Bianca. **Quando me descobri negra**. Ilustração Mateu Valesco. São Paulo: SESI-SP editora, 2015.

Fonte: Retirado da obra Quando me descobri negra, (Santana, 2015).

✚ O relato que você ouviu conta a história que aconteceu com a Bianca Santana. Você já ouviu algum relato semelhante com esse que foi lido?

Resposta pessoal

✚ Quais foram as emoções e sentimentos que a autora revelou ao relatar esse fato que aconteceu com ela? Quais passagens do texto confirmam sua observação?

Respostas possíveis (Professor, observe e discuta as possibilidades de respostas dadas pelos alunos)

Frustração: A autora mostra frustração com o racismo sutil e implícito que encontra no cotidiano, especialmente no contexto do debate político.

Indignação: Há um sentimento de indignação pela maneira como a jovem negra foi tratada.

Dor: A autora menciona que esses atos de racismo "ferem" e "machucam".

Tristeza: A autora parece sentir tristeza ao reconhecer que certos espaços não são vistos como "lugares para pretos".

Bons estudos!

Aula 02 - Produção escrita / Diagnóstica

Atividade 02

Após a conversa preliminar e a leitura do RP “Quando me descobri negra”, é o momento de preparar a turma para a escrita de um relato pessoal. Caro professor, antes de propor a produção escrita, realize as orientações a seguir.

- Explique aos alunos que eles irão escrever um relato pessoal e que o objetivo é compartilhar uma experiência significativa de suas vidas;
- Ressalte a importância de saber expressar as experiências e sentimentos através da escrita, e como isso pode ser útil na vida deles;
- Aborde as principais características do Relato pessoal (texto narrado em primeira pessoa, com foco nas experiências pessoais, descreve sentimentos, emoções e traz uma ordem cronológica dos eventos/fatos).

Importante! Essas informações precisam ser registradas no quadro para que os alunos se apoiem no momento da escrita. Durante a produção escrita, o professor precisa estar pronto para tirar as dúvidas que surgirem, mas deixando os alunos escreverem com autonomia seus textos.

 **Produção escrita**

Mas, afinal, o que são gêneros textuais ou gêneros do discurso? Os gêneros discursivos são estabelecidos por Bakhtin (1997) como tipos relativamente estáveis de enunciados, descritos em termos de conteúdo temático, estilo e construção composicional. Isso significa dizer que não existe um modelo invariável de texto, que eles são práticas sociais e devem atender as necessidades dos falantes em épocas e situações diferentes. Desse modo, utilizamos os gêneros discursivos para nos comunicar, interagir, aprender e nos relacionar, uma vez que estão presentes em toda ação de comunicação.

FERNANDES, Maria de Jesus Soares. **Uma abordagem didática das orações temporais no gênero Relato Pessoal**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-Ce, 2024, p. 43.

2ª FASE: Leitura – Módulo I

Caro professor,

Nesta segunda fase da SD, você irá desenvolver 04 aulas com sua turma. Nelas, você irá abordar o relato pessoal 2 (R2), promoverá diversas leituras e aprofundará os conhecimentos dos alunos sobre o gênero. Além disso também desenvolverá a interpretação do texto proposto. Já na atividade 4, composta pelas aulas 06 e 07, você irá ampliar as habilidades leitoras dos estudantes, além de desenvolver práticas de interpretação, compreensão e relação de comparação entre os textos, conforme apresentado no quadro abaixo. Esperamos que essas dicas possam facilitar a realização das atividades 3 e 4 em sua turma.

Bom trabalho!

Quadro 2 – Orientações para planejamento das aulas 03,04, 05 e 06 que compõem as atividades 03 e 04 da Sequência Didática

Leitura – Módulo I	Total de aulas	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura de relatos pessoais; ➤ Compreensão, interpretação e relação entre textos. ➤ Compreensão dos elementos que compõem o Relato Pessoal (RP). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 04 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer o gênero RP e realizar leitura diversificada dos textos escritos; ➤ Compreender e interpretar informações sobre os textos; ➤ Relacionar e comparar informações entre textos do mesmo gênero.

Aulas 03 e 04 - Compreendendo o texto

Atividade 3

 Caro estudante, nas aulas anteriores você e sua turma conheceram um pouco sobre os relatos pessoais. Tiveram também a oportunidade de escreverem seus próprios relatos e expressarem seus sentimentos e emoções. A partir de agora, você terá a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre esse gênero através da leitura de outro relato pessoal. Dessa forma, você e seus colegas poderão conversar mais sobre algumas temáticas abordadas no próximo texto que irão ler e poder comparar com o relato “Quando me descobri negra”, lido anteriormente pelo professor.

Estão prontos? Então vamos lá!

 Bate-papo inicial

 Caro aluno,

Você já sabe que os relatos pessoais, geralmente, narram um fato, um episódio que aconteceu na vida de uma pessoa, ou contam alguma situação vivida pelo(a) (autor/a) do texto. Sabe também que esse gênero, assim como os demais, tem características que o define. No que se refere aos relatos pessoais, eles costumam

expressar emoções e sentimentos, refletem sobre as temáticas abordadas e, geralmente, trazem elementos indicadores de tempo da ação ocorrida na narrativa, seguindo uma ordem cronológica dos eventos.

✚ Ao se tratar de um relato com o título 'Quando me descobri negra', quais são suas expectativas sobre o que será relatado?

Resposta pessoal

✚ Pensando o texto a partir do título, quais emoções e sentimentos você acha que serão expressos nele?

Resposta pessoal

✚ Na sua opinião, o que a autora quis dizer ao afirmar que 'se descobriu negra'?

Resposta pessoal

Professor, essas perguntas iniciais ajudarão os estudantes a anteciparem as informações, ativando os conhecimentos prévios sobre o relato e a temática que será abordada. Em seguida, apresente à turma o RP 2 que será lido. (Quando me descobri negra, da autora Bianca Santana).

 **Um pouco mais além**

✚ Caro estudante,

Leia o texto a seguir e contribua com suas reflexões sobre os questionamentos que o professor irá realizar.

Texto 2

QUANDO ME DESCOBRI NEGRA

Tenho 30 anos, mas sou negra apenas dez. Antes, era morena. Minha cor era praticamente travessura do sol. Era morena para as professoras do colégio católico, para os coleguinhas - que talvez não tomassem tanto sol- e para toda a família que nunca gostou do assunto. “Mas a avó não é descendente de escravos?”, eu insisti em perguntar. “E de índio e português também”, era o máximo que respondiam. Eu até achava bonito ser tão brasileira. Talvez por isso aceitasse o fim da conversa.

Em agosto de 2004, quando fui fazer uma reportagem na Câmara Municipal, passei pela rua Riachuelo, onde vi a placa “Educafro”. Já tinha ouvido falar sobre o cursinho comunitário, mas não conhecia muito bem a proposta. Entrei. O coordenador pedagógico me explicou a metodologia de ensino com a cumplicidade de quem olha um parente próximo. Quando me ofereci para dar aulas, seus olhos brilharam. Ouvi que, como a maioria dos professores eram brancos, eu seria uma boa referência para os estudantes negros. Eles viam em mim, estudante da Universidade de São Paulo e da Faculdade Cásper Líbero, que há espaço para o negro em boas faculdades.

Saí sem entender muito bem o que tinha ouvido. Fui até a Câmara dos Vereadores, fiz a entrevista e segui minha rotina. Comecei a reparar que nos lugares que frequento as pessoas também não tomam tanto sol. O professor do Educafro toma. Será por isso que ele me tratou com tanta cumplicidade?

Pensei muito e por muito tempo. Porque o fato de sermos negras e negros nunca foi falado em minha família? Senti que a ascensão social tinha clareado nossa identidade. Mais tarde percebi que o medo das tantas violências sofridas por pessoas negras do Brasil foi outra razão para o nosso branqueamento. Óbvio que somos negros. Se nossa pele não é tão escura, nossos traços, cabelos, vivências, histórias revelam grupos social que pertencemos. Minha mãe formada economista, trabalhando como vendedora de uma grande empresa, foi branqueada como jogadores de futebol negros que nos séculos XIX passavam pó de arroz no rosto para serem aceitos nos clubes.

Eu fui branqueada em casa, na escola e na universidade. Sigo causando espanto ao me reafirmar negra no mercado de trabalho. O branqueamento apaga de nossas memórias as conquistas que nós, pessoas negras, temos tido ao longo da história do Brasil. Conquistas individuais coletivas. Afirmo com alegria sou negra há mais de dez anos. E agradeço à Educafro por me provocar, e ao professor que na Universidade me fez o convite para a reflexão profunda sobre minhas origens.

Santana, Bianca. **Quando me descobri negra**. Ilustração Mateu Valesco. São Paulo: SESI-SP editora, 2015.

➔ Ampliando seus conhecimentos

Com base na leitura do RP2, responda.

✚ Considerando a temática e as experiências compartilhadas no texto 'Quando me descobri negra', como você avalia a eficácia do autor em transmitir suas reflexões e emoções sobre a descoberta e a afirmação da identidade negra?"

Resposta pessoal.

✚ Quais sentimentos e emoções são expressos pela autora?

Respostas possíveis: A autora expressa sentimento de gratidão à Educafro e ao professor que a incentivou a refletir sobre suas origens. E também o sentimento de alegria que a autora sente ao afirmar sua identidade.

✚ Como você compara a organização do relato que você leu com o relato que você escreveu durante a aula 02?

Resposta possível: O relato lido é um texto narrativo, apresenta personagem negra (autora), é escrito em primeira pessoa e reflete sobre o racismo estrutural e a descoberta de identidade negra da autora.

Resposta pessoal: Os alunos irão falar sobre os relatos que eles escreveram relacionando com o relato lido.

✚ Há alguma semelhança entre o texto apresentado (lido) e o que você produziu? Cite duas ou mais semelhanças que há nos dois relatos pessoais.

Resposta pessoal

Respostas possíveis: Sim. Os alunos poderão citar que os textos aconteceram no passado, que trazem reflexões sobre os assuntos, que apresentam um contexto (locais que ocorreram as histórias), são relatadas em primeira pessoa, ou seja, por alguém que vivenciou a ação.

Atividade escrita

✚ Caro estudante, após a leitura desse texto e a resolução de algumas atividades que ampliaram suas reflexões sobre o gênero Relato Pessoal e também sobre a temática abordada, que tal escrever, em poucas linhas, suas observações e conhecimentos adquiridos? Lembre-se de que os registros nos ajudam a consolidar as nossas aprendizagens.

✚ Fique ligado! Nas próximas aulas, você irá se aprofundar um pouco mais sobre o gênero relato pessoal! Aguardamos você!

Aulas 05 e 06 - **Comparação entre textos**

Atividade 4

Caro professor,

Para a realização das aulas 05 e 06, você irá apresentar à turma o relato pessoal “Coisas que eu não consigo fazer”, de Calinka Crateús. O texto aborda a temática do *bullying* e suas consequências, bem como os desafios enfrentados pela autora para superação desses problemas. Organize a turma e oriente para que realize a leitura do texto usando diversas estratégias, conforme sugerido na descrição da SD. Você também irá retomar ao texto 02 “Quando me descobri negra”. Discuta com os estudantes, ouça suas primeiras observações e incentive-os a pensar sobre as temáticas dos textos.

Bom trabalho!

Bate-papo inicial

 Caro aluno,

Você irá ler mais um relato pessoal. Preste atenção, faça a leitura conforme orientação do seu professor e, em seguida, realize as atividades propostas.

Texto 3

Coisas que eu não consigo fazer

*“Você usa suas palavras como arma querido
Mas suas lâminas não machucam quando você não tem medo
Você acha que está profundo sobre a minha pele
Sua tentativa de me manter sofrendo
Se você usar suas palavras como uma arma
Então como uma arma eu não vou derramar nenhuma
lágrima.”*

Birdy**Word As Weapons**

O *bullying* me acompanhou como se fosse uma marca de nascença e conseguiu fazer um estrago enorme na minha vida, dos meus pais e de todas as pessoas que passaram por mim. Os pulsos cortados são apenas cicatrizes externas que podem ser vistas e sentidas à luz do dia. Não me sentia como sobrevivente quando o médico, na emergência disse: “Ela teve sorte”. Não me sentia sortuda. Ainda.

Quando resolvemos desistir é porque nos sentimos inúteis, algo ou alguém que não faria a menor falta no dia a dia das pessoas. A desistência tem cores, formas, cheiros e dor. Não é a dor física; é a espiritual, da alma, no âmago. Ela se estende até por quem está ao seu redor até finalmente ele ser contaminado. Pessoas que te amam querem o tempo todo te ajudar, mas é impossível. A ajuda só chega quando você baixar a guarda, derrubar as muralhas construídas ao seu redor por anos de ofensas verbais e torturas psicológicas que até hoje não tem justificativas ou motivos aparentes. Situações de violências geradas por crianças e adolescentes de quem eu nunca tirei um fio de cabelo para dar a oportunidade de ser maltratada. Pesquisando sobre o *bullying* percebi como é alimentado na escola e que muitas vezes pode nascer dentro da família que não possui uma comunicação ou um relacionamento sadio.

Os *bullies*, pessoas que praticam agressões verbais e físicas repetitivamente, às vezes não conseguem perceber o mal o que fizeram ou fazem, tampouco enxergam as sequelas que deixaram. Abro neste exato momento minhas caixas de segredos e resolvo contar coisas banais para alguns, mas que, para mim, doem todas as vezes que tento prosseguir. Eu nunca aprendi o cabelo, e colocá-lo como um rabo de cavalo, em minha mente, é uma forma convidativa para que alguém o puxe e me leve até a lembrança do bebedouro. Na faculdade nunca me viram com as madeixas amarradas, mesmo nos dias mais quentes. Uso franjinha, porque assim consigo esconder o rosto quando vejo algum colega do Ensino Médio e também, no espelho não vejo meu reflexo cortando os chicletes colados. Sempre respondo aos elogios com defeito meu. Eu poderia simplesmente aceitá-los, mas o meu mecanismo de defesa sussurra: “Não caia nessa não, é verdade”.

Sempre estraguei um primeiro encontro me antecipando com “Eu não sou

bonita' ou "Você deve ter conhecido mulheres mais bonitas que eu". Por mais que deseje, eu não posso fazer sexo casual com alguém que acabei de conhecer. Posso assustar a pessoa pedindo que pare, porque pegou no meu cabelo. Alguns amigos não sabem, mas ao falarem ou mexerem nas minhas madeixas me teletransporto para outro lugar. Sempre acharei que eu os cochichos são sobre mim e que o problema sou eu. Eu não consigo dirigir porque não confio na minha atenção e na minha mente. As minhas mãos ficaram trêmulas por causa dos anos como dependente de sedativos.

Para explicar melhor, eu nunca conseguirei colocar um fio de linha em um buraco de agulha, segurar o copo descartável pela borda sem tremer, ficar animada no meu próprio aniversário por causa da festa dos meus quinze anos, e sempre negarei elogios e gentilezas. Também não consigo controlar minha ansiedade; curtir um show sem ficar procurando o rosto de ex-colegas do Ensino Médio nem participar de grupos nas redes sociais. E jamais, jamais comprarei uma roupa nova para um encontro. Eu posso dizer que "estou" danificada que eu "fui" danificada.

Crateús, Calinka. **A menina dos olhos de canoa: relatos sobre bullying e superação**. São Paulo: Labrador, 2021.

Um pouco mais além

✚ Os textos 2 e 3 são relatos pessoais narrados por pessoas diferentes e que tratam de vivências e situações que causaram algum tipo de dor e sofrimento. Volte ao texto 2 explorado nas aulas 3 e 4, e vamos pensar mais um pouco. Quais foram as situações relatadas pelas autoras dos textos 2 e 3? Anote suas observações nas indicações a seguir.

No texto 02: _____

Resposta possível:

A autora narra sua jornada de autodescoberta racial, destacando que, por muito tempo, foi identificada como "morena" tanto por sua família quanto pela sociedade fazendo com que ela não se identificasse como negra. Após começar a frequentar a Educafro, ela foi motivada a refletir sobre suas origens e sua identidade racial, percebendo que o branqueamento social e familiar havia ocultado suas raízes negras. Esse processo de descoberta e afirmação

permitiu que ela se reconhecesse e se orgulhasse de sua negritude, o que surpreendeu o mercado de trabalho.

No texto 03: _____

Resposta possível:

A autora relata uma experiência de *bullying* que marcou sua vida de maneira devastadora. Descreve como as agressões verbais e físicas deixaram cicatrizes emocionais. A autora fala também das consequências psicológicas que o bullying causou, como a perda de confiança, ansiedade, e dificuldades em interações sociais e cotidianas.

✚ Você percebeu que as temáticas abordadas refletem sobre situações que causaram algum tipo de sofrimento e dor para as personagens dos dois textos. Quais são as temáticas abordadas nos relatos pessoais 2 e 3?

Resposta possível: No texto 2, o tema ou assunto relatado foi a 'descoberta da identidade racial e as complexidades associadas à percepção da autora como mulher negra em uma sociedade que muitas vezes valoriza a "branquitude" e minimiza ou apaga a negritude. E no texto 3, é tratado sobre o *bullying* e as consequências deixadas na vida da autora do texto.

✚ Diante das situações relatadas pelas autoras dos textos, reflita e discuta com seus colegas sobre algumas questões. Vocês conhecem pessoas que sofreram algum tipo de situação como a descrita pelas autoras dos textos 02 e 03? Conte-nos como isso aconteceu.

Resposta pessoal

✚ Em relação à estrutura dos textos, você percebeu alguma diferença/semelhança entre eles? Como os textos estão organizados?

Resposta possível: Semelhanças/ Os dois textos apresentam a mesma estrutura (Início, Desenvolvimento e o final). São narrados em primeira pessoa. Trazem reflexões sobre o assunto abordado. Apresentam marcações de tempo com uso de orações temporais. As diferenças estão na abordagem que as autoras fazem (as reflexões feitas no texto 2 são mais de positividade, enquanto no texto 3 a autora demonstra mais um tom pessimista na descrição dos sentimentos e emoções).

- Quais os recursos do estilo do gênero as autoras usaram para marcar as ações, eventos ocorridos na narrativa?
-
-
-

Resposta possível: Os recursos estilísticos usados na marcação dos eventos narrados podem ser percebidos no uso de alguns verbos, como caminhar, descobrir, gritar, enfrentar, entre outros. O uso de alguns adjetivos como desafiador, emocionante, e ainda uso de advérbios temporais como agora, depois, antes, enquanto, imediatamente, hoje, amanhã, durante, logo, dentre outros.



Ampliando seus conhecimentos

Caro Professor,

Após a resolução dessas questões, sugerimos as seguintes instruções, que consideramos importantes para dar continuidade ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

- Proponha à turma a leitura individual e /ou em pequenos grupos dos R2 e R3;
- Peça aos alunos que destaquem as informações que eles consideram importantes nos textos;
- Levante questionamentos sobre as expressões ou informações desconhecidas que eles encontram nos relatos pessoais.
- Discuta sobre a relação de sentido de alguns elementos que indicam marcas de temporalidade nos textos (autor e leitor) como os verbos, alguns advérbios e orações temporais.



Praticando

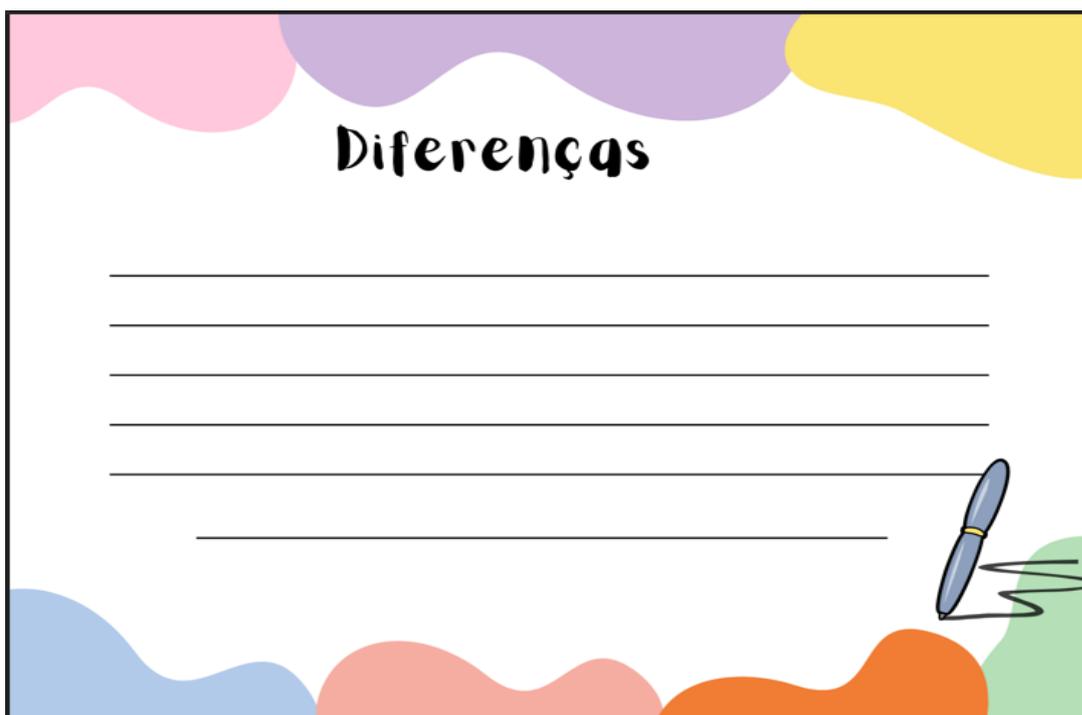
Caro Professor,

- Prepare com antecedência cartões com as palavras “semelhanças” e “diferenças” e entregue a cada aluno os dois cartões.
- Retome os textos R2 e R3 trabalhados e discutidos durante às 04 aulas e explore os conhecimentos sobre o gênero relato pessoal.
- Oriente a turma a registrar nos cartões as semelhanças e diferenças observadas nos relatos lidos.
- Para finalizar essa etapa, monte na sala (escolha um espaço adequado) um painel com os cartões com as observações realizadas pela turma.

Modelos dos cartões para reprodução



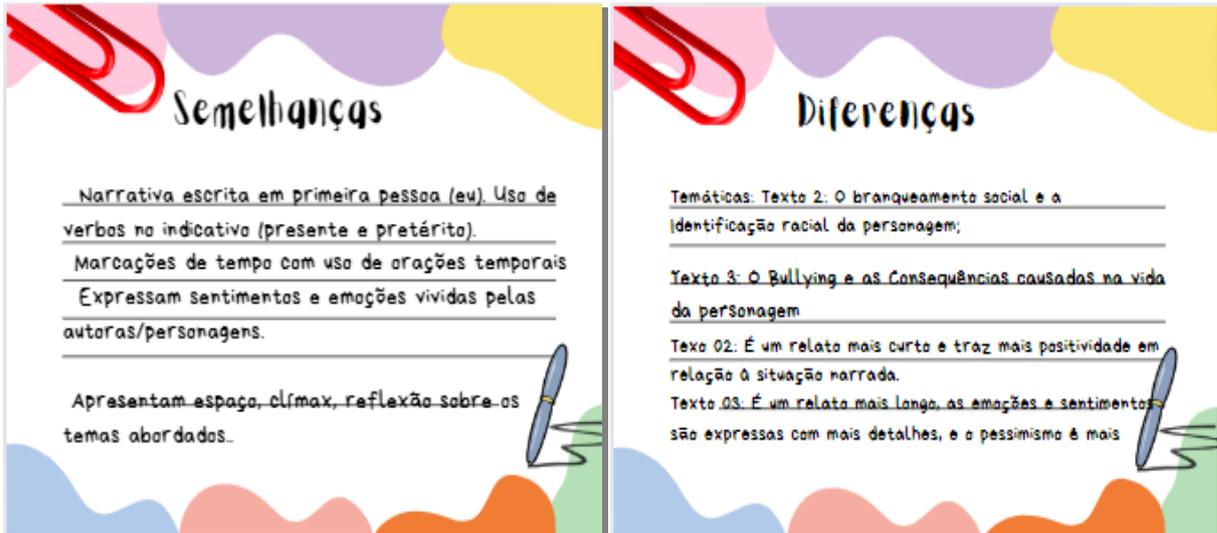
Semelhanças



Diferenças



Respostas possíveis nos cards. (Lembrando que as respostas podem ser aceitas seguindo os conhecimentos estabelecidos. O importante é levar a reflexão sobre os textos e o gênero relato pessoal).



NOTA EXPLICATIVA

“O gênero relato pessoal é uma narrativa que apresenta fatos, emoções, pensamentos, a partir da perspectiva do autor por meio de experiências vividas. Além disso, apresenta temáticas pertinentes à realidade dos estudantes, como relatos de amigos, familiares, de figuras públicas, dentre outros” (Fernandes, 2024, p. 33). De acordo com Aragão (2016), “além de tratar das questões individuais do sujeito, também integra este mesmo *ser* através da troca de experiência apresentada nas exposições escritas ou orais” (Aragão, 2016, p.13, grifo do autor).

FERNANDES, Maria de Jesus Soares. **Uma abordagem didática das orações temporais no gênero Relato Pessoal**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-Ce, 2024.

• **Caro aluno, finalizamos essas duas fases da Sequência Didática em que abordamos o gênero Relato Pessoal. Espero que você tenha conseguido desenvolver ainda mais suas habilidades e competências leitoras, além de descobrir um pouco mais sobre o texto em estudo. Na próxima fase, você irá aprofundar os conhecimentos de análise linguística, abordando as orações temporais, sem sair dos textos e com uma pegada bem funcional. Ficou curioso? Então vem com a gente!**

3ª FASE: – Análise linguística - Módulos II e III

Caro professor,

Nesta terceira e última fase da SD, você irá propor 4 atividades, totalizando 08 aulas a serem realizadas. Nesta fase, serão abordados, de forma reflexiva e funcional, os elementos linguísticos, as orações temporais, os conectivos temporais e a funcionalidade nos relatos pessoais, e a atividade final – reescrita dos textos dos alunos. As atividades apresentam-se como proposta de um ensino de gramática baseado nos usos reais da língua, sem deixar de lado, lógico, os conhecimentos teóricos que fundamentam essa prática. No entanto, buscamos reorganizar as atividades para que o ensino de análise linguística seja a partir dos contextos de comunicação e interação, analisando os textos em uso. Como sabemos, a gramática deve estar a serviço do texto, e o texto, por sua vez, servir a gramática numa relação de complementação. Esperamos trazer inovações para o ensino e ajudar na construção da aprendizagem dos seus alunos.

Bom trabalho!

Quadro 3 – Orientações para planejamento das aulas 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 que compõem as atividades 5, 6, 7 e 8 da sequência didática

Análise Linguística - Módulos II e III	Total de aulas	Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Elementos linguísticos; ➤ Análise dos relatos pessoais/orações temporais antepostas, pospostas e intercaladas; ➤ As orações temporais/ os conectivos e a funcionalidade; ➤ Produção final (Reescrita do Relato Pessoal). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 08 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar e compreender os marcadores temporais em diferentes textos; ➤ Analisar como a posição das orações temporais contribui para a compreensão dos sentidos do texto; ➤ Analisar como diferentes conectivos afetam a transição e a relação entre as ideias em um texto; ➤ Revisar e aprimorar textos observando os elementos que contribuem para a coesão e coerência.

Aulas 07 e 08 - Elementos Linguísticos

Atividade 5

Caro estudante, nas aulas anteriores você estudou sobre o gênero relato pessoal, realizou diversas leituras e desenvolveu práticas de interpretação e compreensão textual. A partir de agora, você e seus colegas irão analisar os elementos linguísticos e os sentidos que eles trazem no contexto de interação e comunicação. Com a realização dessas atividades, você irá refletir sobre o uso da linguagem, os marcadores temporais, a organização das orações temporais observando a *forma* e a *função* nos relatos pessoais. No final, você irá reescrever o

relato pessoal que produziu no início dessas atividades, aplicando o conhecimento adquirido.

Sinta o prazer de refletir sobre a gramática nos textos e seu verdadeiro sentido na organização dos discursos.

Bate-papo inicial

- Relembre os relatos pessoais que estudamos nas aulas anteriores e responda oralmente.

 Quais títulos eles trazem?

Resposta possível: Quando me descobri negra, Coisas que eu não consigo fazer e nem todo lugar é de preto (primeira leitura realizada pelo professor).

 Sobre o que eles relatam?

Respostas possíveis: No primeiro texto “Nem todo lugar é de preto” a autora relata que participava de um debate sobre reforma política e foi mal interpretada, por ser negra, fala do racismo sutil e velado que existe na sociedade.

No R2, “Quando me descobri negra” relata situações que fazem a personagem/autora refletir sobre as suas origens e sua verdadeira identidade, se reconhecendo negra. No R3 “Coisas que eu não consigo fazer”, a autora/personagem relata a triste experiência de vítima do bullying que marcou sua vida de maneira devastadora, além das consequências deixadas na vida dela.

 Você ainda lembra do relato que você escreveu? Sobre o que você refletiu?

Resposta pessoal (Como o relato é algo muito íntimo, pode ser que alguns alunos não se permitam falar sobre o que relatou).

Caro professor,

Após a conversa inicial, entregue aos estudantes os relatos pessoais escritos na primeira atividade. Realize os seguintes direcionamentos.

- Entregue os textos aos alunos (Relatos pessoais);
- Oriente a turma que releia os seus relatos com atenção, olhando para o texto de forma mais crítica, prevendo o que pode ser mudado.
- Este é o momento em que os alunos irão retomar os textos e a partir deles resolver as próximas questões.

Bom trabalho!

✚ Agora que você fez novamente a leitura do seu relato, observe com atenção e faça o que se pede.

- Na sua produção escrita certamente você usou algumas palavras ou expressões que marcam o tempo em que as ações ocorreram na narração dos fatos. Sendo assim, tente identificar quais foram esses elementos e sublinhe em seu texto.

Resposta pessoal

- Quais palavras e/ou expressões você destacou?

Resposta pessoal

- Olhando para o seu texto, analise as palavras e/ou expressões sublinhadas e reflita sobre o que elas sugerem no texto.

Resposta pessoal

Respostas possíveis: Provavelmente os alunos responderão que destacaram as palavras e/ou expressões que indicam o tempo (quando, enquanto, até que, desde que entre outras).

- Socialize as suas observações com a turma e discuta sobre as respostas que foram dadas comparando os textos e os elementos utilizados na sua construção.

Discussões orais e orientadas pelo professor.

NOTA EXPLICATIVA

De acordo com Rodrigues (2013), “a noção de conector como palavra ou expressão que conecta, isto é, “liga” partes de orações, cláusulas, períodos inteiros e, até, fragmentos de texto maiores que uma sentença, estabelecendo uma relação semântica ou pragmática entre os elementos ligados, torna-se mais adequada do que simplesmente utilizar o conceito de conjunção para englobar os itens que promovem a articulação de cláusulas ou porções maiores de texto como os aqui estudados. Tal opção justifica-se pelo fato de a nomenclatura conjunção restringir os usos desses itens e a denominação conector possibilitar o agrupamento de vários itens que tem, funcionalmente, comportamento semelhante do ponto de vista do uso linguístico, uma das premissas mais importantes do Funcionalismo” (Rodrigues, 2013, p. 135).

RODRIGUES, Violeta Virginia. A expressão da comparação de igualdade em Português. *In*: RODRIGUES, Violeta Virginia (Org.). **Gramaticalização, combinação de cláusulas, conectores**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. p. 127-146.

- Caro estudante, chegamos ao final da atividade 05 e com ela você refletiu sobre algumas palavras e expressões (conjunções, locuções conjuntivas/advérbios ou locuções adverbiais) que indicam a sequenciação dos eventos narrados em seu texto. Na próxima atividade, você irá analisar as marcas temporais e a ordem em que elas se apresentam nos R2 e R3.

Fique ligado!

 **Im pouco mais além**

Caro professor,

Para a realização das aulas 9 e 10, você irá retomar os R1, R2 e R3 e analisar os elementos linguísticos presente neles. Durante a realização da atividade, serão abordadas as orações temporais e a ordem em que elas aparecem nos textos. Você irá explorar o sentido que elas podem trazer na organização discursiva. Lembre-se de que, embora os relatos já tenham sido explorados, faz-se necessária a realização da leitura, pois os elementos serão analisados dentro do contexto discursivo.

Bom trabalho!

➡ Ampliando seus conhecimentos

Aulas 09 e 10. Análise de orações temporais nos relatos pessoais e a sua ordem no texto (antepostas, pospostas e intercaladas).

Atividade 6

Orientações para o professor,

- Promova a leitura dos três relatos pessoais usando diversas estratégias de leitura (a seu critério).
- Divida a turma em 3 grupos e entregue um texto para cada um (Grupo 1 – R1, Grupo 2 – R2, Grupo 3 – R3).
- Oriente as questões sugeridas na próxima atividade.

- Caro aluno

Retorne às aulas 1, 3 - 4 e 5 - 6 e releia os relatos pessoais R1 “Nem todo lugar é de preto”, R2 “Quando me descobri negra”, e R3 “Coisas que eu não consigo fazer”. Seu professor irá orientar a leitura dos textos. Preste atenção às orientações dadas.

- Após a leitura dos textos, em seu grupo, analise o relato que o professor indicou e faça as anotações.
- O texto que você leu narra que tipo de situação?

Resposta pessoal (a depender do relato que o grupo foi direcionado).

Respostas possíveis: R1: A personagem conta sobre uma situação vivida durante sua participação em um debate sobre reforma política. Algumas participantes, às quais ela se refere como pessoa negra e pessoa branca fizeram perguntas ela percebeu o racismo implícito. Ela ainda relata que,

devido à cor da pele, alguns lugares, como o ambiente acadêmico e alguns restaurantes e cafés, não podem ser frequentados pelas pessoas negras.

R2: A personagem relata alguns questionamentos sobre o branqueamento da família e por que sua verdadeira identidade fora encoberta por muito tempo. Ela descobriu ser negra, há dez anos e, antes disso, a os motivos pelos quais a família ocultava essa realidade. Relata ainda o dia em que ela foi fazer uma entrevista e que ao passar pela na rua onde ficava o cursinho comunitário, ela resolveu entrar e conhecer.

R3: A personagem relata várias situações em que foi vítima do *bullying*, descrevendo as consequências desastrosas para sua vida e para as pessoas próximas. Conta ainda como tentava se sobressair dessas situações.

- Quais palavras presentes nos textos marcam o tempo dos eventos ocorridos?

Respostas possíveis: A depender do relato que o grupo foi direcionado.

R1: Adjunto adverbial indicando o tempo passado, “No ano passado”,”.

R2: Conjunções/advérbios como “quando”, “antes”, adjunto adverbial “Em agosto de 2024”, “mais tarde”.

R3: Conjunção “quando” e até.

(Observar no contexto, ou seja, olhando para o texto).

- É possível identificar o tempo que as ações acontecem nas narrativas a partir do uso dessas palavras/conjunções que você identificou?

Respostas possíveis: Sim. O uso dessas conjunções e locuções conjuntivas temporais permite ao leitor entender a sequência e a relação temporal entre os eventos e ações nas narrativas

- Como essas palavras contribuem para o entendimento do texto que você leu?

Respostas possíveis: Elas fornecem um contexto temporal que ajuda a situar cada ação no tempo, facilitando a compreensão da cronologia da história e das experiências das personagens.

- Nos textos analisados como aparecem as orações temporais introduzidas com a conjunção **quando**?

Respostas possíveis: O R1 não apresenta nenhuma oração temporal iniciada com a conjunção ‘quando’. As marcações temporais ocorrem com uso de alguns verbos no pretérito perfeito do indicativo.

No R2 as orações temporais iniciadas pela conjunção ‘quando’ aparecem intercalada a nuclear, conforme o exemplo “Em agosto de 2004, quando fui fazer uma reportagem na Câmara Municipal, passei pela rua Riachuelo, onde vi a placa “Educafro” e anteposta, de acordo com o exemplo “Quando me ofereci para dar aulas, seus olhos brilharam”.

No R3 as orações temporais aparecem antepostas e pospostas à nuclear conforme os exemplos “Não me sentia como sobrevivente quando o médico, na emergência disse: “Ela teve sorte”, “Quando resolvemos desistir é porque nos sentimos inúteis, algo ou alguém que não faria a menor falta no dia a dia das pessoas”, “A ajuda só chega quando você baixar a guarda, derrubar as muralhas construídas ao seu redor por anos de ofensas verbais e torturas psicológicas que até hoje não tem justificativas ou motivos aparentes” e “Uso franjinha, porque assim consigo esconder o rosto quando vejo algum colega do Ensino Médio e também, no espelho não vejo meu reflexo cortando os chicletes colados”.

Caro professor,

Reproduza o quadro a seguir e finalize as discussões sobre a ordem das orações temporais encontradas nos relatos analisados. Ao retorno da atividade em grupo, após a socialização das discussões e observações que você fará com a turma, apresente o quadro-resumo e peça para que cada grupo exponha as

informações pedidas. Você, professor, irá anotar as informações dadas pelos estudantes. Ao término do preenchimento, você fará a explanação final para consolidar os assuntos discutidos durante essas aulas.

Quadro 4 – Quadro-resumo

Orações introduzidas pelas conjunções “quando”.	Em qual texto se apresenta?	Posição que as orações aparecem (anteposta, posposta, intercalada).

OBS: As respostas para completar o quadro se encontram disponíveis na questão anterior.

NOTA EXPLICATIVA

Mas afinal, o que são orações adverbiais temporais?

Para Rocha Lima (1985) “as orações adverbiais assim se denominam por serem “equivalentes a um *advérbio*, e por figurarem como adjunto adverbial da oração a que se subordinam” (Rocha Lima, 1985, p. 341).

De acordo com a visão de Bechara (2009), as Orações Subordinadas Temporais são conceituadas “quando elas denotam o tempo da realização do fato expresso na principal” (Bechara, 2009, p. 502), e os elementos conectores são chamados de ‘transpositores’.

Para Cunha e Cintra (2017), as adverbiais “funcionam como adjunto adverbial de outras orações e vêm, normalmente, introduzidas por uma das conjunções subordinativas” (Cunha; Cintra, 2017, p. 618-619).

De acordo com a perspectiva funcionalista, Neves (2011) descreve o modo como ocorre a organização das temporais, expressas por um período composto constituído por um conjunto de sintagmas (oração nuclear ou principal + temporal) não importando necessariamente essa ordem, e, a depender da conjunção, a oração temporal poderá vir posposta ou anteposta à principal, podendo vir também intercalada.

Ao se referir às temporais, Castilho (2014, p. 379) cita que essas orações “expressam um tempo anterior, simultâneo ou posterior ao da matriz, sendo introduzidas por *quando, enquanto, ao mesmo tempo em que, a medida que, antes que, depois que*”.

FERNANDES, Maria de Jesus Soares. **Uma abordagem didática das orações temporais no gênero Relato Pessoal**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-Ce, 2024.

Aulas 11 e 12 - As orações temporais/os conectivos e a funcionalidade

Atividade 7

- Caro aluno,

Nas aulas anteriores, você estudou sobre as orações temporais, observou a relação temporal que há entre duas ações e/ou eventos presentes no discurso. Trabalhou em grupo e discutiu sobre a posição em que as orações temporais se encontram nos relatos pessoais explorando a presença de algumas conjunções que as introduzem. Nesta atividade, você irá continuar a explorar as orações temporais, os conectivos e irá analisar a funcionalidade que eles podem exercer no contexto comunicativo. Portanto, preste bastante atenção no que seu professor irá propor.

- De acordo com o relato pessoal de Calinka “Coisas que eu não consigo fazer”, que evento/ação foi narrado(a)?
-
-

- Analise os períodos seguintes.

1. **Quando resolvemos desistir** é porque nos sentimos inúteis, algo ou alguém que não faria a menor falta no dia a dia das pessoas.
2. Uso franjinha, porque assim consigo esconder o rosto **quando vejo algum colega do Ensino Médio e também, no espelho não vejo meu reflexo cortando os chicletes colados.**

- As orações destacadas nos dois (2) períodos são temporais. Explique a função semântico-pragmática delas na organização dos enunciados.

Resposta possível: No primeiro período a oração temporal é "Quando resolvemos desistir". Ela estabelece o tempo em que a ação principal ocorre, vinculando o momento de desistência ao sentimento de inutilidade.

No segundo período, a oração temporal "quando vejo algum colega do Ensino Médio" justifica a franja como um meio de esconder o rosto, situando o momento das ocorrências "ver os colegas e o reflexo da personagem no espelho".

- Como as orações temporais contribuem para o entendimento do estado emocional das personagens?

Respostas possíveis: No primeiro caso, a oração temporal ajuda a contextualizar/ o momento específico da ação, situando/guiando o leitor para a compreensão do estado emocional da personagem.

No segundo caso, a oração temporal "quando vejo algum colega do Ensino Médio" revela uma situação mais específica que gera insegurança na personagem (encontrar colegas do Ensino Médio) e, "quando olho no espelho no espelho não vejo meu reflexo cortando os chicletes colados", mostra uma

estratégia de evitar desconforto (esconder o rosto e evitar ver o reflexo). Essas situações contribuem para a compreensão das motivações “escondidas” ao comportamento descrito.

- Por que a autora escolheu a conjunção “quando” para introduzir as orações temporais, e não outra?

Resposta possível: Porque a autora pretendia situar/guiar o leitor ao momento específico em que as ações ocorreram em cada contexto, e o conector “quando” é mais específico, mais frequente e parece mais pontual que os outros.

- O primeiro exemplo traz uma oração temporal anteposta, ou seja, colocada antes da oração principal. Observando o contexto em que ela se encontra, qual efeito de sentido ela provoca no texto? Explique.

Resposta possível: A oração temporal anteposta "Quando resolvemos desistir" traz uma ideia de tempo direcionando o leitor ao que vai ser dito posteriormente e também provoca uma sensação de causa/motivo à decisão da desistência (se sentir inútil), preparando o leitor para compreender a motivação para a ação descrita.

✚ Agora, complete o quadro conforme o exemplo a seguir, destacando as orações temporais iniciadas por outras conjunções ou locuções temporais, e reflita sobre a funcionalidade delas nos textos lidos.

Antes da OP	Intercalada (entre) à OP	Depois da OP
Quando pedi a um amigo que pesquisasse o meu nome de várias formas naquele grupo, não sabia o que iria ver.		Estávamos comemorando o aniversário da minha avó, quando recebi as mensagens de Luna.

Reflexão / Explicação		
A escolha da oração temporal antes da OP se dá pelo fato de que a autora pretende direcionar o leitor para a cena narrada, antecipando uma possível interpretação.	A escolha da oração temporal intercalada à OP se dá pelo fato de que a autora pode expandir o sentido do termo imediatamente anterior.	A escolha da oração temporal depois da OP pode ocorrer porque a autora pretende fazer a narrativa progredir com a apresentação de ações que aconteceram repentinamente.
	Reflexão / Explicação	
	Reflexão / Explicação	

Caro aluno, acompanhe as orientações que seu professor irá fazer para a realização da próxima atividade. O que você estudou até aqui ajudará você a ter um bom desempenho nas aulas seguintes.

Caro professor,

Realize as discussões em grupo sobre as respostas fazendo a reflexão com a turma sobre os sentidos que as orações temporais trazem nos diversos discursos. Após a discussão, reúna todos os alunos e continue o preenchimento das informações no quadro. Olhando para os relatos pessoais, oriente os estudantes a buscar orações temporais iniciadas por outras conjunções/locuções conjuntivas temporais como (enquanto, apenas, até que, antes que, desde que, todas as vezes que, cada vez que, logo que, entre outras) conforme indicado no comando da questão anterior. O objetivo é fazer os alunos refletirem sobre as várias possibilidades de sentidos construídos nos discursos, sem se prenderem apenas à organização estrutural dos períodos, além de ajudar os alunos a usarem esses elementos na organização do texto escrito, assunto da nossa próxima atividade. Até lá!

Praticando

Caro professor,

Chegamos à última atividade da SD e é importante explicar aos alunos que a atividade final será a reescrita do relato pessoal que eles produziram inicialmente, analisando e revendo todos os conhecimentos abordados durante as 12 aulas realizadas. Para dar continuidade veja as orientações a seguir.

- Oriente os estudantes para a realização da atividade antes da produção final;
- Entregue os textos (relatos pessoais) aos alunos;
- Exponha os quadros (na seção Anexos) com os aspectos que os alunos precisam observar para realizarem a reescrita dos textos;
- Acompanhe o processo de reescrita dos relatos pessoais dos alunos.

Excelente trabalho!

Aulas 13 e 14 - Produção final

Atividade 8

- Caro aluno,

linguísticos trazem para a organização, construção e compreensão dos diversos discursos. As sugestões aqui apresentadas servem de base norteadora para a aplicação dessas atividades. Esperamos que esse material possa ser produtivo e eficaz em suas aulas.

Um abraço!

MATERIAL DE APOIO PARA O PROFESSOR

TEXTO 1

NEM TODO LUGAR É DE PRETO

No ano passado, participei de um debate sobre reforma política. Uma jovem negra, preocupada em levar ao debate à maior parte da população, perguntou como a campanha estava sendo feita na periferia. Ela não mora na periferia e foi muito assertiva na pergunta. Outra participante, tentando ser solidária, perguntou em que bairro a jovem negra morava. Se a preocupação com a periferia tivesse vindo de uma pessoa branca, ela não teria sido mal interpretada. Esse racismo sutil, implícito e difuso é o mais comum. Afinal, pode ser uma simples confusão de quem sentiu o racismo! Ou um protocolo de segurança, mero procedimento. Mas ele acontece todos os dias. Fere. Machuca. E reafirma, com crueldade, que nem todo lugar é lugar de preto, principalmente se sua aparência não for “aceitável”. Imagino que cabelo alisado e roupas de grife atenuem a abordagem racista. Com meu cabelo crespo e as roupas com as quais me visto, sou lembrada todos os dias de que bairro central, casa grande, cafés e restaurante de classe média e ambiente acadêmico não são para mim.

Santana. Bianca. **Quando me descobri negra**. Ilustração Mateu Valesco. São Paulo: SESI-SP editora, 2015.

TEXTO 2

QUANDO ME DESCOBRI NEGRA

Tenho 30 anos mas sou negra apenas dez. Antes, era morena. Minha cor era praticamente travessura do sol. Era morena para as professoras do colégio católico, para os coleguinhas - que talvez não tomassem tanto sol- e para toda a família que nunca gostou do assunto. “Mas a avó não é descendente de escravos?”, eu insisti em perguntar. “E de índio e português também”, era o máximo que respondiam. Eu até achava bonito ser tão brasileira. Talvez por isso aceitasse o fim da conversa.

Em agosto de 2004, quando fui fazer uma reportagem na Câmara Municipal, passei pela rua Riachuelo, onde vi a placa “Educafro”. Já tinha ouvido falar sobre o cursinho comunitário, mas não conhecia muito bem a proposta. Entrei. O coordenador pedagógico me explicou a metodologia de ensino com a cumplicidade de quem olha um parente próximo. Quando me ofereci para dar aulas, seus olhos brilharam. Ouvi que, como a maioria dos professores eram brancos, eu seria uma boa referência para os estudantes negros. Eles veriam em mim, estudante da Universidade de São Paulo e da Faculdade Cásper Líbero, que há espaço para o negro em boas faculdades.

Saí sem entender muito bem o que tinha ouvido. Fui até a Câmara dos Vereadores, fiz a entrevista e segui minha rotina. Comecei a reparar que nos lugares que frequento as pessoas também não tomam tanto sol. O professor do Educafro toma. Será por isso que ele me tratou com tanta cumplicidade?

Pensei muito e por muito tempo. Porque o fato de sermos negras e negros nunca foi falado em minha família? Senti que a ascensão social tinha clareado nossa identidade. Mais tarde percebi que o medo das tantas violências sofridas por pessoas negras do Brasil foi outra razão para o nosso branqueamento. Óbvio que somos negros. Se nossa pele não é tão escura, nossos traços, cabelos, vivências, histórias revelam grupos social que pertencemos. Minha mãe formada economista, trabalhando como vendedora de uma grande empresa, foi branqueada como jogadores de futebol negros que nos séculos XIX passavam pó de arroz no rosto para serem aceitos nos clubes.

Eu fui branqueada em casa, na escola e na universidade. Sigo causando espanto ao me reafirmar negra no mercado de trabalho. O branqueamento apaga de nossas memórias as conquistas que nós, pessoas negras, temos tido ao longo da história do Brasil. Conquistas individuais coletivas. Afirmo com alegria sou negra há mais de dez anos. E agradeço à Educafro por me provocar, e ao professor que na Universidade me fez o convite para a reflexão profunda sobre minhas origens.

TEXTO 3

Coisas que eu não consigo fazer

*“Você usa suas palavras como arma querido
 Mas suas lâminas não machucam quando você não tem medo
 Você acha que está profundo sobre a minha pele
 Sua tentativa de me manter sofrendo
 Se você usar suas palavras como uma arma
 Então como uma arma eu não vou derramar nenhuma
 lágrima.”*

Birdy

Word As Weapons

O bullying me acompanhou como se fosse uma marca de nascença e conseguiu fazer um estrago enorme na minha vida, dos meus pais e de todas as pessoas que passaram por mim. Os pulsos cortados são apenas cicatrizes externas que podem ser vistas e sentidas à luz do dia. Não me sentia como sobrevivente quando o médico, na emergência disse: “Ela teve sorte”. Não me sentia sortuda. Ainda.

Quando resolvemos desistir é porque nos sentimos inúteis, algo ou alguém que não faria a menor falta no dia a dia das pessoas. A desistência tem cores, formas, cheiros e dor. Não é a dor física; é a espiritual, da alma, no âmago. Ela se estende até por quem está ao seu redor até finalmente ele ser contaminado. Pessoas que te amam querem o tempo todo te ajudar, mas é impossível. A ajuda só chega quando você baixar a guarda, derrubar as muralhas construídas ao seu redor por anos de ofensas verbais e torturas psicológicas que até hoje não tem justificativas ou motivos aparentes. Situações de violências geradas por crianças e adolescentes de quem eu nunca tirei um fio de cabelo para dar a oportunidade de ser maltratada. Pesquisando sobre o *bullying* percebi como é alimentado na escola e que muitas vezes pode nascer dentro da família que não possui uma comunicação ou um relacionamento sadio.

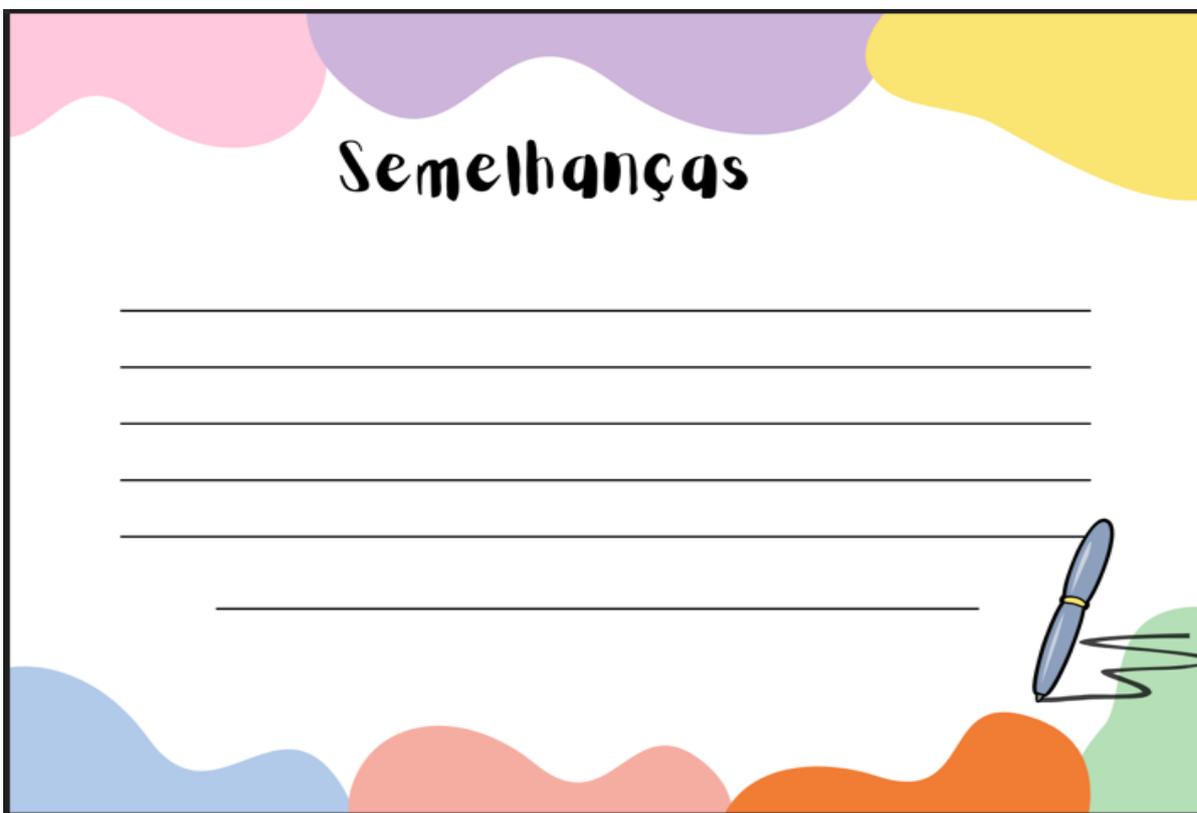
Os *bullies*, pessoas que praticam agressões verbais e físicas repetitivamente,

às vezes não conseguem perceber o mal o que fizeram ou fazem, tampouco enxergam as sequelas que deixaram. Abro neste exato momento minhas caixas de segredos e resolvo contar coisas banais para alguns, mas que, para mim, doem todas as vezes que tento prosseguir. Eu nunca aprendi o cabelo, e colocá-lo como um rabo de cavalo, em minha mente, é uma forma convidativa para que alguém o puxe e me leve até a lembrança do bebedouro. Na faculdade nunca me viram com as madeixas amarradas, mesmo nos dias mais quentes. Uso franjinha, porque assim consigo esconder o rosto quando vejo algum colega do Ensino Médio e também, no espelho não vejo meu reflexo cortando os chicletes colados. Sempre respondo aos elogios com defeito meu. Eu poderia simplesmente aceitá-los, mas o meu mecanismo de defesa sussurra: “Não caia nessa não, é verdade”.

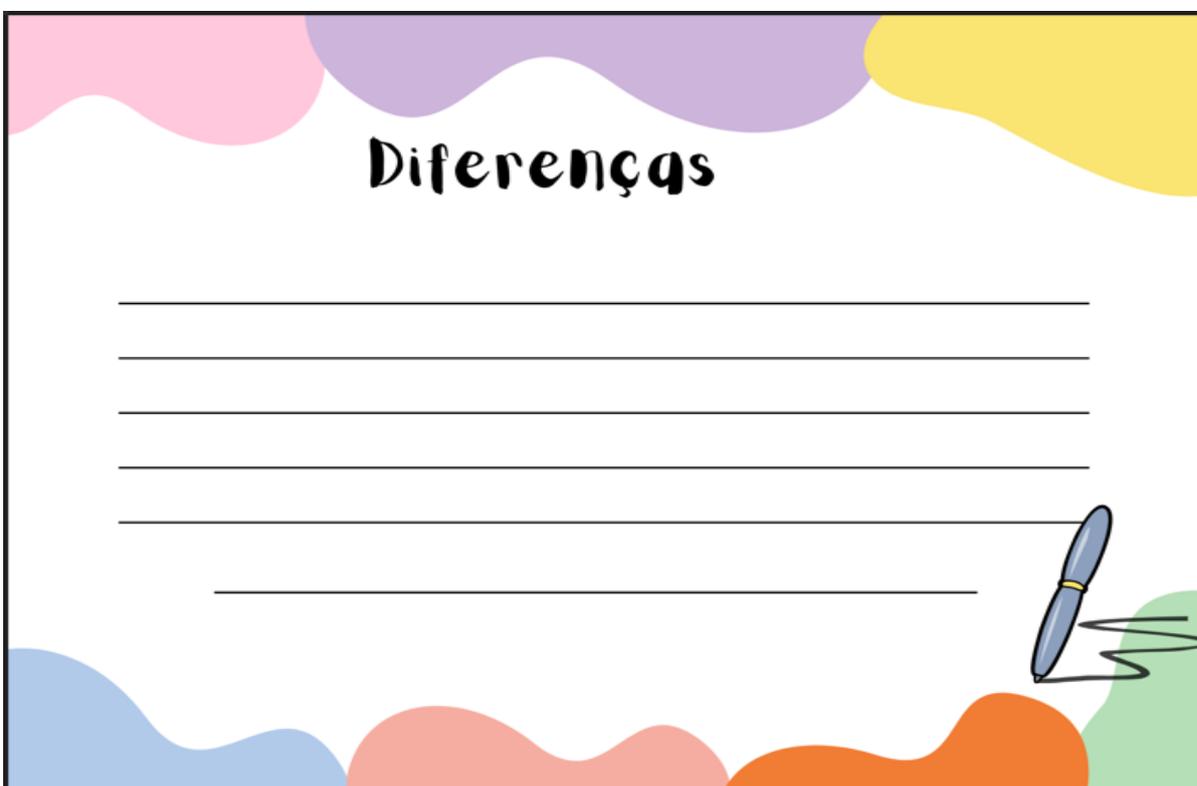
Sempre estraguei um primeiro encontro me antecipando com “Eu não sou bonita’ ou “Você deve ter conhecido mulheres mais bonitas que eu”. Por mais que deseje, eu não posso fazer sexo casual com alguém que acabei de conhecer. Posso assustar a pessoa pedindo que pare, porque pegou no meu cabelo. Alguns amigos não sabem, mas ao falarem ou mexerem nas minhas madeixas me teletransporto para outro lugar. Sempre acharei que eu os cochichos são sobre mim e que o problema sou eu. Eu não consigo dirigir porque não confio na minha atenção e na minha mente. As minhas mãos ficaram trêmulas por causa dos anos como dependente de sedativos.

Para explicar melhor, eu nunca conseguirei colocar um fio de linha em um buraco de agulha, segurar o copo descartável pela borda sem tremer, ficar animada no meu próprio aniversário por causa da festa dos meus quinze anos, e sempre negarei elogios e gentilezas. Também não consigo controlar minha ansiedade; curtir um show sem ficar procurando o rosto de ex-colegas do Ensino Médio nem participar de grupos nas redes sociais. E jamais, jamais comprarei uma roupa nova para um encontro. Eu posso dizer que “estou” danificada que eu “fui” danificada.

MODELO DE CARTÕES – ATIVIDADE 4 (AULAS 5 e 6)



Semelhanças



Diferenças



ASPECTOS PARA ELABORAÇÃO DA REESCRITA DO RELATO PESSOAL DOS ALUNOS

Aspectos textuais - Relato pessoal (texto)

Elementos textuais
<p>Título</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Resume ou dá uma ideia do tema central do relato pessoal.
<p>Introdução</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Apresenta o contexto geral e prepara o leitor para a narrativa; ❖ Pode incluir informações sobre o tempo, lugar e circunstâncias da experiência.
<p>Desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Descreve os eventos de maneira detalhada, geralmente em ordem cronológica; ❖ Inclui descrições vividas para ajudar o leitor a visualizar e a entender a experiência narrada; ❖ Apresenta diálogos e interações com outras pessoas (pode acontecer).
<p>Conclusão</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Reflete sobre alguma experiência vivida pelo(a) autor(a) (narrador-personagem); ❖ Pode incluir aprendizados, mudanças de perspectiva ou efeitos duradouros na vida do autor (ou do leitor); ❖ Pode ligar a experiência pessoal a uma reflexão mais ampla ou a um tema universal (bullying e preconceito religioso, racial, linguístico, entre outros), discriminação.

FERNANDES, Maria de Jesus Soares. **Uma abordagem didática das orações temporais no gênero Relato Pessoal**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-Ce, 2024.

Aspectos linguísticos - Relato pessoal (texto)

Elementos linguísticos	
❖	Vocabulário: escolha de palavras, riqueza lexical e uso de sinônimos;
❖	Gramática: uso adequado de tempos verbais, concordância, pronomes etc.;
❖	Sintaxe: estrutura das frases e a ordem das palavras (coesão e coerência);
❖	Estilo: tom, registro (formal ou informal);
❖	Marcadores discursivos: palavras e expressões que organizam o discurso (por exemplo, "além disso", "portanto", "em conclusão");
❖	Escrita em primeira pessoa: eu / nós, apresentando o ponto de vista do(a) autor(a);
❖	Conectores temporais: palavras que marcam o tempo dos eventos narrados (quando, enquanto, sempre que, logo que, até que, assim que).

FERNANDES, Maria de Jesus Soares. **Uma abordagem didática das orações temporais no gênero Relato Pessoal**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-Ce, 2024.

Aspectos contextuais (Pragmática)

Elementos contextuais	
❖	Contexto: refere-se às circunstâncias em que o texto foi produzido e é interpretado, incluindo o ambiente histórico, cultural, social e situacional. Pode incluir fatores como a época em que o texto foi escrito, eventos históricos relevantes, entre outros;
❖	Propósito: trata da intenção do(a) autor(a) – expressar experiências vividas, seus sentimentos e emoções;
❖	Pragmática: relaciona o uso da linguagem em diferentes contextos e situações de comunicação, incluindo a intenção do falante e a interpretação pelo ouvinte;
❖	Intertextualidade: refere-se às relações entre os textos (relato pessoal, relato de experiência, de viagem).

FERNANDES, Maria de Jesus Soares. **Uma abordagem didática das orações temporais no gênero Relato Pessoal**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-Ce, 2024.

Caro docente,

Esperamos ter contribuído com o desenvolvimento das aprendizagens dos seus estudantes através da sugestão desta sequência didática. Lembre-se de que o que propomos pode facilitar o ensino das orações temporais e proporcionar uma aprendizagem significativa e continuada para os alunos. Ah, e não esqueça de que essas atividades podem ser adaptadas de acordo com as suas necessidades e da sua turma.

Desejamos um excelente trabalho!