



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



DEMILDE MARTINS AMARAL

**CONTAR, OUVIR E ESCREVER: O RELATO PESSOAL COMO
ESTRATÉGIA PARA A MOTIVAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA
ESCRITA**

MONTES CLAROS – MG

JULHO / 2020



DEMILDE MARTINS AMARAL



CONTAR, OUVIR E ESCREVER: O RELATO PESSOAL COMO ESTRATÉGIA PARA A MOTIVAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Estadual de Montes Claros – situado na área Linguagens e Letramentos, especificamente na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes – sublinha Ensino e aprendizagem da leitura e da produção textual – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Alice Mota

Dissertação Liberada em ----20/---07/2020.

Montes Claros – MG

Julho de 2020

A485c Amaral, Demilde Martins.
Contar, ouvir e escrever [manuscrito] : o relato pessoal como estratégia para a motivação e o desenvolvimento da escrita / Demilde Martins Amaral. – Montes Claros, 2020.
141 f. : il.

Bibliografia: f. 92-95.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/Profletras, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Mota.

1. Produção escrita. 2. Arte de contar histórias. 3. Fortalecimento de identidade. 4. Relato pessoal. 5. Motivação na educação. I. Mota, Maria Alice. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: O relato pessoal como estratégia para a motivação e o desenvolvimento da escrita.

AGRADECIMENTOS

Ao misericordioso Deus por tudo que me permitiu viver durante cada dia de minha vida, e aos anjos de luz que me ligam a esse ser, auxiliando na realização dos meus compromissos terrenos;

Aos meus filhos, Davi, Cecília e Helen, presentes de Deus que, apesar da minha ausência, em muitos sentidos e por muitos motivos, nunca deixaram de me amar;

À Dona Maria Martins, parceira de todas as horas, incansável que muitas vezes ignorou as próprias dores para que eu sentisse menos as minhas. És para sempre meu tesouro, minha mãe!

José Carlos, pelo companheirismo, disposição e pelas aventuras inesquecíveis nas viagens semanais de Vila Nova Floresta - Governador Valadares a Montes Claros. Quanto mais conhecemos de nós mesmos por essas estradas da vida...

Aos meus irmãos e irmãs, amores eternos, que me carregaram no colo, tanto no pensamento quanto no coração, para que eu pudesse voar tão alto. Desde a viagem em busca da seleção para o Mestrado, as histórias, os suspenses, o *socorro radical*, as aventuras nos congressos e tantas outras coisas... tudo valeu a pena!

Às cunhadas, cunhados, sobrinhos, sobrinhas e sogra pelo incentivo, apoio, pela paciência e torcida. A Gilson (*in memoriam*), que partiu durante o percurso do Mestrado, e àqueles que chegaram para a família Martins também nesse período;

Aos meus alunos (os ex-alunos, os atuais e os futuros) fontes de inspiração na busca por mais conhecimento. Alegria em vê-los se encaminhando na vida. Em especial, aos alunos da turma do 6º ano do Ensino Fundamental de 2019 da E.E.A.J.C, participantes da pesquisa aqui descrita. Meus amores, pura energia, obrigada por terem ensinando-me tanto sobre a motivação para a escrita, sobre o valor de uma proposta de ensino mais dialógica. Como foi bom vê-los escrevendo com alegria!

Aos amigos e amigas, os que estão longe ou perto; os que torcem; aos que criticam: Todos contribuíram para o meu crescimento. As verdadeiras amizades são reveladas da forma mais simples, nos momentos mais inesperados;

À Escola Estadual Antônio Job da Cruz, a todos os funcionários, das ASB à diretoria, meus parceiros que me acolheram, com tolerância, respeito e incentivo, para a realização do Mestrado;

À Família dos participantes da pesquisa, pois depositaram em mim a confiança para desenvolver um trabalho científico com seus filhos. Obrigada pela parceria. Pela mesma confiança sou grata à comunidade de Vila Nova Floresta, que tanto respeita meu trabalho como educadora;

À turma do Profletras 2018, luxo puro! Cada *oi*, cada sorriso, cada acolhimento foi um estímulo para que eu não desistisse do curso, podendo ampliar muito meu conhecimento. Os encontros dentro e fora da sala só enriqueceram minha existência; laços fortes, amizades duradouras!

Aos meus professores (os antigos, os atuais) que conseguem nos fazer buscar mais força e conhecimento quando pensamos já ter chegado ao fundo do nosso raso poço do saber. Em especial, à Prof.^a Dr.^a Maria Alice, minha orientadora nesta pesquisa. Pela imensa sabedoria e sofisticação, minha eterna gratidão!

À CAPES, que através do incentivo financeiro, possibilitou –me a realização de um sonho, por tantas vezes ameaçado de interrupção. Quisera eu que tantos outros professores de escolas públicas tivessem o incentivo à pesquisa e ao aperfeiçoamento profissional. Certamente os resultados na formação dos cidadãos brasileiros seriam melhores;

À Universidade Estadual de Montes Claros- UNIMONTES, que esteve de portas abertas para nos acolher, através de seus diversos profissionais, da administração à sala de aula, com professores especiais que nos fizeram ver novos horizontes e perspectivas de trabalho no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa;

Ao Programa de Mestrado Profletras pela oportunidade maravilhosa de estudar e contribuir para o progresso da educação brasileira. Impossível detalhar e agradecer tudo que esse Mestrado nos proporcionou, mas a minha gratidão ao Programa é para sempre.

Enfim, a lista de pessoas a quem sou grata durante toda a caminhada até chegar à conclusão do curso do Mestrado não caberia em nenhum espaço oferecido, mas todas elas, citadas aqui ou não, cabem eternamente no meu coração.

Criei gosto por esse dever, que me permitia aplicar para determinado fim o conhecimento que ia adquirindo do poder de expressão contido nos sinais reunidos em palavras.

Carlos Drummond de Andrade

Uma professora... muitos desafios em um relato pessoal

Sou professora desde 1994. Naquela época, o Magistério representava a melhor opção para uma moça pobre do pequeno distrito de Vila Nova Floresta. Sei que para minha família eu era o orgulho- primeira filha formada em alguma profissão com diploma. Sei também que, a partir daí muitas portas seriam abertas para os Martins Amaral, sobretudo, a prova de que a educação faz diferença na vida de uma pessoa, principalmente quando se é um dos 7 filhos de uma senhora viúva aos trinta e poucos anos.

Dentre idas e vindas de uma escola à outra, quantos alunos passaram por minhas aulas... nesse período eu mais aprendi que ensinei...dôu risada quando penso que aprendi a andar de bicicleta aos dezoito anos para ir trabalhar numa comunidade próxima...aprendi que não é no grito que se consegue a disciplina de uma turma, embora seja necessária firmeza no que se diz. Mas aprendi também que a confiança, os carinhos do aluno superam qualquer indisciplina. E ainda, que um dos maiores erros de um professor é achar que sabe demais, pois todos percebem quando a gente está sempre na busca pelo conhecimento....

Nessa vida, estou eu há mais de 20 anos, todos os dias, tentando convencer meus alunos de que eles podem ser melhores do que são, de que têm potencial, de que não devem desistir da escola. Para tanto, sigo adotando uma postura que provoque neles reflexões sobre si mesmos e o mundo - como dizem eles: 'pesando a mente'; mesmo quando parece ser tão mais fácil a vida nas ruas sem fazer nada, ou convivendo e se envolvendo em atividades ilícitas.

*E foi na procura por desafios que encontrei o Mestrado Profletras! Percebi ainda mais o peso das lacunas na nossa formação teórica como professores de Língua Portuguesa. E tome mais um desafio: despertar a motivação para a escrita através do relato pessoal! Novamente, mais aprendi que ensinei...rimos, choramos, nos motivamos para a escrita e reescrita textual e, finalmente, comemoramos juntos o livro: *Jeito de ser, sentir e expressar: Relatos pessoais de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental!**

O sonho acabou? Que nada! Que venham mais desafios.... Quantos alunos ainda temos para neles fazer despertar a motivação para a escrita? Quantos ainda aguardam nosso trabalho como professora para modificarem suas realidades, não é?! Ainda mais agora que está mais longe a nossa aposentadoria!!!

Demilde Martins Amaral

RESUMO

Cotidianamente, nas aulas de Língua Portuguesa, percebemos um número significativo de alunos desmotivados para desenvolver as atividades propostas de leitura, escrita e reescrita de textos. A presente dissertação de Mestrado, que tem por título: *Contar, ouvir e escrever: o relato pessoal como estratégia para a motivação e o desenvolvimento da escrita*, nasce da nossa inquietação diante dessa realidade, pois percebemos que a ausência de significado na maioria das situações de produções textuais orais e escritas em ambiente escolar contribui para que os alunos não desenvolvam as habilidades linguísticas, com vistas a uma escrita proficiente. Fato esse que nos tem causado incômodo e preocupação, e que nos fez procurar caminhos científicos a fim de propor uma intervenção pedagógica a qual nos ajudasse a lidar com este que é um dos grandes desafios na prática docente da Língua Portuguesa: despertar a motivação dos alunos com o intuito de que se interessem e percebam o significado da aprendizagem da escrita. Sendo assim, nossa pesquisa tem como objetivo geral apresentar os resultados de uma proposta e aplicação de intervenção pedagógica, trabalhando com o gênero relato pessoal como ampliador da motivação para a escrita dos alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental da E.E. Antônio Job da Cruz em Vila Nova Floresta, Governador Valadares, MG. Partimos da hipótese de que um trabalho interventivo com o gênero relato pessoal, usando estratégias metodológicas apropriadas, poderia constituir-se em um eficiente e importante instrumento de motivação para a produção escrita, pois estudos apontam que a oportunidade de escrever sobre si mesmo tende a gerar um maior envolvimento dos alunos com as atividades; fato que, certamente, ajudaria os estudantes a construir significados para sua aprendizagem, bem como para o aprimoramento de habilidades de escrita não só dos relatos, mas também de outros gêneros textuais. No desenvolvimento desse estudo, usamos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996), dentre outros; da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) e da pesquisa etnográfica (GARCEZ e SCHULZ, 2015). Desenvolvemos estudos em torno da motivação e sua influência na produção escrita (RYAN e DECY, 2000) dentre outros pesquisadores. Refletimos sobre os gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; BAKTHIN, 2016) relacionando-os a outros temas que enriqueceram e fundamentaram nosso trabalho. De sorte que a pesquisa aqui apresentada foi desenvolvida em duas etapas: a investigativo-diagnóstica, a qual apontou os aspectos mais relevantes na produção inicial do relato pessoal que suscitavam uma maior atenção, conduzindo-nos na elaboração de um plano de ação em busca de interferir positivamente naquela realidade. A segunda fase foi a investigativo-interventiva, em que os embasamentos teórico-metodológicos nos conduziram à adaptação e ao desenvolvimento seguro das ações propostas no referido plano. Permitindo-nos acompanhar através de dados coletados em diagnósticos, assim como em observação, um crescente envolvimento dos participantes da pesquisa nas atividades de escrita e reescrita textual intermediadas por bilhetes motivadores. Em consequência da intervenção, constatamos que aspectos do texto escrito, como sinais de pontuação, paragrafação, uso de expressões referenciais, dentre outros passaram a ser usados com mais autonomia pelos participantes. Em suma, o presente estudo representa uma contribuição científica para a comunidade acadêmica e professores que buscam possibilidades no ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, pois seus resultados apontaram a eficácia do relato pessoal como gênero textual capaz de ampliar a motivação para a produção escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de habilidades escritoras, ao mesmo tempo em que auxiliou no fortalecimento da identidade dos seus autores.

Palavras-chave: Motivação. Relato pessoal. Produção escrita. Fortalecimento de identidade.

ABSTRACT

Daily in the Portuguese language classes, we notice a significant number of students unmotivated to develop reading, writing, and rewriting text activities. The present Master's thesis titled "*Telling, listening and writing: the personal report as a strategy for the motivation and development of writing*", came from our concern in the face of the reality, we realized that the absence of meaning in most situations of oral and written textual productions in the school environment concur to an undeveloped language skill of the students on proficient writing. This fact has caused discomfort and concern, and it made us look for scientific paths to propose a pedagogical intervention that would help us to deal with one of the great challenges in the teaching practice of the Portuguese language: awaken the motivation of students to get interested and perceive the meaning of learning to write. Therefore, our general objective was presenting the results of a proposal and application of pedagogical intervention, working with the personal report genre as an amplifier of the motivation for writing students of the 6th year of Elementary School of E.E. Antônio Job da Cruz in Vila Nova Floresta, Governador Valadares, Minas Gerais state. We started from the assumption that an interventional work with the genre personal report, using appropriate methodological strategies, could constitute an efficient and important motivation tool for written production, as studies indicate, the opportunity to write about oneself tends to generate greater involvement of students in activities; a fact that would certainly help students to build meanings for their learning, as well as for the improvement of writing skills not only in the reports but also in other textual genres. In the development of this study, we used theoretical and methodological assumptions from Applied Linguistics (MOITA LOPES, 1996), among others; action research (THIOLLENT, 2011) and from ethnographic research (GARCEZ and SCHULZ, 2015). We developed studies around motivation and its influence on written production (RYAN and DECY, 2000) among other researchers. We reflected on textual genres (MARCUSCHI, 2008; BAKTHIN, 2016) relating them to other themes that enriched and substantiated our work. So, the research here presented was developed in two stages: the investigative-diagnosis, which pointed out the most relevant aspects in the initial production of the personal report that aroused greater attention, leading us to the elaboration of an action plan to interfere positively in that reality. The second stage was the investigative-interventional, in which the theoretical-methodological foundations led us to adapt and safely develop the actions proposed in that plan. This allowed us to monitor, through data collected in diagnostics, as well as in observation, the growing involvement of research participants in writing and textual rewriting activities mediated by motivational notes. As a result of the intervention, we found that aspects of the written text, such as punctuation marks, paragraphing, use of referential expressions, among others, started to be used more autonomously by the participants. In conclusion, this study represents a scientific contribution to the academic community and teachers who seek possibilities in the teaching/learning of the Portuguese language, as its results pointed out the effectiveness of personal reporting as a textual genre capable of increasing motivation for

students' written production in the 6th year of elementary school, thus contributing to the development of writing skills while helping to strengthen the identity of their authors.

Keywords: Motivation. Personal report. Written production. Identity strengthening.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Continuum de autodeterminação e níveis de auto-regulação.....	25
Figura 2 - Relação da LA com outras áreas das Ciências	39
Figura 3- Localização do distrito de Vila Nova Floresta – MG	44
Figura 4- Vista frontal da EEAJC.....	46
Figura 5 - Cantinho particular para a escrita dos relatos pessoais	72
Figura 6 - Exemplo de texto 1ª versão antes do bilhete motivador	73
Figura 7 - Bilhete motivador	74
Figura 8 - Texto reescrito após o bilhete motivador e feedback da professora.....	75
Figura 9 - Fotos da culminância das atividades de intervenção	76
Figura 10 - Trecho do relato pessoal, produção inicial: fatos pessoais	79
Figura 11 - Trecho do relato pessoal, produção final: fatos pessoais	79
Figura 12- Produção inicial, paragrafação	80
Figura 13 - Produção final, paragrafação	81
Figura 14 - Trecho da produção final, o uso de referentes.....	82
Figura 15 - Produção inicial: a evolução na escrita	83
Figura 16 - Produção final: a evolução na escrita.....	84
Figura 17 - produção inicial: uso dos sinais de pontuação.....	85
Figura 18 - Produção final: o uso dos sinais de pontuação	85
Figura 19 - Produção inicial: O esforço para melhorar a escrita	86
Figura 20 - Produção final: o esforço para melhorar a escrita	87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência da escrita de texto pelos alunos na escola	53
Gráfico 2 - Gosto dos alunos pela escrita na escola.....	54
Gráfico 3 - Gêneros textuais mais usados na escrita de textos na escola.....	56
Gráfico 4 - Temas mais usados pelos alunos para escrever textos na escola.....	57
Gráfico 5 - Temas sobre os quais os alunos gostam de escrever na escola.....	58
Gráfico 6 - Escrita de textos na escola sobre si mesmos, outros adolescentes e jovens da comunidade.....	59
Gráfico 7 - Lugar onde os alunos escrevem mais	60
Gráfico 8 - Resultados da atividade diagnóstica.....	63
Gráfico 9 - Resultados da atividade diagnóstica.....	78
Gráfico 10 – Resultado da Produção Final do Relato Pessoal	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Categorias para análise dos textos produção pessoal	50
Quadro 2- Plano de ação das atividades da fase interventiva.....	66
Quadro 3- Temas motivadores para a produção dos relatos pessoais.....	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Frequência de escrita de textos pelos alunos na escola	53
Tabela 2- Gosto dos alunos pela escrita na escola	54
Tabela 3- Gêneros textuais mais usados na escrita de textos na escola	55
Tabela 4- Temas mais usados pelos alunos para escrever textos na escola	56
Tabela 5- Temas sobre os quais os alunos gostam de escrever na escola	57
Tabela 6- Escrita de textos na escola sobre si mesmos e seus pares na comunidade	59
Tabela 7- Lugar onde os alunos escrevem mais	60
Tabela 8 - Resultados da atividade diagnóstica	62
Tabela 9 - Resultados da avaliação da produção de relato pessoal final	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
E.E.A.J.C	Escola Estadual Antônio Job da Cruz
EF	E.F.- Ensino Fundamental
LA	LA- Linguística Aplicada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SDT	<i>Self Determination Theory</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
1.1 A Motivação: Alguns Estudos	23
1.2 A motivação no contexto educacional: influências na produção escrita em sala de aula	26
1.3 Os gêneros textuais e a produção escrita: um diálogo entre teorias, aplicação e documentos que parametrizam o trabalho do professor	29
1.4 O gênero relato pessoal: algumas pesquisas realizadas	36
1.5 A Linguística Aplicada e o professor pesquisador: um encontro na sala de aula	37
1.5.1 Linguística Aplicada: revisitando definições e sua evolução	38
2 PERCURSO METODOLÓGICO	43
2.1 O contexto geral da pesquisa	43
2.1.1 A comunidade de Vila Nova Floresta: necessidades diversas	43
2.1.2 A escola, a turma, os participantes da pesquisa	45
2.2 Princípios metodológicos da pesquisa	47
2.3 Etapa investigativo- diagnóstica	49
2.4 A etapa investigativo-interventiva	50
3 ANÁLISE DOS RESULTADOS: ENCONTRO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	52
3.1 Fase investigativo-diagnóstica	52
3.1.1 O questionário	52
3.1.2 O teste escrito: A produção inicial do relato pessoal	61
3.2 A etapa investigativo-interventiva: da proposta aos resultados	65
3.2.1 A proposta de atividades interventivas: descrição e resultados	65
4 O RELATO INICIAL E O RELATO FINAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS PRODUÇÕES	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88

REFERÊNCIAS	92
--------------------------	-----------

ANEXOS.....	96
--------------------	-----------

Anexo A- Termo de Consentimento.....	96
--------------------------------------	----

Anexo B- Ficha Social da Família.....	97
---------------------------------------	----

Anexo C- Questionário do Responsável pelo Aluno.....	98
--	----

Anexo D –Relato Pessoal de Willian Bonner	99
---	----

Anexo E- Termo de Concordância da Instituição para Participação em Pesquisa	100
---	-----

APÊNDICES	102
------------------------	------------

Apêndice A- Atividade Diagnóstica Inicial	102
---	-----

Apêndice B- Questionário Sobre Escrever	103
---	-----

Apêndice C- Ficha de Avaliação da Produção do Texto	104
---	-----

Apêndice D- Plano de Ação da Fase Investigativo- Interventiva.....	105
--	-----

Apêndice E- Temas Motivadores para a Produção dos Relatos Pessoais	110
--	-----

Apêndice F- Atividades Sobre os Relatos Ouvidos e Lidos	111
---	-----

Apêndice G: Livro de Relatos Produzidos pelos Alunos Participantes da Pesquisa.....	112
---	-----

INTRODUÇÃO

O presente estudo, intitulado *Contar, ouvir e escrever: o relato pessoal como estratégia para a motivação e o desenvolvimento da escrita*, situado na grande área Linguagens e Letramentos, especificamente na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, e sublinha Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Produção Textual, configura-se uma análise reflexiva de uma proposta de intervenção pedagógica que foi construída em torno do relato pessoal como gênero motivador, estabelecendo relação entre a produção textual escrita e as experiências vivenciadas pelos alunos em seu ambiente social, histórico, político e cultural.

Mas em que medida é possível o desenvolvimento de habilidades linguísticas a partir da motivação para a escrita?

A essa indagação salientamos que quando alguém escreve com vontade, quando a produção escrita tem significado para seu autor, este não poupa esforços para que o texto esteja bem feito, conforme a esfera de circulação. Então, a escrita pode ser revista, lançando-se mão de recursos linguísticos apropriados ao gênero textual, como, por exemplo, sinais de pontuação, expressões referenciais, marcadores temporais, paragrafação, dentre outros aspectos da modalidade escrita. Ou seja, uma escrita motivada que possibilita o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Nesse sentido, construímos o objetivo geral dessa pesquisa que é apresentar os resultados de uma proposta e aplicação de intervenção pedagógica, trabalhando com o gênero relato pessoal como ampliador da motivação para a escrita dos alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental da E.E. Antônio Job da Cruz em Vila Nova Floresta, Governador Valadares, MG.

Para tanto, traçamos os objetivos específicos nos planos teórico, prático e metodológico, a seguir:

- a) Explorar conhecimentos teóricos acerca da motivação, da Linguística Aplicada, dos gêneros textuais, em especial do relato pessoal, de modo que consolide nossa pesquisa;
- b) Verificar, por meio de estudos teóricos, estratégias eficazes para o desenvolvimento de habilidades escritoras, compreendendo a escrita e reescrita textual como processo da produção textual;
- c) Apresentar dados sistemáticos sobre a prática de produção escrita pelos alunos participantes da pesquisa através de diagnóstico;

- d) Elaborar e desenvolver um plano de ação com vistas ao desenvolvimento da motivação para a escrita, bem como à ampliação de habilidades orais e escritoras.
- e) Confeccionar um livro de relatos pessoais selecionados pelos alunos autores, participantes da pesquisa, como produto de uma escrita significativa;

O interesse para essa pesquisa nasceu da observação e análise empíricas como professora de Língua Portuguesa, tendo em vista que, no dia a dia em sala de aula, constamos o desinteresse e as dificuldades apresentadas pelos alunos quando lhes são propostas atividades de produção textual, o que sempre nos trouxe incômodo e preocupação.

Refletir sobre a prática pedagógica tem sido uma constante, uma vez que trabalhar com a Língua Materna tem se tornado bastante desafiador na atualidade, haja vista uma gama de variáveis que afetam o processo de ensino-aprendizagem no que diz respeito à formação e ao desenvolvimento das habilidades linguísticas. Surgiu, portanto, das nossas reflexões, o reconhecimento de que era preciso estudar mais, buscar maior capacitação teórico-metodológica que nos permitisse criar e propor estratégias pedagógicas as quais se apresentassem como possibilidades de desenvolvimento mais eficaz do nosso trabalho em torno da Língua Portuguesa, sempre num processo de reflexão-ação-reflexão, na busca constante por meios de ampliar as habilidades linguísticas dos alunos.

Por conseguinte, tornou-se premente rever as concepções mais tradicionais na abordagem do ensino de Língua Materna em relação à adoção de novas possibilidades que poderiam contribuir para que, de fato, os nossos alunos adquirissem uma educação linguística. Sendo assim, a nossa escolha para este estudo foi trabalhar com o gênero relato pessoal, o qual apresenta características que, segundo estudos já feitos, teria a possibilidade de favorecer a motivação e o interesse para a escrita, pois ele possibilita que sentimentos e emoções se aflorem, contribuindo, dessa maneira, para que os alunos façam descobertas relevantes sobre si mesmos, fortaleçam sua identidade através da operação com reflexões sobre seu próprio universo, o que lhes propicia voltar-se para si buscando compreender o seu *eu*. Tal gênero, além de tratar das questões individuais do ser, também integra esse mesmo ser por meio da troca de experiências proporcionada pelas exposições escritas ou orais (ARAGÃO, 2016).

Acrescenta-se que o escritor do relato tem a possibilidade de ler a própria vida e a de seus pares, relacionando a realidade simbólica dos outros com a sua, por meio de um discurso simples e, ao mesmo tempo, profundo. Assim, o trabalho com esse gênero permitiu criar um ambiente descontraído em que esses alunos, por meio das nossas ações metodológicas, puderam

trazer à tona e compartilhar muitas das suas lembranças e sentimentos. Nesse sentido, tudo indica que a intervenção pedagógica proposta apresentou-se como uma opção metodológica de motivação para a produção escrita, possibilitando, como consequência, a ampliação das habilidades linguísticas dos alunos.

Com o desenvolvimento da pesquisa, pretendemos responder à seguinte pergunta científica: Uma proposta de intervenção construída a partir do gênero relato pessoal, numa perspectiva de conhecimento e afirmação de identidade, poderá motivar os alunos para a produção escrita e permitir a ampliação de suas habilidades linguísticas?

A nossa hipótese era a de que o trabalho em sala de aula, desenvolvido através de uma proposta interventiva elaborada a partir do gênero relato pessoal, numa perspectiva de conhecimento e afirmação de identidade, poderia despertar o interesse e motivar os alunos para a produção escrita, permitindo, assim, a ampliação de habilidades escritoras.

Para o desenvolvimento deste estudo, optamos pelos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada e da pesquisa etnográfica, porque, conforme afirmam Garcez e Schulz (2015), a etnografia contribui significativamente para a investigação das práticas de linguagem no âmbito da Linguística Aplicada, uma vez que esse aporte teórico-metodológico permite a construção de conhecimentos acerca das ações humanas realizadas no uso da linguagem, ajudando a pensar a educação por meio do cotidiano da escola, tendo em vista as percepções dos participantes, pesquisador e pesquisados, o que possibilita uma compreensão adequada de ações situadas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa quantiquantitativa e interpretativa, já que se presta a observações, bem como análise de práticas específicas em situações reais de aprendizagem.

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de duas etapas principais, a saber: a investigativo-diagnóstica e a investigativo-interventiva. Constou também de uma análise comparativa dos resultados obtidos nas referidas etapas, a fim de verificar possíveis avanços em relação ao desenvolvimento de habilidades de produção escrita, visando à validação da proposta construída.

Para tanto, buscamos uma fundamentação teórica que embasasse de forma suficiente e consistente o nosso estudo, de modo a ser transposta para a prática de sala de aula por meio de uma intervenção que apresentasse ações metodológicas as quais atendessem às necessidades de aprendizagem dos alunos e lhes proporcionassem atividades significativas, para que desenvolvessem as habilidades linguísticas necessárias.

Nesse sentido, consideramos que a nossa pesquisa se justifica e é relevante, uma vez que resultou, conforme já referido, numa proposta de intervenção pedagógica que se apresenta como uma opção metodológica para motivar os alunos, despertando neles o interesse pela atividade de escrita, o que contribuirá para o trabalho em sala de aula no sentido de minimizar as dificuldades desses alunos no que se refere ao desenvolvimento de habilidades escritoras.

Outra contribuição importante da nossa pesquisa é a possibilidade de ampliar os estudos já existentes sobre o tema, visto que ainda há muito a ser pesquisado acerca do uso do gênero textual relato pessoal como elemento motivador para a produção escrita, tendo em vista as possibilidades de envolvimento dos alunos em aprendizagens que se configurem como significativas para eles.

A Linguística Aplicada foi o campo da ciência através do qual se deu o percurso metodológico do presente estudo, uma vez que o contexto da nossa pesquisa é a sala de aula, envolvendo sujeitos sociais em um ambiente educacional.

Dessa forma, a presente dissertação consta da seguinte estrutura: no primeiro capítulo, apresentamos o referencial teórico ao qual recorreremos para o desenvolvimento do estudo, estando dividido em três seções, as quais sejam: 1.1 A motivação: alguns estudos; 1.2 A motivação no contexto educacional: influências na produção escrita em sala de aula; 1.3 Os gêneros textuais e a produção escrita: um diálogo entre teorias, aplicação e documentos que parametrizam o trabalho do professor; 1.4 O relato pessoal: algumas pesquisas realizadas; finalizando com um estudo acerca da Linguística Aplicada disposto na seção 1.5 A Linguística Aplicada e o professor pesquisador: um encontro na sala de aula.

Já no segundo capítulo, abordamos o percurso metodológico através do qual conduzimos a pesquisa. Esse capítulo encontra-se estruturado em duas seções: 2.1 O contexto geral da pesquisa, a qual subdivide-se em: 2.1.1 que trata da comunidade local e a 2.1.2 que aborda a escola, a turma e os participantes da pesquisa. Já na seção 2.2 discutimos a importância dos procedimentos metodológicos adotados para a coleta e análise de dados nas duas fases da pesquisa; sendo que em 2.3 abordamos os instrumentos e procedimentos utilizados na fase diagnóstica, enquanto em 2.4 os da fase interventiva, objetivando facilitar a compreensão do leitor a respeito do presente trabalho.

No terceiro capítulo, na seção 3.1, explicitamos e analisamos os dados coletados, seja através de questionários, seja através de atividade diagnóstica; por meio dos quais procuramos identificar as possíveis causas do desinteresse por parte dos alunos em produzir textos escritos, bem como as reais dificuldades deles em relação à produção escrita. Em 3.2 descrevemos a

proposta de intervenção pedagógica, com o plano de ação, e o desenvolvimento das atividades em torno do relato pessoal.

No quarto capítulo, tecemos uma análise comparativa entre os dados obtidos no diagnóstico inicial e a produção final dos alunos participantes da pesquisa, revelando, por meio desses dados e das observações realizadas durante toda a pesquisa, as transformações ocorridas na produção escrita dos participantes da pesquisa durante a fase de intervenção, de modo que nosso trabalho fosse consolidado.

Por fim, no quinto capítulo, apresentamos as considerações finais, no qual realizamos uma reflexão acerca do trabalho de pesquisa como um todo, suas possíveis contribuições para a comunidade científica no tocante aos estudos da linguagem e ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, assim como os novos caminhos para estudos em torno do gênero relato pessoal, com vistas ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Isso posto, adentraremos nos estudos teóricos que embasaram nossa pesquisa. São informações e importantes reflexões que fundamentam a necessidade de um trabalho sistemático em torno do gênero relato pessoal como motivador para a produção textual.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A Motivação: Alguns Estudos

Muitos estudiosos têm se dedicado ao estudo da motivação humana em diversos aspectos, e um deles está relacionado à aprendizagem escolar, posto que o desenvolvimento intelectual dos indivíduos é constante, estando, de alguma forma, influenciado por fatores internos ou externos. Nessa perspectiva, um estudo científico ganha bastante relevância: Trata-se da Teoria da Autodeterminação ou SDT (*Self-Determination Theory*), elaborada pelos pesquisadores Edward L. Deci e Richard M. Ryan e publicada em 1985. Segundo esses teóricos,

A motivação diz respeito à energia, direção, persistência e equifinalidade; todos os aspectos de ativação e intenção. A motivação tem sido uma questão central e perene no campo da psicologia, pois está no cerne da regulação biológica, cognitiva e social. Talvez mais importante, no mundo real, a motivação é altamente valorizada por causa de suas consequências: a motivação produz. É, portanto, de preocupação preeminente para aqueles em papéis como gerente, professor, líder religioso, treinador, prestador de cuidados de saúde e pais, que envolvem a mobilização dos outros para agir (DECI e RYAN, 2000, p. 69)

Nesse sentido, conforme as condições sociais e as experiências, podemos ser proativos e participativos ou alienados e passivos. Buscando fatores socioculturais que influenciam a autodeterminação, os autores consideram de maior relevância três características psicológicas: competência, autonomia e pertencimento. Geralmente, quando tais necessidades são satisfeitas, tem-se como consequência um indivíduo automotivado e atuante no meio em que está inserido. Assim, a SDT investigou tanto os fatores que sustentam e os que diminuem a motivação, bem como os seus dois tipos, quais sejam: i) a motivação intrínseca e ii) a motivação extrínseca.

Segundo os autores supracitados, desde o momento em que nascemos, já se manifesta a motivação intrínseca, pois somos brincalhões, curiosos, mesmo sem que haja a expectativa de recompensa. Porém, essa motivação intrínseca recebe influências de diversos fatores sociais e ambientais que, tanto podem enfraquecê-la quanto facilitá-la. Se por um lado o *feedback* de desempenho negativo a enfraquece, por outro, o *feedback* positivo fortalece-a. É certo que, quanto mais crescemos, mais aumentam as pressões sociais e cobranças, contribuindo sobremaneira para a diminuição do nível de motivação intrínseca, ao mesmo tempo em que ocorre o desenvolvimento da motivação extrínseca.

Deci e Ryan (2000-b) afirmam que são diferentes os tipos de motivação extrínseca, de modo que alguns funcionam como agentes ativos e surtem resultados importantes, enquanto outros são bastante pobres e, portanto, inócuos. Fato é que os tipos de motivação variam

conforme as razões e/ou objetivos que fazem acontecer a ação, sendo que a distinção entre motivação extrínseca ou intrínseca ocorre basicamente entre aquilo que se faz por um interesse inerente e o que se faz em busca de um resultado externo. Dessa forma, levando-se para o campo da educação, um aluno pode realizar uma atividade em sala de aula estando movido pela curiosidade e pelo anseio de conhecer ou meramente para obter boas notas, visando ao prestígio que essas possam trazer. De qualquer forma, trata-se de motivação extrínseca, variando apenas no nível de autodeterminação, conseqüentemente, com maior ou menor sentimento de satisfação do *eu*.

Se pensarmos em uma fonte natural de aprendizagem bastante relevante para a educação, estamos tratando da motivação intrínseca, quando se realiza uma atividade por uma satisfação inerente ao sujeito, como diversão ou desafio, sem promessa de recompensa. Esse tipo de motivação é bastante dependente das ações de pares, pais e professores, para que seja sistematizado e não destruído. Todavia, nem sempre, em nossas salas de aula, contamos com alunos dotados de motivação intrínseca, o que nos traz dificuldade em relação aos processos de ensino e aprendizagem, desse modo, surge a necessidade de encontrar estratégias para ativar a motivação extrínseca e conseguir que os nossos alunos realizem atividades educacionais com vontade, por aceitarem internamente o valor e/ou utilidade de tais atividades. Daí a importância das escolhas feitas por nós, professores, de aspectos motivadores para a aprendizagem, porque temos consciência de que muitas atividades propostas em sala de aula não são inerentemente interessantes ou agradáveis, sendo necessária a motivação extrínseca, que uma vez ativada, poderá possibilitar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, Deci e Ryan (2000-a) propõem um *continuum*, que vai da amotivação¹ até a motivação intrínseca, com os diversos tipos de comportamentos motivados segundo a Teoria da Integração Organísmica². De modo que os comportamentos extrinsecamente motivados completam o *continuum* entre a Amotivação e a Motivação Intrínseca. Relacionados à motivação extrínseca, têm-se os comportamentos menos autônomos, que se denominam *externamente regulados*, realizados por recompensa ou ordem.

Tem-se também o comportamento motivado por *regulação introjetada*, em que as ações são realizadas para evitar culpa ou melhorar o próprio ego. Já a *regulação através da*

¹AMOTIVAÇÃO é um termo aqui entendido como o estado de falta de intenção de agir.

² Teoria do neurofisiologista Kurt Goldstein como modelo de referência teórica para a Gestalt Terapia. A preocupação desse teórico e pesquisador era buscar um modelo holístico que pudesse explicar as mudanças de personalidade apresentadas por pacientes que haviam sofrido lesões cerebrais permanentes. (Ref. https://www.igt.psc.br/Artigos/teoria_organismica.htm).

identificação é um tipo mais autônomo, visto que o sujeito aceita uma atividade como importante para si. E a forma de motivação extrínseca mais autônoma e que mais se aproxima da motivação intrínseca é a *regulação integrada*, em que os regulamentos foram assimilados ao *self*³ como necessidades inerentes do indivíduo. A figura 1 apresenta esquematicamente esse *continuum* proposto por Deci e Ryan (2000-a) e adaptado por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005).

Figura 1: Continuum de autodeterminação e níveis de auto-regulação

Forma motivacional	Amotivação		Motivação Extrínseca			Motivação Intrínseca	
Estilos regulatórios	Não regulatório		Externo	Introjecção	Identificação	Integração	Intrínseco
Lócus de percepção de causalidade	Impessoal		Externo	Externo / Interno	Externo / Interno	Interno	Interno
Comportamento	Não auto-determinado		←—————→			Auto-determinado	
Processos regulatórios relevantes	Ausência de: -competência -contingência -intenção		Presença de: -recompensas externas -punições	-aprovação social -envolvimento para o ego	-valorização da actividade pessoal -importância pessoal	-síntese de regulações identificadas / conscientes	-divertimento -prazer -satisfação

Figura 1. Continuum de auto-determinação e níveis de auto-regulação

Fonte: Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005)

Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005) registram que muitos estudos têm evidenciado os benefícios educacionais relacionados à motivação intrínseca, como o de Goudas, Dermitzaki e Bagiatis (2000), segundo os quais entre esses benefícios estão um maior empenho, esforço e persistência para realizar as atividades, que resultam na melhoria da aprendizagem.

De acordo com Biddle, Chatzisarantis, *et al.* (2001), devemos considerar que as pessoas são motivadas intrinsecamente quando percebem que suas capacidades são suficientes às exigências da situação/contexto, e também quando suas ações têm origem e são reguladas por elas mesmas. Ressaltam ainda que as atividades motivadas intrinsecamente são definidas como sendo "autotélicas", significando percepção de autocontrole, autodeterminação e autonomia.

³Self: aqui empregado como fusão de elementos (corpo, emoções, pensamentos e sensações) que constituem a individualidade e a identidade de uma pessoa. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 10 de janeiro de 2019.

Em seguida, abordaremos a relevância da motivação no contexto escolar, levando-se em consideração as aulas de Língua Portuguesa e a produção textual, mais especificamente, na modalidade escrita.

1.2 A motivação no contexto educacional: influências na produção escrita em sala de aula

Acerca da relação entre motivação, interesse e atividade escrita em sala de aula, é possível estabelecer algumas reflexões, tomando como base estudos teóricos importantes, bem como a nossa prática docente com a Língua Portuguesa.

O senso comum nos faz indagar se ao referirmos à motivação já não estaríamos também tratando do aspecto interesse. Porém, a motivação, segundo Silva (2014), diz respeito ao porquê e ao por quanto tempo alguém decide fazer algo, e também ao quão dedicado será. Schiefele (1998), por sua vez, afirma que é a motivação que gera o interesse, e este pode ser individual ou situacional. Para o autor, o interesse individual pode ser entendido como uma orientação motivacional, com relativa estabilidade; também poderá ser caracterizado como uma disposição pessoal que, processualmente, desenvolve-se ao longo do tempo. Portanto, essa concepção está relacionada com o aumento do conhecimento, valores e sentimentos positivos. Já o interesse situacional, segundo Bergin (1999), é gerado e estimulado por determinadas condições e ambientes. Desse modo, observa-se que o interesse individual resulta em escolhas duradouras, enquanto o interesse situacional relaciona-se a fatores ambientais, os quais poderão gerar o interesse particular.

Hidi e Harackiewicz (2000) constataam que poucos estudos são feitos de modo a compreender como os interesses se desenvolvem, os motivos pelos quais alguns são mais duradouros que outros e como eles podem ser alimentados e utilizados para auxiliar no contexto educacional. Alexander (1997) apregoa que o interesse pode ser visto como um estado ou como a disposição de uma determinada pessoa e, por isso, está associado a um componente afetivo e cognitivo.

O autor salienta que alguns estudos têm demonstrado que o interesse se apresenta como um poderoso facilitador no funcionamento cognitivo, fato que ratifica sua influência na aprendizagem, e que são muitos os teóricos os quais postulam que o interesse pode desempenhar um papel muito importante nas fases iniciais dessa aprendizagem. Já Hidi (1990) argumenta que o interesse situacional também pode dar uma contribuição ativa na

aprendizagem, principalmente, quando os alunos não apresentam interesse em realizar as atividades escolares. De sorte que percebemos a importância da motivação para o desenvolvimento do educando.

Sendo assim, especificamente em relação à escrita em sala de aula, o modo como conduzimos o nosso trabalho produzirá um determinado nível de motivação e interesse que, por sua vez, poderá contribuir para que o aluno desenvolva emoções capazes de gerar atitudes positivas ou negativas em relação às atividades de escrita, facilitando ou dificultando, portanto, a aquisição de habilidades escritoras. Para tanto, buscamos com o presente estudo estratégias que possam favorecer níveis mais altos de motivação para a produção textual, sobretudo, a escrita.

Em Martinelli (2014) também encontramos importantes pesquisas englobando o tema motivação no contexto da educação. Endossando os estudos sobre o referido assunto, a autora investigou o desempenho escolar de estudantes, relacionando-o aos níveis de motivação. Cabe salientar que suas pesquisas também estão baseadas na *SDT* desenvolvida por Deci e Ryan em 1985.

Ryan e Deci (2000) apud Martinelli (2014), refletem que, assim como os indivíduos possuem diferentes níveis de motivação, diversos também serão os tipos e níveis de motivação extrínseca: as que poderão conduzir a graus de internalização e influência no comportamento e realização de tarefas diárias, com vistas à novas aprendizagens e satisfação pessoal.

Ademais, a autora salienta que diversos estudos internacionais e nacionais apontam para a diminuição da motivação intrínseca ao longo dos anos de escolaridade. Fator que sinaliza para a necessidade de atividades interventivas, de modo que a formação acadêmica e o desenvolvimento de habilidades, sobretudo as escritoras, não sejam prejudicados.

Destarte, nossa proposta primou por estratégias interventivas elaboradas a partir do gênero textual relato pessoal, uma vez que o mesmo apresenta-se como um provocador de reflexões pessoais, através de recordações de situações alegres, inusitadas ou mesmo tristes, sendo que em quaisquer delas estará em evidência o próprio autor do texto, o que pode desencadear no estudante níveis mais altos de motivação extrínseca, com possibilidade de ativação da intrínseca, que é o desejado por nós professores para uma efetiva aprendizagem.

Nesse sentido, Martinelli (2014), apoiada em Ryan, Connell e Grolnick (1992), reverbera que:

[...] um bom desempenho escolar está associado a formas de autorregulação mais autônomas e à motivação intrínseca, ou seja, interiorização dos valores associados ao trabalho escolar. Por outro lado, estudantes com baixo desempenho escolar apresentam formas de regulação menos autônomas. Formas mais autodeterminadas

de regulação ocorrerão se a criança compreender o valor da atividade, se lhes forem permitidas escolhas na realização das atividades com o mínimo de pressão, e se seus sentimentos e perspectivas forem reconhecidos. A valorização das tarefas resulta da interiorização e da integração, o que requer que os estudantes se sintam competentes e percebam-se como autônomos durante a realização das atividades (MARTINELLI, 2014, p.2-3).

No tocante à produção textual em contextos escolares, de acordo com Boscolo e Hidi (2007), determinadas situações de escrita podem apresentar características mais atrativas que outras, possibilitando que o ato de escrever seja divertido e que, por isso, passe a ser encarado como algo prazeroso, útil e significativo. Para esses autores, a atmosfera criada em sala de aula poderá fazer com que o aluno se interesse pela escrita, pois tal atividade tornar-se-ia atrativa sem deixar de ser desafiadora.

Nessa perspectiva, para esses autores, duas condições são fundamentais para que o aluno se sinta motivado para escrever: A primeira diz respeito à relação que se estabelece entre a escrita e as outras atividades em sala de aula; já a segunda refere-se à necessidade de colaboração social dos alunos, uma vez que a sala de aula é um ambiente favorável à criação de uma comunidade de práticas discursivas, a qual poderá possibilitar a descoberta das identidades dos escritores aprendizes. Vale destacar também que situações estimuladoras, atraentes e criativas vivenciadas em sala de aula poderão influenciar no desenvolvimento de habilidades que serão necessárias quando esses alunos estiverem exercendo o papel de escritor em uma dada prática social.

Dessa maneira, os autores defendem que trabalhar em sala de aula a partir do conceito de gênero textual é mais eficiente do que a partir do conceito de tipo textual, já que, na primeira perspectiva, os textos são concebidos com determinada função social, fato que diminui o distanciamento do aluno em relação à escrita. E, tendo em vista a diversidade de gêneros com a qual a escola pode lidar, Ainley, Hidi e Berndorff (2002) ressaltam que o relato pessoal, por exemplo, ainda é pouco trabalhado na sala de aula, embora esse gênero seja capaz de tornar o ato de escrever prazeroso para o aluno. Os autores defendem que o interesse do aluno surge com base em uma atividade social significativa em que ele se sinta inserido e, portanto, mais descontraído.

Nessa mesma direção, há que se ressaltar pesquisas realizadas pelo renomado pesquisador Henri Paul Hyacinthe Wallon sobre a afetividade na formação da pessoa. Dentre outros autores que evidenciam a importância do desenvolvimento da afetividade como fator relevante para a aprendizagem, Clanet, Laterasse, Vergnaud, 1979, apud Dautro e Lima, apregoam que, segundo o estudioso francês, não há como isolar o cognitivo do afetivo, principalmente, tratando-se de educação, pois um indivíduo apresenta fases durante sua vida

com níveis e características afetivas diferentes. Sendo a puberdade, na adolescência, a fase em que se sentiria mais confuso por estar vivenciando uma autoafirmação da identidade.

Afirmção essa que vai de encontro ao que propomos aqui, com o presente estudo em torno do gênero relato pessoal, *um falar de suas experiências*, possibilitando reflexões acerca de si mesmo, das relações com seus pares e com o mundo. De modo que os alunos-autores estariam voltados para si mesmos, ao mesmo tempo em que desenvolveriam habilidades linguísticas necessárias à produção escrita em geral.

Em suma, as reflexões até aqui realizadas apontam para a relevância do gênero textual relato pessoal no tocante ao desenvolvimento da motivação para a escrita, mas, ao mesmo tempo, indicam para nós a necessidade de melhor compreender estudos teóricos que dizem respeito aos gêneros textuais e discursivos. Para tanto, na seção seguinte, abordamos pesquisas em torno dos gêneros textuais e discursivos, bem como da produção escrita, tomando como base Marcuschi (2005; 2008), dialogando como Bakhtin (2016) e documentos parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

1.3 Os gêneros textuais e a produção escrita: um diálogo entre teorias, aplicação e documentos que parametrizam o trabalho do professor

São muitos os estudos em torno dos gêneros discursivos, textuais e sua produção escrita, assim como os conceitos referentes à linguagem e língua. Tomaremos para esta reflexão os pensamentos defendidos por Bakhtin (2003 e 2016) e por Marcuschi (2005 e 2008) em relação aos gêneros discursivos e textuais, à percepção de língua e da própria linguagem no seu sentido mais amplo. Sem desmerecer outros estudiosos, os autores apontam para a presença dos gêneros discursivos em todas as esferas da sociedade, como resultado da interação entre os sujeitos. A linguagem, sob esse aspecto, constitui-se como:

[...] uma reação-resposta a algo em uma dada interação e manifesta as relações do locutor com os enunciados do outro. Por isso, temos de considerar que o outro, no movimento dialógico, não é somente o interlocutor imediato ou virtual. É muito mais. O outro projeta-se a partir de discursos variados (passados, atuais, presumidos). (DI FANTI, 2003. p. 98).

Tal pensamento revela para nós um sujeito que já o é antes da sala de aula, com histórias, diálogos em constante produção com o outro, com o mundo, através de diversas interações. Nesse caminho, o falar de si, de suas vivências aponta para uma reflexão acerca da forma de se perceber e, por consequência, de perceber o outro e o mundo que o cerca.

Por esse viés é que percebemos a língua sob o ponto de vista do próprio Bakhtin, apud Di Fanti, que a considera como:

Ideologicamente saturada, ou seja, constitui-se como uma concepção de mundo e um modo de ter atitudes ativas, responsivas, em cada esfera de atividade humana. Nessa perspectiva, a língua alterna-se em movimentos dialógicos que indissocia forças centrípetas e centrífugas na enunciação do sujeito (DI FANTI, 2003.p. 103)

Digna de nota também é a relação entre os gêneros discursivos e textuais quando, em uma nota de rodapé, Marcuschi evidencia a estreita ligação entre esses conceitos.

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (2005, p. 19), reverbera que “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. Logo, compreende-se que eles dizem respeito aos usos concretos da linguagem na vida diária, sendo produzidos e vivenciados através da fala, bem como da escrita, de acordo com as diversas situações discursivas. Isso significa também dizer que as interações humanas favorecem a construção dos gêneros, uma vez que, conforme a situação e intenção dos envolvidos, os textos vão sendo materializados, tendo em vista as ações dos homens na sociedade.

O autor considera que a presença de tantos aspectos envolvendo a composição dos gêneros textuais faz com que se tenha ideia da complexidade desse tema, o que nos leva a reconhecer a necessidade de um trabalho com os gêneros textuais na escola ainda mais sistemático, já que, quanto mais eles forem conhecidos e vivenciados, mais amplas serão a capacidade de produção e as habilidades de uso eficaz desses gêneros nas relações sociais, tendo em vista que elas manifestam experiências vividas, argumentam pontos de vista, disseminam informações consoante as intenções sócio comunicativas de quem os produz. Corroborando com os argumentos do referido autor, Costa (2008) afirma que os gêneros textuais são formas heterogêneas, sociais, discursivas e enunciativas, orais e escritas, dadas pela tradição e pela cultura, as quais vão sendo utilizadas nas esferas do discurso, de acordo com suas propriedades específicas.

Sobre o trabalho com a Língua Portuguesa, Marcuschi (2008) defende que é interessante pensar nos textos orais e escritos, tendo em vista que a escrita, de certa forma, reproduz as interações conversacionais, uma vez que desenvolver um texto é considerar os papéis dos interlocutores, de modo que desconsiderar esse fato pode prejudicar as interações comunicativas.

A esse respeito, os documentos que parametrizam o ensino da Língua Portuguesa a nível nacional –PCN e BNCC- trazem contribuições para o nosso trabalho, sem desprezar a importância da formação acadêmica e da capacitação dos professores em geral e, mais especificamente, dos de Língua Portuguesa, dada a gama de teorias, estudos e mudanças nas concepções que permeiam nossas ações enquanto professor (a). Os PCN (1996) trazem uma notação que vai de encontro à nossa proposta de trabalho com o relato pessoal envolvendo alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, pois evidencia a importância da reflexão sobre si mesmo na construção da identidade, quando diz que “A dimensão afetivo-emocional do adolescente implica a busca de referências para constituição de valores próprios, as quais possibilitam novas formas de compreensão das experiências por que passa(...)” (BRASIL, 1996, p. 45-46).

Embora haja muitas tendências teóricas para o estudo dos gêneros textuais, como a bakhtiniana, a swalesiana ou ainda a sistêmico-funcional, um consenso permeia todas as tendências: o de que o texto falado ou escrito deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada para as reflexões sobre a linguagem. Nessa perspectiva, a definição de texto proposta por Marcuschi (2008) retoma Beaugrande (1997, p. 10), segundo o qual “[...] é essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas cognitivas e sociais”. Essa definição dada por Beaugrande (1997) deixa claro que escrever um texto não é simplesmente colocar palavras em uma sequência, e tal consideração gera as seguintes implicações:

1. O texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes contextos, ações, etc.
2. O texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal;
3. O texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis);
4. O texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade. (BEAUGRANDE, 1997, p. 10).

Nessa perspectiva, trabalhar a língua a partir do gênero textual representa investigar o uso, as escolhas de sentido, o funcionamento de tais escolhas e como melhorar seu funcionamento nas práticas de uso da língua.

Vários documentos que parametrizam o trabalho dos profissionais da educação nas escolas apontam para relevância do texto e do gênero textual e discursivo como princípios de reflexão para o desenvolvimento de habilidades linguísticas necessárias à formação intelectual

e social do indivíduo. Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN- descreveram que uma das habilidades a ser desenvolvida no Ensino Fundamental é:

[...] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; (BRASIL, 98, p. 7).

O mesmo documento salienta que o adolescente de 11 a 15 anos vivencia um processo de (re) construção da identidade, para o qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais (BRASIL, 98 p. 45). Nesse sentido, 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.

Da mesma forma, o mais novo documento parametrizador da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC-, apresenta dentre as competências elencadas para o desenvolvimento do educando em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, a seguinte:

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo (BRASIL, 2016, p. 65)

É notória a contribuição do gênero textual relato pessoal para o desenvolvimento dessa competência, uma vez que o aluno, ao escrever os acontecimentos que permeiam seu cotidiano, poderá fortalecer sua visão e reflexão sobre a vida, o outro, a comunidade onde vive e o mundo, abrindo caminhos para o desenvolvimento de habilidades escritoras, não somente necessárias à produção de relatos, mas de outros gêneros textuais, conforme a circulação desse indivíduo nas diversas esferas sociais.

Reportando-nos à sala de aula, no momento da produção textual oral e/ ou escrita, nossa proposta de trabalho com o relato pessoal vai de encontro ao que se afirmar nos PCN sobre a valorização da afetividade para o desenvolvimento da aprendizagem, quando tal documento pondera que

Considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos (BRASIL, 1998 p. 106)

Assim, a tarefa de ensinar os alunos a produzirem textos vai além de propiciar-lhes a construção de conhecimentos puramente linguísticos, pois significa, sobretudo, levá-los a

realizar operações discursivas dotadas de produção de sentidos. Nesse viés, Koch e Elias (2012) ponderam que, embora o ato de escrever deva ser considerado complexo – pois envolve habilidades linguísticas, cognitivas, pragmáticas, sociais, históricas e culturais – muitos consideram que, para escrever bem, é necessário apenas conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário.

Para tanto, torna-se premente a reflexão acerca da atuação do professor de Língua Portuguesa no momento da construção do texto escrito, suas intervenções na produção, principalmente, suas contribuições no tocante à evolução da escrita textual, considerando o desenvolvimento do educando como autor-produtor de textos.

Percebe-se que há muito tempo o ensino da escrita na escola vem sendo discutido, e uma das críticas feitas reiteradamente é em relação ao fato desse ensino servir somente para o professor mostrar ao aluno seus erros em relação às normas gramaticais, o que constitui um dos fatores que desmotiva os alunos e faz com que percam a vontade e o interesse para escrever em sala de aula.

Sobre essa questão, Boscolo e Hidi (2007) acrescentam que o texto escrito pelo aluno é considerado somente como um produto e, portanto, é usado por muitos professores apenas com o intuito de avaliar, de mostrar ao aluno o que ele não sabe, e isso poderá fazer com que esse aluno sintam-se desmotivado para a atividade escrita, visto que ela passa a ser vista simplesmente como uma tarefa escolar e, por isso, dificilmente os alunos a perceberão como um ato significativo e indispensável para suas vidas.

Enquanto isso, desde 1998, os PCN já sinalizavam para a necessidade de a correção dos textos produzidos em sala de aula ser voltada para o incentivo à observação do próprio aluno-autor em torno das características estruturais dos diversos tipos textuais, como também dos aspectos gramaticais da língua, de modo a oferecer oportunidades para a instrumentalização do discente no domínio da modalidade escrita. Necessidade à qual acrescentamos as reflexões anteriormente mencionadas na seção 1.2 no que diz respeito à opção do trabalho com o gênero textual em detrimento do tipo textual para o desenvolvimento das habilidades escritoras, somada à escolha de gêneros que possam despertar o interesse e a motivação para a escrita, como por exemplo, o relato pessoal, proposto no presente estudo.

No tocante às estratégias adotadas para o trabalho com a produção escrita, Ruiz (1998), em sua tese de doutoramento, descreve formas de correção textual, analisando os resultados obtidos em cada uma delas através do texto final do aluno, sendo que três delas já haviam sido apontadas por Serafini (1989), quais sejam: a indicativa, a resolutiva e a classificatória. Cada

uma com suas especificações ao longo do texto do aluno, porém sem apresentar grande resultado no tocante ao desenvolvimento de habilidades escritoras no aluno-autor, conforme analisado por Ruiz (1998).

Não obstante, a autora identifica e analisa a estratégia que chamou de textual-interativa, por meio da qual o professor dialoga com o aluno via bilhetes, tornando-se um leitor ativo do texto produzido, o que já lhe agrega valor. Ao mesmo tempo em que sugere adequações e novas formas de dizer ao autor, deixa-o livre para reescrever seu texto fazendo as adaptações que julgar necessárias, conforme sua intenção comunicativa, suas leituras. Sobre os modelos de correção textual, a autora analisa que:

Se face a resolutivas o aluno apenas acata, e se diante de indicativas e classificatórias ele pode hesitar, nos casos de correções "bilhetes", os textos denotam uma incisiva resposta de sua parte. Dizendo diferentemente, quando a correção é textual-interativa, é mais difícil para o aluno deixar de alterar seu texto (RUIZ, 1998, p. 91).

Os resultados apresentados pela autora apontam para uma reescrita textual com significado para quem a faz e como melhor produto para quem lê, uma vez que, nessa perspectiva, os aspectos gramaticais da língua estão a serviço do texto. Fator que remonta ao sentimento de pertencimento do aluno em relação ao texto que produz e conduz a um trabalho mais profícuo com a escrita textual nas aulas de Língua Portuguesa. A autora acrescenta ainda que em sua pesquisa:

São raros no *corpus* os casos de reescrita pós -"bilhete" que não impliquem, por parte do aluno, um comportamento verbal em resposta - sobretudo em se tratando de primeira versão do texto. Como não há o que copiar, simplesmente não se coloca a questão da passividade típica das pós-resolutivas. E como não há o que decodificar, não há margem para a hesitação própria das pós indicativas e pós-classificatórias. Logo, como o que existe é uma fala a demandar uma contrafala, o que vai haver, na grande maioria dos casos, só poderá ser uma nova fala, responsiva, a seu turno. (RUIZ, 1998, p. 91, *grifos da autora*).

Ao produzirmos um texto, buscamos um produto final. Nesse contexto, reportamo-nos às contribuições teóricas de Geraldi (1986) que reflete sobre a produção escrita na escola e para a escola. Apresentado em um encontro de professores, o texto desse pesquisador propõe reflexão acerca de aspectos relacionados à prática de produção de textos escritos na escola. Segundo esse autor, desconsiderar a relevância do interlocutor no momento da produção, assim como a finalidade do gênero a ser produzido faz com que não sejam produzidos textos – como já foi referido anteriormente – mas obtém-se um amontoado de palavras e frases, sem a função

social que, de fato, espera-se de um texto. O pesquisador ressalta que, quando se leva em conta o destinatário real do texto, há um resultado mais produtivo do que quando o aluno só escreve para o professor, seja qual for o gênero textual. Igualmente relevante é considerar a imagem que se externa ao leitor por meio do texto produzido, no qual estarão impressas as marcas do seu autor, mesmo que de forma não planejada; e há também de se pensar na imagem que o leitor verá ao ler o texto que o outro escreveu.

Outro aspecto levantado por Geraldí (1986) diz respeito ao discurso presente no texto. Para esse autor, muito do que é escrito será novo para o leitor, o que enriquece o aspecto da informatividade – importante elemento constituinte da textualidade –, ao mesmo tempo em que desperta o interesse do leitor, que receberá e construirá sentidos para aquele texto numa relação dialógica necessária. Há ainda outro elemento a ser discutido e que deveria ser refletido na produção de texto na escola, o objetivo que se pretende alcançar com o texto: convencer, informar, divertir ou outros quaisquer, pois saber o que se pretende com a escrita de textos possibilita avaliar o retorno obtido por parte dos seus destinatários. Tendo em vista essas argumentações, torna-se fundamental a boa formação do professor de Língua Portuguesa que, contando com um aporte teórico adequado, promoverá um trabalho profícuo com os gêneros textuais.

Assim, traçamos o percurso teórico que conduziu nossas ações nas fases da pesquisa em torno do relato pessoal, seja na investigativo-diagnóstica, seja na investigativo-interventiva, desde a motivação para a escrita até o produto textual final. Entendemos que o conjunto de estudos e reflexões, por ora aqui revisitados, sustentam nossa proposta de trabalho com tal gênero textual, de forma que acreditamos ser possível despertar a motivação para a produção escrita significativa a partir de atividades interventivas sistemáticas, ampliando, assim, as habilidades escritoras necessárias à ampliação das habilidades linguísticas dos nossos educandos.

Com efeito, há ainda muito a ser pesquisado sobre o trabalho com a produção textual em Língua Portuguesa, sobretudo a partir do gênero relato pessoal. Poucos também são os estudos em torno do desenvolvimento da motivação para a produção escrita, entretanto, algumas experiências já têm sido desenvolvidas nessa direção. Dedicaremos, pois, na sequência, à abordagem de estudos específicos realizados tendo como ponto de partida o gênero relato pessoal, fonte maior dessa pesquisa.

1.4 O gênero relato pessoal: algumas pesquisas realizadas

Nos termos de Aragão (2016), tendo em vista a funcionalidade dos gêneros, pode-se afirmar que o gênero relato pessoal oferece características as quais favorecem a construção de situações comunicativas capazes de comover e convencer o leitor sobre determinadas experiências vividas, e apresenta-se ainda como uma possibilidade aos alunos de fortalecer sua identidade através das reflexões sobre seu próprio universo, permitindo-lhes voltarem-se para si e conseguirem melhor compreensão do seu *eu*. Para a autora, 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).

Já para Altenfelder e Clara (2004), trabalhar com as lembranças constitui-se uma forma eficaz para que o escritor use a língua com liberdade e consciência daquilo que precisa para explicitar emoções e emocionar o leitor através de um discurso simples e, ao mesmo tempo, profundo. E, para Rojo e Eduardo (2012), essa é uma das práticas que poderá permitir a compreensão da relação das práticas escolares com os contextos sociais.

Câmara (2015), por exemplo, em seu estudo “A produção textual no Ensino Fundamental: processo de retextualização com o gênero memórias”, aborda a relação entre os textos orais e escritos, priorizando as relações lógico-discursivas, desenvolvendo atividades de reescrita das memórias. O pesquisador propôs a seus alunos, que compõem uma turma do 9.º ano, ouvir idosos da comunidade de Bento Fernandes - RN -, a fim de identificarem marcadores da oralidade, estratégias para a transposição dos textos orais para a escrita, num processo de interação entre os sujeitos. Os resultados, segundo o autor, seguem, desde a motivação para as atividades de retextualização, observando e discutindo a transposição do texto oral para o escrito até uma melhora na prática da produção da escrita, sendo perceptiva a aproximação cultural entre os alunos e os idosos, devido aos aspectos identitários evidenciados durante todo o trabalho interventivo.

Outro estudo que visitamos foi o de Araújo (2017), Identidade e Memória: produção e refacção de textos por alunos do 8.º ano do Ensino Fundamental, realizado em uma escola da cidade de Capela - Alagoas -, em que os alunos escreveram e reescreveram memórias a partir de entrevistas com moradores da cidade. Outras estratégias foram utilizadas, como passeios pela cidade, leitura de textos poéticos, entrevistas gravadas e análises das filmagens feitas. Para a autora, trabalhar as memórias e identidade na produção dos alunos, a partir do lugar em que eles vivem, contribuiu para que a prática pedagógica fosse mais motivadora, consciente e humana, proporcionando a relação entre a escola e comunidade.

Aragão (2016) compreende o texto como um produto social na medida em que se utiliza do próprio contexto para a produção do mesmo. Assim, o relato pessoal é visto por ela como uma oportunidade para a materialização dos pensamentos sobre o mundo que o cerca, do qual faz parte, tomando consciência sobre si, bem como sobre o que escreve. Ao partilhar experiências, pode ajustar seu discurso às realidades, fazendo escolhas linguísticas, “ou seja, expor sua própria história permite ele refletir sobre o que quer dizer, o que dizer, o que não dizer, para que dizer. Ocorre um jogo com a memória social, ou uma espécie de modelagem das ideias antes de compartilhá-las” (ARAGÃO, 2016, p. 11-12)

Para a autora, a partir de uma motivação, uma provocação para a escrita, o aluno deixa de ser paciente para assumir o papel de agente no processo de produção. Tal pensamento vai de encontro ao que propomos nesse estudo: uma produção textual significativa, que fortaleça a identidade do aluno como cidadão, de modo que o mesmo se sinta motivado para escrever, desenvolvendo, assim, habilidades de escritor competente.

Por meio das pesquisas aqui noticiadas, pudemos perceber resultados importantes no que diz respeito à produção escrita do relato pessoal no sentido de motivar e gerar interesse dos alunos para a escrita e reescrita dos textos. Reconhecemos, porém, o fato de ainda haver muito o que se pesquisar sobre esse tema, podendo ser, portanto, constantemente aprofundado.

Cumprir dizer ainda que, em se tratando de uma pesquisa, torna-se relevante para nós a compreensão da linha de pesquisa que optamos para desenvolvê-la, uma vez que a sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem de língua são focos do nosso trabalho. Para tanto, a seguir, abordaremos a respeito da Linguística Aplicada, campo da ciência no qual se firmam as bases da nossa pesquisa.

1.5 A Linguística Aplicada e o professor pesquisador: um encontro na sala de aula

Diversas são as possíveis reflexões em torno do campo de pesquisa Linguística Aplicada, a qual trataremos como LA a partir daqui.

Trata-se de um campo relativamente novo, se considerarmos que somente a partir da década de 1960 é que ela começou a ser firmada no Brasil, conforme aponta Matos (2012), um dos precursores dos estudos em LA no nosso país. Segundo o autor, que foi aluno de Robert Lado, um dos fundadores da LA nos Estados Unidos, nessa época, os estudos em torno da linguagem possuíam características mais estruturalistas, por influência da Linguística Teórica

que figurava na época. Mesmo assim, novas ideias e pensadores tendiam a surgir no país em torno da LA.

Naquela época, o cenário impactava nos estudantes de letras--alguns dos quais tornar-se-iam linguistas aplicados--como algo fascinante, provocador, inspirador e, acima de tudo, potencialmente aplicável em sala de aula. Ventos inovadores sopravam dos EEUU e da Inglaterra (as ideias dos linguistas aplicados desses países eram mais promovidas) (MATOS, 2012, p. 1)

Embora a LA, nos seus primórdios aqui no Brasil, estivesse mais dedicada ao estudo do ensino da segunda língua, tanto que uma instituição particular de Educação em Línguas é que foi um dos maiores incentivadores ao seu fortalecimento no país, a verdade é que, segundo Matos (2012), ‘o interesse primordial dos especialistas brasileiros que “fazem” Linguística está centrado no HOMEM’ (grifos do autor).

A partir de então, muitos foram, e ainda são, os pensamentos e caminhos apontados por estudos realizados nesse campo da ciência.

1.5.1 Linguística Aplicada: revisitando definições e sua evolução

Basta que façamos leituras atentas para compreendermos que, de fato, não é uma tarefa fácil abordar uma definição que contemple a Linguística Aplicada. Para Celani (1992), a necessidade de definição existe paralela à dificuldade de realizá-la com exatidão. A autora remonta então, a importância da fundação de Associações de LA para o fortalecimento deste campo da ciência, com por exemplo, em 1964 a AILA (Associação Internacional de Linguística Aplicada), em 1966 a BAAL (*British Association of Applied Linguistics*) e em 1977 a *American Association of Applied Linguistics*.

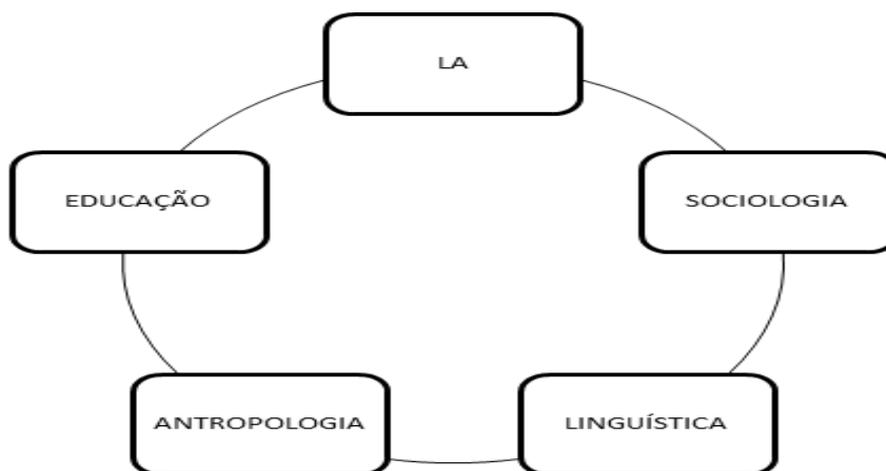
Enquanto isso, no Brasil, somente em 1990 a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) foi oficialmente criada, após duas décadas de funcionamento do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada em universidades brasileiras. Para Celani(1992), tal oficialização representou um ‘indicativo de maturidade’ e valorização mútua entre os pesquisadores na área, que se reconhecem como pares, capazes de discussões e reflexões em comum pelo mesmo viés da Linguística Aplicada.

A retomada, ainda que parcial, do percurso da LA faz-se necessária para que, em consonância com estudiosos, possamos chegar a uma ideia mais abrangente para definir esse campo da ciência da linguagem. Nos primeiros tempos da LA, segundo Celani (1992), ela foi concebida como uma subárea da Linguística Teórica. Contudo, sua concepção sofreu mudanças

ao longo do tempo, partindo do entendimento de “estudo científico dos princípios e da prática do ensino/aprendizagem de língua estrangeira” (CELANI, 1992, p.17); mais tarde, na visão até mesmo de Corder (1973), dentre outros autores, apud Celani,1992, a LA seria concebida como uma atividade, e não como um estudo teórico que usaria seus resultados para o ensino de línguas, ou seja, caberia ao linguista aplicado trabalhar estabelecendo uma ponte entre a teoria e o resultado no estudo da linguagem.

Mais tarde, na década de 1980, na visão de Celani (1992) é que surgem novas concepções da LA como ciência “autônoma, que constrói seus próprios princípios a partir de experimentação e de modificações na solução de problemas” (CELANI,1992 p. 19). E mais que isso, a LA passa a ser concebida como inter-relacionada a outras áreas de estudo, como a Sociologia, a Psicologia e, é claro, a Linguística Teórica, dentre outras. Definição esta que se parecia com as ideias de Cavalcanti (1986) que já refletia a presença da Linguística Aplicada como sendo não apenas a aplicação da Linguística Teórica à prática de ensino de línguas. Para autora, naquele momento já era importante percebê-la como um campo de pesquisa que busca a identificação, a análise de questões de uso de linguagem, dentro ou fora do contexto escolar, e a sugestão de encaminhamentos para essas questões. Confirmando assim o caráter de interdisciplinaridade que bem caracteriza a LA nos tempos mais atuais, conforme ilustrado na figura 2.

Figura 2 - Relação da LA com outras áreas das Ciências



Fonte: Elaborada pela autora

A figura 2 sinaliza a disposição da LA como ciência que dialoga com diversas outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a Sociologia, a Antropologia, a Educação, a Linguística, dentre outras.

Nesse direcionamento é que encontramos diversos autores linguistas aplicados brasileiros, que propagam reflexões sobre as pesquisas em LA, levando em consideração formas de melhor conduzir a construção do conhecimento teórico com foco na aprendizagem de línguas ou outras questões às quais couber uma dedicação à pesquisa.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) estabelecem reflexões importantes a respeito da LA no contexto da educação brasileira, salientando que as salas de aula de língua deveriam ser mais que locais de ensino, mas também de investigação acerca do processo como ocorre a aprendizagem do aluno. Com base em Cavalcanti (1989) discutem que dois fatores que interferem nessa concepção de ensino de línguas estão relacionados à formação acadêmica do professor de línguas, sobretudo na graduação, que, por vezes, não seria instigado a ser um pesquisador do processo de aprendizagem, visto que sua formação está sempre voltada para o ensino de línguas. Assim sendo, o professor sai da Universidade já preocupado com o fazer em sala de aula, e não em investigar como ocorre a aprendizagem da língua, fator que contribui para o empobrecimento das pesquisas na área.

Os dois fatores estão ligados como em um círculo vicioso, ou seja, o ensino completamente desligado da reflexão sobre o que é ensinar/aprender línguas, da visão do professor como investigador, da necessidade educação continuada para desenvolvimento de autonomia crítica: não há envolvimento em pesquisa da parte do professor, seja enquanto aluno-professor, porque não existe tradição de pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas na universidade. (CALVACANTI E MOITA LOPES, 1991, p.135)

As contribuições da LA nesse contexto são bastante relevantes, uma vez que, segundo os autores, pode-se investigar, a partir de hipóteses fundamentadas, ‘os processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende’.

Moita Lopes (1994) entende que, no tocante às pesquisas em LA, a tendência é que formas mais inovadoras de investigação na área possam contribuir para a construção do conhecimento. Pois se, é através da linguagem que o homem interage com o outro, com o meio, com o mundo, torna-se, na visão do autor, injustificável o uso dos procedimentos das Ciências Naturais nas pesquisas em Ciências Sociais, posto que a interação humana possibilitaria a criação de diversas realidades em torno desse homem.

A essa tradição inovadora chamou de pesquisa *Interpretativista*, a qual encontra-se dividida em dois tipos: a Etnografia e a Introspectiva. No tocante às concepções ontológicas sobre a natureza do mundo social, em vista dos dois tipos de pesquisa Interpretativista, o autor pondera que “Não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que a esta que o determina: o mundo social é tomado com existindo na dependência do homem.” (MOITA LOPES, 1994, p. 231)

Quanto à produção do conhecimento, por esse viés, é possível a interpretação dos vários significados de uma realidade, acessado indiretamente, considerando-se aqui, a intersubjetividade, o que possibilita uma relação mais próxima da ‘realidade constituída pelos atores sociais.

Cumprir dizer que a pesquisa que nos dispusemos a desenvolver como professoras da Língua Portuguesa caminha pareada com as ideias defendidas por Moita Lopes (1994), no que concerne a abordagem da linguagem como ponto de partida, assim como meio de acesso à sua compreensão para o processo investigativo, na busca de solucionar e/ou amenizar um problema identificado no desenvolvimento da motivação para a produção textual na escola.

Os procedimentos metodológicos, a partir de tal concepção, serão constituídos por interpretações das realidades investigadas, por considerar a multiplicidade de significados. Nesse sentido, destaca-se a importância de que o pesquisador em LA tenha o metac conhecimento acerca do processo investigativo, percebendo a pesquisa sob três aspectos, a saber:

a) Metódica (os procedimentos de investigação têm de ser claros); b) sistemática (o conhecimento produzido deve ser inter-relacionado, ou seja, a investigação de uma determinada questão não pode ignorar outras); c) criticada pelo próprio pesquisador e oferecida à crítica dos pares na comunidade científica; é a crítica do trabalho de pesquisa que, em última análise, pode anular os preconceitos idiossincráticos de cada pesquisador. (MOITA LOPES, 1994, p. 233)

À vista disso, a pesquisa etnográfica se faz presente em nosso estudo, por considerar o contexto social a partir da visão dos participantes, assim como os registros a partir das observações, pois, a sala de aula foi onde desenvolvemos a pesquisa, buscando a compreensão do processo de motivação para a produção escrita, por meio de questionários, rodas de conversa, intervenção na realidade diagnosticada, dentre outras atividades.

Cumprir dizer ainda que a sala de aula, a nosso ver, precisa ser percebida cada vez mais como um ambiente de pesquisa por meio daqueles que lá estão diariamente - os professores. Pois é ali que acontece, na maioria das vezes, as reflexões sobre a linguagem através da linguagem, portanto, tornando-se um terreno fértil para a descoberta de novas formas de

conduzir o processo de ensino-aprendizagem de línguas, principalmente a Língua Materna. Assim estaríamos, através da LA, fazendo Ciência e fazendo história no ensino da Língua, sobretudo da nossa Língua Portuguesa.

Isso posto, como bem vimos nesta seção, há que se traçar um conjunto de ações metodológicas que conduzirá a pesquisa, dada a natureza científica da mesma. Para tanto, no capítulo 2, a seguir, abordaremos o percurso metodológico através do qual se deu o desenvolvimento desse estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa científica aqui apresentada foi construída com base em técnicas e procedimentos que visam a garantia de eficácia e credibilidade ao longo do seu desenvolvimento, desde a coleta de dados, a documentação dos participantes, a realização da intervenção e análise dos resultados obtidos nas duas etapas que a integram. Seguimos com a descrição desse percurso, a partir do espaço em que se deu nosso trabalho investigativo e interventivo.

2.1 O contexto geral da pesquisa

Nesta seção, será abordado todo o contexto em que ocorreu o desenvolvimento da pesquisa, desde a comunidade de Vila Nova Floresta até a escola – EEAJC. E, principalmente, os alunos, participantes da pesquisa.

2.1.1 A comunidade de Vila Nova Floresta: necessidades diversas

Tomamos como contexto para o desenvolvimento do presente estudo a Escola Estadual Antônio Job da Cruz - EEAJC, situada no distrito de Vila Nova Floresta, na microrregião de Governador Valadares e na mesorregião do Vale do Rio Doce – MG.

Trata-se da comunidade na qual residimos desde nossa infância, sendo que, ao longo dos tempos, percebemos transformações diversas, desde o próprio espaço geográfico atrelado ao aumento de moradores, à saída dos moradores jovens, até as inovações tecnológicas em geral que interferem positivamente que, porém, também trazem a sua carga de influências negativas para a vida da população. Somando-se aos aspectos já mencionados está a construção da Penitenciária Francisco Floriano, que, segundo nossa observação e conhecimento empíricos, interferiu, e ainda o faz, na vida dos moradores em geral e da comunidade como um todo.

A figura 3, a seguir, mostra a localização da região em que se encontra a escola pesquisada. Região de Governador Valadares, no leste de Minas Gerais.

Figura 3: Localização do distrito de Vila Nova Floresta – MG



Fonte: Disponível em http://pt.m.wikipedia.org/wiki/Governador_Valadares. Acesso em 23/2/2019.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população total de Vila Nova de Floresta era, naquela época, formada por 939 mulheres e 1.365 homens, perfazendo um total de 2.304 habitantes distribuídos em 742 domicílios particulares, sendo que o alcance desse número se deve, em grande parte, à chegada das famílias dos privados de liberdade, pois a Penitenciária Francisco Floriano de Paula Peixoto encontra-se em funcionamento nesse distrito desde 1998.

Em geral, as famílias locais vivem do trabalho agropecuário ou dos pequenos comércios. Alguns moradores trabalham em lojas ou em outras empresas na cidade de Governador Valadares, que fica a 47 quilômetros desse distrito. Há também muitas famílias da comunidade que vivem da ajuda de parentes que emigraram para o exterior, principalmente, para os Estados Unidos.

Vila Nova Floresta conta apenas com uma unidade básica de saúde, a qual oferece atendimento médico semanal; um posto policial que não possui pessoal efetivo, mas apenas uma ronda esporádica dos carros da polícia. Nesse contexto, jovens e adolescentes da comunidade não contam com oportunidades de formação profissional, cultural ou esportiva, a não ser o que é oferecido pela escola no momento das aulas ou pela feirinha comunitária, recentemente organizada na localidade, sendo essa realizada uma vez por mês.

Todo esse contexto sinaliza a tamanha responsabilidade da escola em relação à formação dos seus discentes no que diz respeito à motivação para o desenvolvimento de atividades que contribuam para o crescimento intelectual, o bem-estar mental e social de crianças e jovens dessa localidade.

2.1.2 A escola, a turma, os participantes da pesquisa

A Escola Estadual Antônio Job da Cruz - EEAJC- é regida pela legislação que organiza as escolas estaduais de Minas Gerais. Trata-se de uma escola com muitas carências, que vão desde a escassez de espaços de aprendizagem, como laboratórios, quadra esportiva, dentre outros; até a falta de profissionais especializados para apoiar tanto os alunos com diversas particularidades que nos são apresentados pela sociedade, quanto os servidores em geral, principalmente, os professores, que lidam com tais particularidades sem apoio psicopedagógico. Podendo dificultar, muitas vezes, a eficácia do trabalho docente.

Conta com aproximadamente 40 funcionários, distribuídos em três turnos de funcionamento (matutino, vespertino e noturno). Alguns dos profissionais são moradores da comunidade e outros residem dentro da cidade de Governador Valadares ou outras localidades, vindo apenas trabalhar em Vila Nova Floresta.

Quanto à sua estrutura física, a EEAJC possui 09 (nove) salas de aula, sendo que em uma delas funciona a biblioteca. Há também uma sala de informática, infelizmente em situação de pouco uso, já que, além de não contar com um bom sinal para utilização da internet, a maioria dos computadores ali instalados carece de passar por manutenção, para que tenha condições de uso. Necessidade que esbarra muitas vezes na burocracia do serviço público, dificultando o atendimento aos educandos, que deveriam ter na escola o acesso à tecnologia, para se sentirem mais inseridos na sociedade atual.

Um galpão no pátio da escola é o local usado por todos para apresentações, exposição de atividades realizadas pelos alunos e professores, além de ser o espaço para reuniões e quaisquer outros eventos da instituição. E, para as aulas de Educação Física, utiliza-se uma pequena área sem cobertura dentro dos limites da EEAJC, pois até a data do desenvolvimento dessa pesquisa, não havia ali uma quadra para os alunos.

Trata-se de uma instituição pública estadual que atende cerca de 300 alunos, distribuídos em 16 turmas do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, essa última atendendo também a alunos privados de liberdade que desfrutam do direito ao regime semiaberto, provenientes da Penitenciária Francisco Floriano de Paula, em funcionamento nesse distrito, conforme mencionado anteriormente.

A seguir, na figura 4, mostraremos uma foto da instituição, evidenciando a frente da mesma.

Figura 4: Vista frontal da EEAJC



Fonte: Arquivo particular da autora

De uma forma geral, os alunos da EEAJC são crianças, adolescentes e jovens que, devido à situação de carência financeira e cultural, veem, na escola, uma possibilidade de mudança da própria realidade, mas que, ao mesmo tempo, distanciam-se dela pelo fato de não estarmos conseguindo despertar neles a motivação e o interesse para aprender e ampliar o seu universo de conhecimento.

Por residirmos na localidade há mais de 20 anos, percebemos empiricamente que cada vez mais cedo os jovens e adolescentes são expostos ao convívio com drogas ilícitas, dificultando um desenvolvimento social que provoque mudanças positivas no contexto social em que está inserido.

Não obstante, sabemos que muito próximo à localidade de Vila Nova Floresta (47, 2 km), na cidade de Governador Valadares, estão instaladas várias instituições de Ensino Superior particulares e públicas, algumas delas são: a Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF- e o Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG-, além de diversas redes particulares. No entanto, observamos que ainda é muito pequeno o número de alunos que acreditam na possibilidade de ingresso em quaisquer cursos superiores em uma das instituições públicas ou particulares, através de seleções como o ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio.

Nosso trabalho diário como professora de Língua Portuguesa nos permite conviver com adolescentes e jovens que não acreditam no seu potencial, que não estão motivados para o conhecimento científico, que não percebem que a escola poderia ajudá-los no desenvolvimento de habilidades importantes para sua interação em contextos sociais diversos daquele no qual se encontram.

Nesse sentido, a seleção da turma a ser pesquisada resultou de diversos fatores, sendo que o mais importante deles foi o propósito final do trabalho, que representa uma contribuição para o fortalecimento do indivíduo através da motivação para a produção textual escrita, desenvolvendo, assim, habilidades escritoras.

Então, a turma com a qual desenvolvemos a pesquisa foi o 6º ano do Ensino Fundamental, atendendo a uma prioridade do Programa de Mestrado Profletras, no que se refere ao nível de ensino priorizado no tocante ao desenvolvimento de ações interventivas. O que representou uma oportunidade importante, já que são adolescentes cheios de energia, que, se bem motivados para a aprendizagem, podem desenvolver habilidades necessárias para a boa formação intelectual.

Contava, no início de 2019, com o total de 21 alunos matriculados (com idades entre 10 e 13 anos), os quais se encontravam em diferentes níveis de alfabetização e letramento, fato que se constatou pelas observações feitas a partir de atividades escritas e orais propostas comumente em sala de aula. Os participantes da pesquisa são moradores da Comunidade de Vila Nova Floresta e de fazendas localizadas ao redor desse distrito, filhos e filhas de trabalhadores assalariados, algumas vezes com parentes no exterior, outras vezes, com pai privado de liberdade. De modo geral, buscando na escola algo a mais para a construção de sua cidadania.

No momento de descrevermos os resultados da fase investigativo-diagnóstica, detalharemos outros dados referentes aos alunos-sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nosso propósito aqui foi a realização de um trabalho científico, o que implica dizer que obedeceu a princípios e metodologias durante o seu desenvolvimento. Por isso, abordaremos, a seguir, os procedimentos e técnicas que nortearam essa pesquisa.

2.2 Princípios metodológicos da pesquisa

Tendo em vista os objetivos formulados, embasados no aporte teórico consultado, a pesquisa proposta classifica-se como exploratória. Conforme Gil (2002), esse tipo de pesquisa objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo explícito. O autor afirma ainda que a pesquisa exploratória se caracteriza como flexível, possibilitando a consideração dos mais diversos aspectos relativos ao fato estudado. Sendo assim, é um estudo que envolve um criterioso levantamento bibliográfico, o que é essencial para que se sustente teoricamente as ideias defendidas.

Considerando os procedimentos técnicos, concatenando com as ideias supra relacionadas e as reflexões que contribuam para o enriquecimento do trabalho aqui proposto é que se torna possível caracterizar esse estudo como pesquisa-ação, a qual Thiollent (2011) define como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20)

Nesse sentido, a pesquisa-ação nos permite, como pesquisadores, maior flexibilidade no desenrolar das etapas de sua construção, garantindo uma análise dos dados obtidos por um viés mais interpretativo, com discussão em torno dos mesmos, unindo nosso conhecimento empírico às contribuições teóricas. Dessa forma, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, recebemos e acatamos, quando pertinentes, sugestões de bancas avaliadoras, de pais e responsáveis pelos participantes, da equipe pedagógica da EEAJC e dos próprios alunos - sujeitos da pesquisa.

Para a análise dos dados obtidos, adotamos a metodologia quanti-qualitativa, posto que, levaremos em consideração os registros sistematizados em gráficos e tabelas, acrescidos de observações realizadas pelo pesquisador no desenvolvimento das atividades investigativas e interventivas. Tal forma de análise nos apresenta mais próxima das características da pesquisa a que dispomos.

Nossa pesquisa foi realizada considerando também os princípios metodológicos da pesquisa etnográfica, tais como a observação e as anotações. Segundo Lakatos e Marconi (2010), o método etnográfico consiste em levantar os dados possíveis sobre a comunidade pesquisada, com o objetivo de conhecer aspectos socioeconômicos e culturais específicos da comunidade em análise. Afirmam ainda as autoras que se deve coletar, através de anotações de campo, toda informação que se considerar importante.

Nesse viés, Moita Lopes (1996) considera a pesquisa de natureza etnográfica como uma das metodologias preponderantes na área da Linguística Aplicada. O autor argumenta que, ao adotar procedimentos como a observação, o registro, a gravação de aulas e a análise do que está acontecendo nos contextos situados, cria-se a possibilidade de o pesquisador entender os processos de ensino-aprendizagem a partir de questões específicas de pesquisa. O autor ressalta que, ao se usarem os procedimentos etnográficos em estudos de Linguística Aplicada ou de qualquer área do conhecimento, deve-se garantir cada vez mais a qualidade da pesquisa.

O registro sistemático e minucioso da vida acontecendo na escola dá condições ao professor pesquisador de ir além das impressões genéricas e ter uma visão mais particularizada e pormenorizada da realidade, pois produz uma qualificação dos nossos olhares para os cenários escolares da educação pública contemporânea. Dessa forma, temos a oportunidade de pensar a nossa capacitação a partir do nosso posicionamento, porque nós estivemos e estamos lá, vivenciado o dia a dia da sala de aula da educação básica hoje.

Não obstante, a pesquisa que aqui propomos foi encaminhada ao comitê de ética para avaliação, uma vez que lida com seres humanos, devendo, então, cuidar para a promoção da ética, do respeito e da valorização dos cidadãos participantes do estudo. Tendo obtido o parecer consubstanciado com aprovação em 14 de dezembro de 2018.

Passamos, a seguir, à descrição dos procedimentos técnicos e metodológicos que adotamos no desenvolvimento das duas etapas de nossa pesquisa, dada a relevância dos mesmos para a manutenção da natureza científica do estudo.

2.3 Etapa investigativo- diagnóstica

Na primeira etapa da pesquisa, era necessário conhecer melhor a relação dos sujeitos participantes com a prática de leitura e produção textual, com os gêneros textuais em geral e, especialmente, com o relato pessoal. Então, depois de apresentar a proposta de trabalho à equipe pedagógica da EEAJC, aos alunos sujeitos e seus responsáveis, providenciando a documentação necessária para a realização da pesquisa (ANEXOS A, B, C), foi aplicado um questionário (APÊNDICE B) e uma produção de texto inicial. Tal atividade constava de um relato pessoal do primeiro dia de aula no 6º ano (APÊNDICE A).

A escolha do tema foi motivada por ocasião da transição dos alunos participantes da pesquisa do 5º para o 6º ano do E.F. Esse momento envolve adaptação à rotação de horários, professores e disciplinas; provocando, ao nosso ver, uma situação de ansiedade e expectativa por parte dos alunos-sujeitos. Daí a importância da escolha do tema: Meu primeiro dia de aula no 6º ano.

Para análise da produção inicial, levamos em conta alguns aspectos textuais e comportamentais condizentes com o relato pessoal - gênero objeto da pesquisa-os quais serão norteadores da análise dos textos produzidos tanto na fase investigativo-diagnóstica quanto na fase investigativo-interventiva.

O quadro a seguir ilustra os aspectos elencados para a análise das produções escritas do gênero relato pessoal.

Quadro 1 - Categorias para análise dos textos produção pessoal

Aspectos comportamentais e de linguagem

- 1-Entusiasmo para fazer a atividade;
- 2-Uso da 1.ª pessoa gramatical;
- 3-Uso de narrativa com verbos no pretérito;
- 4- Uso de paragrafação;
- 5-Uso de marcadores temporais;
- 6-Uso de termos e expressões referenciais;
- 7-Uso de palavras e expressões para expressar sentimentos;
- 8-Uso de verbos no pretérito;
- 9-Releitura do texto;
- 10-Fidelidade ao tema proposto;
- 11-Utilização de sinais de pontuação adequados ao texto.

Fonte: elaborado pela autora

Os dados coletados por esse instrumento nas etapas diagnóstica e interventiva serão explicitados no próximo capítulo, no qual abordaremos os resultados das duas etapas do trabalho. Na sequência, apresentaremos os procedimentos teórico-metodológicos que nortearam a segunda fase da pesquisa.

2.4 A etapa investigativo-interventiva

Na segunda fase do presente estudo, denominada investigativo-interventiva, desenvolvemos um plano de ação contendo uma sequência de atividades que envolveram desde a familiarização com o gênero, identificando características mais comuns, seguindo para a produção de relatos a partir de estratégias motivadoras, intercalada por feedback motivador até a reescrita textual.

Para a produção dos relatos foi confeccionado um caderno próprio para o momento da produção, ao qual denominamos *cantinho particular de escrita*, em que os participantes da pesquisa poderiam escrever, reescrever e ilustrar seus textos. Ao final da fase interventiva,

organizamos a produção de uma coletânea de relatos a partir da seleção pessoal do texto de cada aluno para culminância e exposição, sendo que as atividades desenvolvidas nessa fase compreenderam o período de agosto a novembro de 2019.

Nesse momento do estudo, levando em consideração sua caracterização como pesquisa-ação, bem como os pressupostos da Linguística Aplicada, foi possível vivenciar a flexibilidade nas ações, uma reelaboração das atividades para adaptá-las ao contexto e aos sujeitos, mesmo buscando referência teórica em estudos já realizados por pesquisadores acerca do desenvolvimento das sequências de atividades envolvendo o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula.

Com base no exposto, a partir de agora, no capítulo 3, detalharemos a realização das atividades, considerando as observações registradas em sala de aula e por meio das atividades propostas.

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS: UM ENCONTRO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Intencionamos neste capítulo refletir acerca dos resultados obtidos durante o desenvolvimento do trabalho, relacionando-os aos conhecimentos teóricos que nortearam nossa pesquisa. Nesse contexto, dividimos o referido capítulo em duas seções, conforme as fases da pesquisa: a investigativo-diagnóstica e a investigativo-interventiva. Mais que descrever dados, a análise dos resultados nos possibilitou perceber a importância de um trabalho sistemático e bem fundamentado teórico-metodologicamente quando se trata de pesquisa em educação e, sobretudo, no tocante à Língua Portuguesa.

3.1 Fase investigativo-diagnóstica

Abordaremos, a seguir, a fase em que procuramos conhecer os sujeitos da pesquisa, colhendo informações socioeconômicas de sua família, bem como a relação que os alunos possuem com as práticas de leitura e escrita em geral, e, em especial, com o gênero relato pessoal. Para tanto, foram utilizados instrumentos como o questionário elaborado pelas autoras e um teste escrito de um relato pessoal inicial, os quais descreveremos na sequência.

3.1.1 O questionário

Para Gil (2002), o questionário é uma técnica muito eficiente de coleta de dados, que tem como objetivo conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas pelas pessoas e que tem algumas vantagens em relação à outras técnicas, a saber: possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica extensa; implica menores gastos com pessoal; garante o anonimato dos participantes; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Nesta fase da pesquisa, aplicamos um questionário aos alunos, cuja descrição e análise apresentamos abaixo.

Dos 23 alunos matriculados na turma pesquisada, apenas 17 responderam ao questionário, já que 02 (dois) foram remanejados para a EJA, devido ao fato de serem repetentes

já por 3 (três) vezes e terem idade suficiente para frequentarem essa modalidade de ensino; e 4 (quatro) faltaram à aula no dia da aplicação.

A primeira questão direcionada aos alunos foi sobre a frequência com que escrevem na escola. A tabela 1 abaixo apresenta os índices numéricos encontrados.

Tabela 1: Frequência de escrita de textos pelos alunos na escola

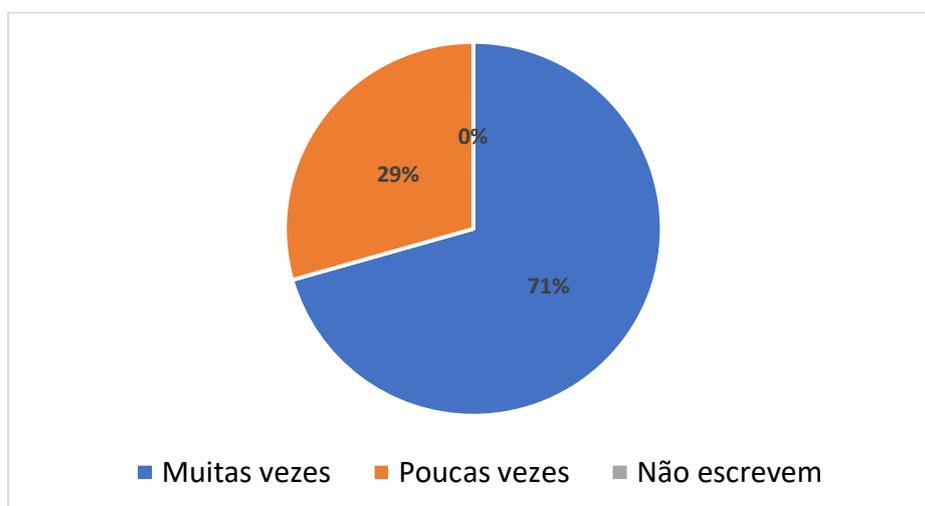
Frequência	N.º de alunos	Porcentagem (%)
Muitas vezes	12	71,0
Poucas vezes	5	29,0
Não escrevem	0	0,0
Total	17	100

Fonte: elaborada pela autora

Os resultados mostram que 12 alunos (71%) disseram que escrevem muitas vezes textos na escola; 5 (29%) disseram que escrevem poucas vezes; e nenhum aluno afirmou que não escreve textos na escola, ou seja, as atividades escritas existem, independentemente se as mesmas têm caráter significativo ou não na vida dos educandos.

Na sequência, o gráfico 1 ilustra os resultados numéricos descritos na tabela 1.

Gráfico 1 - Frequência da escrita de texto pelos alunos na escola



Fonte: elaborado pela autora.

Portanto, os índices mostram que se proporcionam atividades de escrita na escola, o que não significa necessariamente que a presença dessas atividades tenha desenvolvido as habilidades escritoras dos alunos.

Outra pergunta feita aos alunos diz respeito ao gosto pela escrita de textos na escola. A tabela 2 abaixo mostra os resultados encontrados.

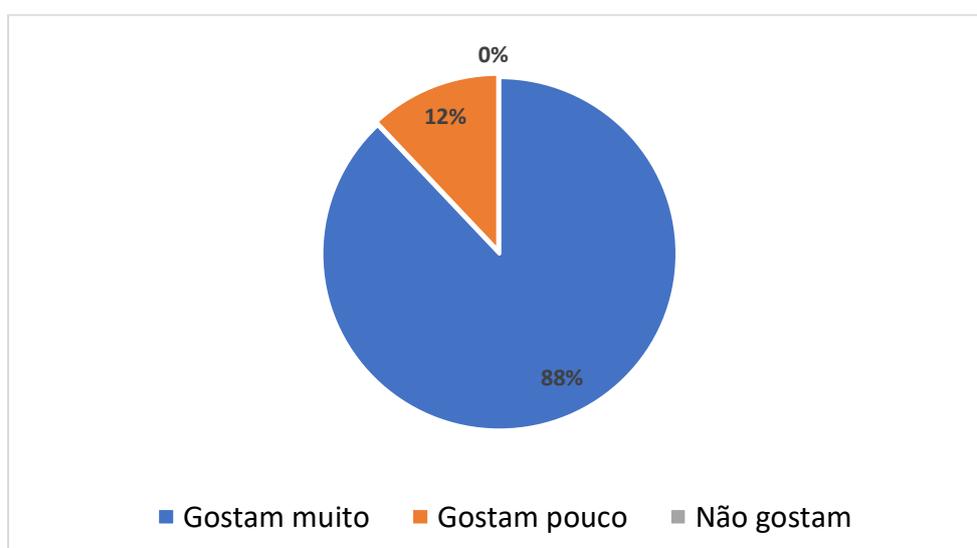
Tabela 2: Gosto dos alunos pela escrita na escola

Opinião	N.º de alunos	Porcentagem (%)
Gostam muito	15	88,0
Gostam pouco	2	12,0
Não gostam	0	0,0
Total	17	100

Fonte: elaborada pela autora

Assim, dos 17 alunos presentes, apenas 2 (12%) disseram gostar pouco de escrever na escola, sendo que 15 (88%) disseram gostar muito, e não houve aluno que afirmasse não gostar de escrever textos na escola. A seguir, o gráfico 2 ilustra os resultados numéricos descritos na tabela 2.

Gráfico 2 - Gosto dos alunos pela escrita na escola



Fonte: elaborado pela autora

Os resultados encontrados aqui suscitam uma reflexão, pois, embora os índices numéricos tenham demonstrado que a maioria dos alunos tem o gosto para a escrita de textos em sala de aula, a nossa percepção no cotidiano escolar é a de que esses alunos escrevem apenas para cumprir uma atividade escolar que é imposta a eles. A questão que colocamos é se eles não estariam respondendo de acordo com o que imaginam que a instituição escola desejaria que respondessem, indo, pois, de encontro ao que, de fato, responderiam seguindo as próprias emoções.

Na sequência, os alunos foram questionados sobre o gênero textual que mais escrevem na escola. A tabela 3, a seguir, mostra os resultados encontrados.

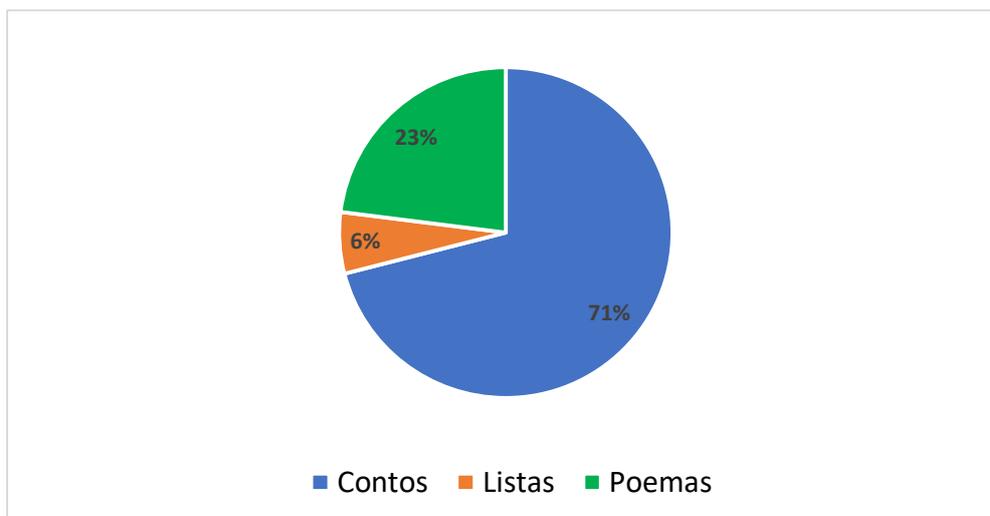
Tabela 3: Gêneros textuais mais usados na escrita de textos na escola

Gênero textual	N.º alunos	Porcentagem (%)
Contos	12	71
Bilhetes	0	0
Diários	0	0
Relatos pessoais	0	0
Listas	01	6
Poemas	04	23
Nenhum	0	0
Total	17	100

Fonte: elaborada pela autora

Sobre essa questão, 12 (71%) dos alunos disseram que escrevem mais contos, 4 (23%) disseram escrever mais poemas e apenas 1(6%) disse que escreve listas. Os outros gêneros textuais mencionados no questionário não obtiveram índice.

A seguir, o gráfico 3 ilustra os dados numéricos apresentados na tabela 3.

Gráfico 3 - Gêneros textuais mais usados na escrita de textos na escola

Fonte: elaborado pela autora

Os resultados sinalizam que não há uma variedade de gêneros na escrita de textos. Entre os gêneros excluídos, encontra-se o relato pessoal, que foi escolhido para nortear a proposta de intervenção que pretendemos construir e aplicar em sala de aula com o intento de motivar e despertar o interesse dos alunos para a escrita.

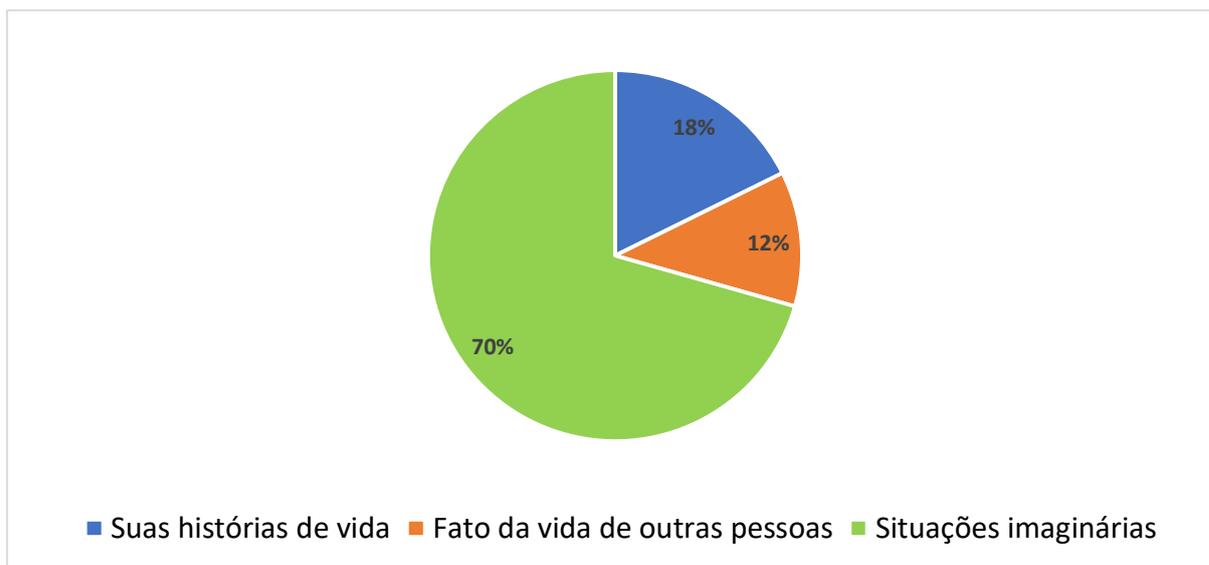
Foi perguntado também aos alunos em relação aos temas sobre os quais escrevem na escola. A tabela 4 abaixo mostra os resultados numéricos obtidos em relação a essa questão.

Tabela 4: Temas mais usados pelos alunos para escrever textos na escola

Temas mais usados	N.º alunos	Porcentagem (%)
Suas histórias de vida	03	18
Fato da vida de outras pessoas	02	11
Situações imaginárias	12	71
Total	17	100

Fonte: elaborada pela autora

Sobre os temas mais usados pelos alunos para escreverem textos nas escolas, 12 (71%) responderam que escrevem sobre situações imaginárias, 2 (11%) sobre fatos da vida de outras pessoas e 03 (18%) sobre suas histórias de vida. O gráfico 4 abaixo ilustra esses resultados encontrados.

Gráfico 4 - Temas mais usados pelos alunos para escrever textos na escola

Fonte: elaborado pela autora

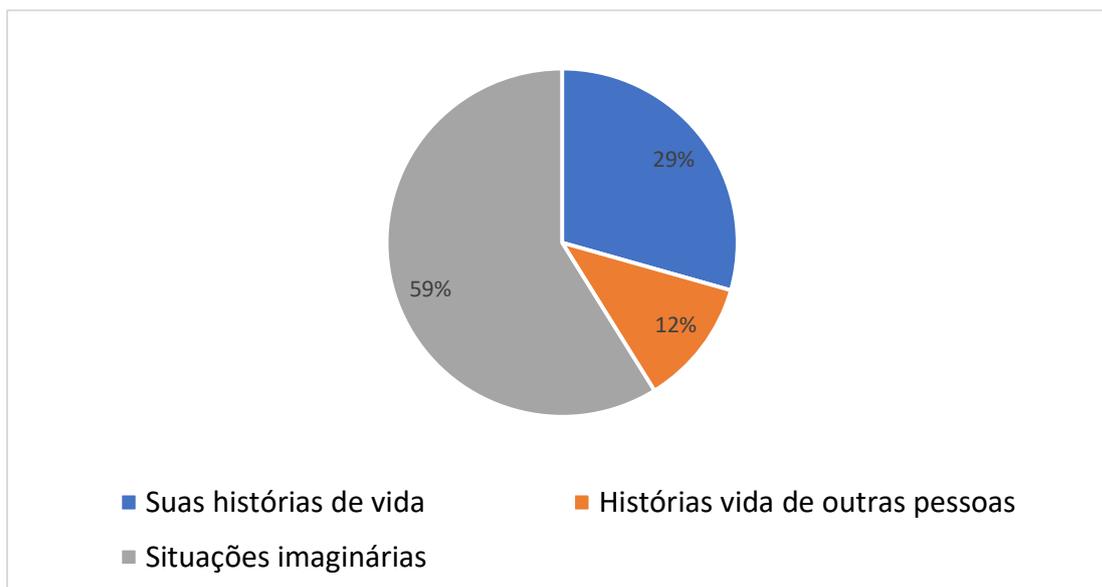
Esses resultados mostraram que os alunos escrevem mais sobre o ficcional que sobre o real, e ainda que escrevem mais sobre as outras pessoas do que sobre eles mesmos. Ainda sobre esses temas, perguntamos aos alunos qual eles consideram mais agradável de escrever. A tabela 5 abaixo mostra os resultados encontrados para essa questão.

Tabela 5: Temas sobre os quais os alunos gostam de escrever na escola

Temas de que gostam	N.º alunos	Porcentagem (%)
Suas histórias de vida	05	29
Histórias vida de outras pessoas	02	12
Situações imaginárias	10	59
Total	17	100

Fonte: Elaborada pela autora

Sobre essa questão, os resultados mostraram que 10 (59%) dos alunos disseram gostar de escrever textos sobre situações imaginárias; 5 disseram gostar de escrever sobre as histórias das próprias vidas e apenas 2 disseram gostar de escrever sobre a história de vida de outras pessoas. O gráfico 5 abaixo ilustra esses resultados encontrados.

Gráfico 5 - Temas sobre os quais os alunos gostam de escrever na escola

Fonte: elaborado pela autora

Os resultados obtidos nos permitem refletir sobre o fato de que os textos que predominam nos livros didáticos indicados para o ensino fundamental são os ficcionais, o que nos leva a pensar que eles se acostumaram a escrever sobre o tema que mais conhecem e dominam. São textos adequados e bem-vindos nessa etapa, tendo em vista que lidam com o imaginário e a criatividade das crianças e adolescentes e, por isso, servem tanto ao desenvolvimento de habilidades, quanto à fruição. A inserção da escrita das histórias de vida dos próprios autores que queremos propor, por meio do relato pessoal, será uma possibilidade de esses adolescentes lidarem com o seu eu, com a sua história, o que poderá gerar motivação e interesse para a escrita.

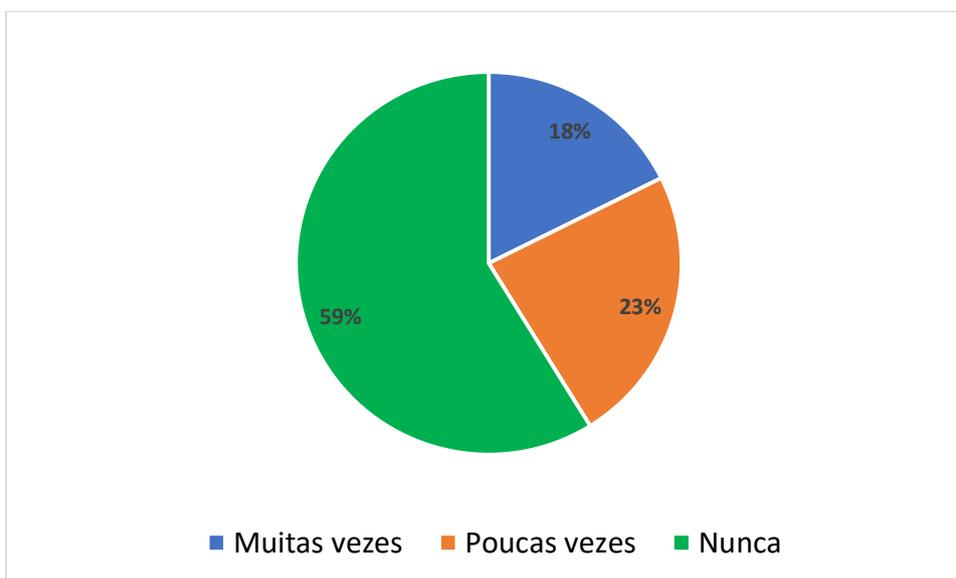
Perguntamos também aos alunos se eles escrevem sobre si mesmos, sobre os adolescentes e jovens da comunidade em que vivem. A tabela 6, a seguir, mostra os resultados obtidos nessa questão.

Tabela 6: Escrita de textos na escola sobre si mesmos e seus pares na comunidade

	N.º alunos	Porcentagem (%)
Muitas vezes	03	18
Poucas vezes	04	23
Nunca	10	59
Total	17	100

Fonte: elaborada pela autora

Os resultados mostraram que 10 (59%) dos alunos disseram nunca terem escrito textos sobre si, outros adolescentes e jovens; 4 (23%) disseram que poucas vezes; e apenas 3 (18%) disseram que o fizeram muitas vezes. O gráfico 6 ilustra os resultados encontrados sobre essa questão.

Gráfico 6 - Escrita de textos na escola sobre si mesmos, outros adolescentes e jovens da comunidade

Fonte: elaborado pela autora

Tais resultados corroboram com os que foram encontrados nas três questões anteriores (tabelas 3, 4 e 5), ou seja, os gêneros textuais e os temas que possibilitariam aos alunos falarem sobre si mesmos, sobre seus pares (outros adolescentes e jovens), que são aqueles que dizem respeito ao seu mundo real, quase não fazem parte, ou não fazem parte das suas práticas de

escrita na escola. Esse dado confirma concretamente e justifica a nossa escolha por trabalhar com o gênero relato pessoal.

Uma outra questão proposta aos alunos foi sobre o lugar no qual eles escrevem mais. A tabela 7 mostra os resultados numéricos encontrados.

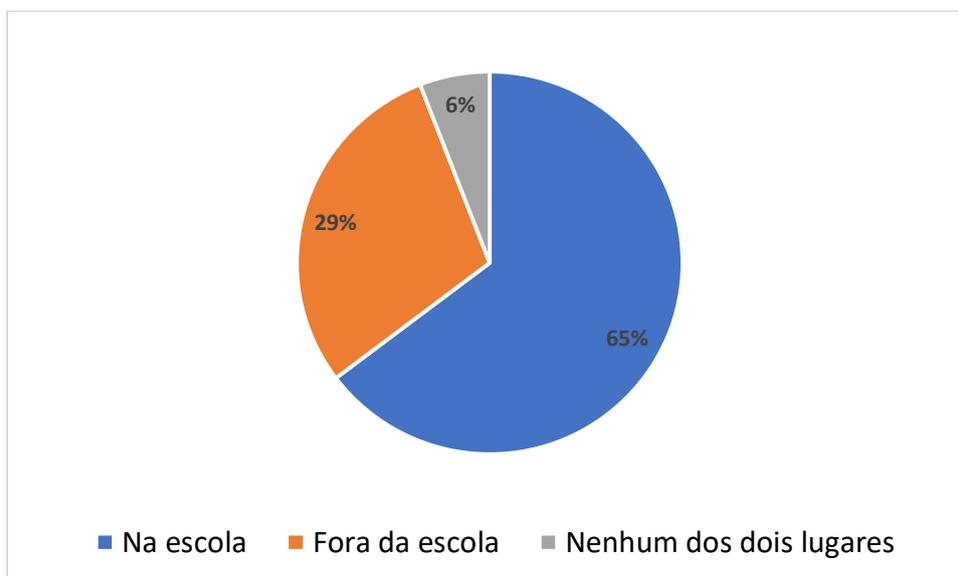
Tabela 7: Lugar onde os alunos escrevem mais

Lugares	N.º alunos	Porcentagem (%)
Na escola	11	65
Fora da escola	05	29
Nenhum dos dois lugares	01	6
Total	17	100

Fonte: elaborada pela autora

Os resultados para essa questão mostram que 11 (65%) alunos disseram que é na escola onde mais escrevem; 5 (29%) disseram que é fora da escola; e 1 (6%) afirmou não escrever em nenhum dos dois lugares. O gráfico 7 abaixo ilustra os resultados encontrados para essa questão.

Gráfico 7 - Lugar onde os alunos escrevem mais



Fonte: elaborada pela autora

Os resultados aqui demonstrados indicam que é na escola o lugar onde esses alunos mais escrevem, dado que enfatiza e nos faz reconhecer a responsabilidade que temos no processo pelos quais esses alunos passam para a aquisição de habilidades escritoras.

Sequencialmente, através de uma questão discursiva para que os alunos pudessem apresentar seus argumentos, foi-lhes perguntado sobre a importância de aprender a escrever textos. Aqui tivemos um resultado categórico, já que todos os 17 alunos disseram que é importante aprender a escrever na escola para melhorar a leitura e a escrita. Portanto, esses alunos sabem da importância da escrita na escola.

Por último, em outra questão discursiva, perguntamos aos alunos o que os professores poderiam fazer para que fosse mais “legal” escrever na escola. As respostas foram variadas, desde ‘distribuir doces’, ‘escrever mais’, até ‘trazer mais ilustrações’. Essas respostas dadas pelos alunos podem parecer simples e até ingênuas, mas trazem um dado importante sobre as motivações intrínsecas e extrínsecas, isto é, “trazer mais ilustrações” revela o prazer e a emoção que o lúdico gera (faço porque me dá prazer, bem-estar e não por recompensas). Já “escrever mais”; “ganhar doces” (faço porque é minha obrigação fazer; faço porque terei recompensa).

Portanto, a nossa intenção é, sem descartar as motivações extrínsecas, focar nas motivações intrínsecas, já que, por serem mais duradouras, é por meio delas que temos a possibilidade de gerar interesse, este que também se apresenta como mais consistente e perene.

Diante disso, a análise dos dados anteriores nos possibilitou conhecer concretamente o que os nossos alunos pensam sobre o ato de escrever na escola. Ficou evidente que é nesse ambiente que está a maior possibilidade de ampliação e desenvolvimento de habilidades escritoras desses alunos, e que, mesmo sendo adolescentes ainda, reconhecem a importância do papel da escola e da escrita em suas vidas

3.1.2 O teste escrito: A produção inicial do relato pessoal

Nossa intenção aqui foi refletir sobre a familiaridade dos sujeitos da pesquisa com o gênero textual relato pessoal, as habilidades já desenvolvidas, levando-se em consideração as categorias discursivas selecionadas para análise, conforme o quadro na página 26.

Para elaborar esse instrumento diagnóstico, consideramos o momento de transição pelo qual os alunos estão passando, pois até o 5.º ano contam com um só professor que os acompanha, numa relação de proximidade que geralmente se perde a partir do 6.º ano, devido

aos muitos fatores, como a distribuição de um professor para cada conteúdo, assim como a rotatividade de horário desses professores ao longo de um dia de aula.

Depois de conversarmos sobre as mudanças as quais estão observando, propusemos que escrevessem, entre 10 e 15 linhas, contando como foi o primeiro dia de aula no 6.º ano: como sentiram-se antes de entrarem para a sala, durante as aulas daquele dia e o que pensam sobre essa nova fase vivida (Cf. anexo D).

No momento da correção, consideramos alguns aspectos que concebemos como relevantes para a nossa pesquisa, evidenciando a estratégia de motivação para a escrita e o desenvolvimento de habilidades escritoras a partir da produção do relato pessoal. Sendo que os resultados da análise foram expostos na tabela seguinte.

Tabela 8 - Resultados da atividade diagnóstica

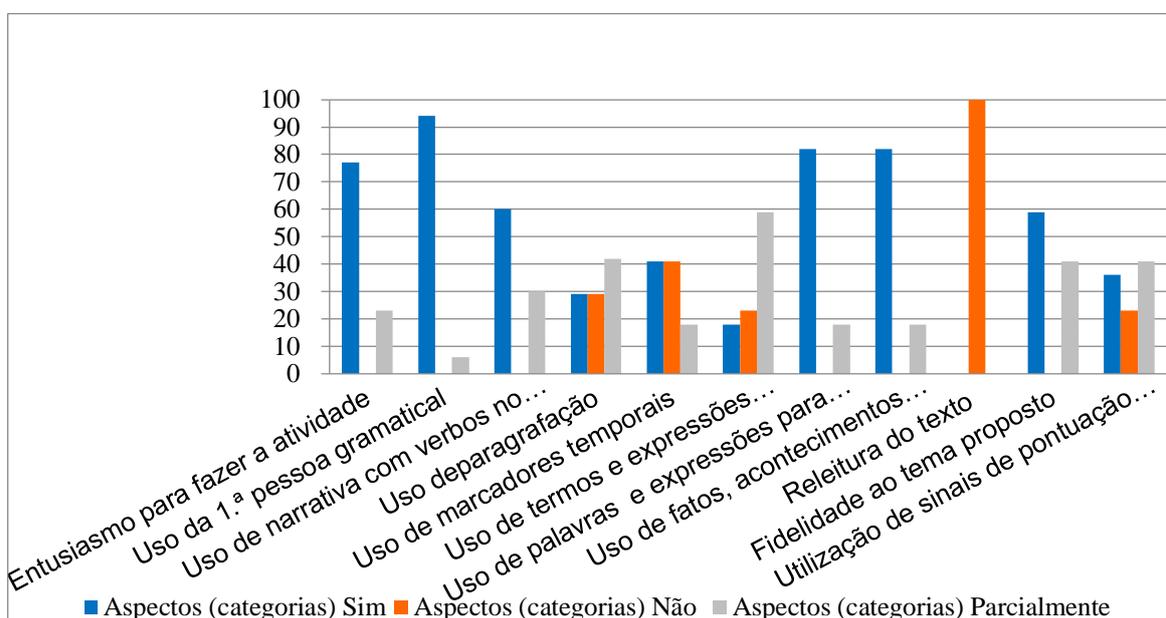
Categorias	Número de alunos/porcentagem					
	Sim		Não		Parcialmente	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Aspectos comportamentais e de linguagem						
1-Entusiasmo para fazer a atividade.	13	77%	0	0%	04	23%
2-Use da 1.ª pessoa gramatical.	16	94%	0	0%	01	6%
3-Use de narrativa com verbos no pretérito.	12	60%	0	0%	05	40%
4- Uso de paragrafação.	05	29%	05	29%	07	42%
5-Use de marcadores temporais.	07	41%	07	41%	03	18%
6-Use de termos e expressões referenciais.	03	18%	04	23%	10	59%
7-Use de palavras e expressões para expressar sentimentos.	14	82%	0	0%	03	18%
8-Use de fatos, acontecimentos pessoais na narrativa.	14	82%	0	0%	03	18%
9-Releitura do texto	0	0%	17	100%	0	0%
10-Fidelidade ao tema proposto.	10	59%	0	0%	07	41%
11-Utilização de sinais de pontuação adequados ao texto.	6	36%	04	23%	07	41%

Fonte: elaborada pela autora

Ao observarmos os resultados da atividade diagnóstica, evidenciou-se a melhor aceitação para a produção de relato pessoal, já que 14 alunos (77%) aceitaram com entusiasmo falar do seu primeiro dia de aula, sendo que apenas 4 (23%) não demonstraram tanto entusiasmo, porém ninguém se recusou a fazer o texto, o que sinaliza a relevância do gênero relato pessoal como estratégia para a motivação no tocante ao desenvolvimento de habilidades escritoras.

Apresentamos, a seguir, o gráfico correspondente aos dados da tabela 8:

Gráfico 8 - Resultados da atividade diagnóstica



Fonte: elaborado pela autora

Analisando os resultados apresentados na tabela 08, assim como no gráfico, percebemos aspectos importantes acerca dos quais teceremos reflexões na sequência.

O uso da primeira pessoa gramatical foi um aspecto presente em 16 textos (94%), indicando uma disposição do autor para falar de si, conforme solicitado na proposta diagnóstica. Somente 1 aluno (6%) não atendeu a esse aspecto linguístico.

Em relação ao uso de verbos no pretérito na escrita da narrativa, característica do gênero relato pessoal, 12 dos alunos avaliados (60%) conseguiram fazê-lo adequadamente, enquanto que 5 (30%) tiveram dificuldades quanto ao uso desse tempo verbal.

Um aspecto que consideramos carente de intervenção diz respeito à organização do texto em parágrafos, já que apenas 5 alunos (29%) conseguiram estruturar seu relato em parágrafos de acordo com o desenvolvimento do texto. Ao passo que 7 deles (42%) fizeram

apenas um parágrafo para todo o texto e 5 alunos (29%) não conseguiram fazer nenhum parágrafo, escrevendo no canto esquerdo da linha.

Da mesma maneira, o uso de marcadores temporais no texto produzido foi realizado por apenas 7 alunos (41%), enquanto que outros 7 (41%) não utilizaram nenhuma expressão indicadora de tempo. Somente 3 alunos (18%) usaram pelo menos uma expressão indicando uma sequência temporal no texto, como por exemplo, '*depois*'.

Consideramos também carente de intervenção o aspecto da referenciação, já que grande parte dos alunos avaliados a realizam parcialmente (59%), um total de 4 alunos (23%) não consegue fazê-la ao longo do relato, enquanto que apenas 3 alunos (18%) conseguiram utilizar termos e expressões referenciais em sua produção.

Já em relação ao aspecto do tempo verbal pretérito- característico do gênero relato pessoal- percebemos que 12 alunos atenderam à proposta, enquanto que 5 alternaram entre os tempos presente e pretérito no texto, sem demonstrarem consciência da escolha daquele tempo verbal.

Quanto ao uso de fatos e acontecimentos pessoais na narrativa, também característica do relato, assim como em relação à expressão de sentimentos e opiniões, os alunos apresentaram os mesmos resultados, sendo que 14 alunos (82%) desenvolveram tais aspectos e 3 alunos (18%) desenvolveram parcialmente. Demonstrando, assim, que deixaram transparecer no texto suas emoções, indicando possibilidades de eficácia da proposta.

Porém, a habilidade de realizar a releitura do texto com a finalidade de revisá-los não foi desenvolvida ainda pelos alunos, uma vez que nenhum dos avaliados teve a iniciativa de correção do texto, transferindo o texto para a folha de entregar à professora da mesma forma que estava no caderno, sem fazer uma releitura para revisão de quaisquer elementos ou aspectos do mesmo.

Dos alunos avaliados, 10 deles (59%) permaneceram dentro do tema proposto ao longo de todo o texto, enquanto que 7 alunos (41%) introduziram outros assuntos, fugindo ao tema principal proposto na atividade escrita.

Por último, foi avaliado o uso dos sinais de pontuação no texto, dada a necessidade desses em um texto escrito. Os dados nos fizeram perceber a necessidade de intervenção quanto a esse aspecto, pois apenas 6 alunos (36%) pontuaram seu relato adequadamente; ao passo que 7 alunos (41%) utilizaram apenas um ponto final ou uma vírgula ao longo de todo o texto e 4 (23%) dentre o total de avaliados não utilizaram nenhum sinal de pontuação em sua escrita. Essa situação representa a necessidade de um trabalho pedagógico que esteja a serviço do

desenvolvimento das habilidades escritoras, levando-se em conta os aspectos aqui descritos e que influenciam na produção de textos em geral, de maneira especial os escritos.

Assim sendo, o trabalho com o relato pessoal constitui-se em uma atividade bastante interessante, uma vez que o sujeito realiza escolhas significativas, conforme sua intenção comunicativa. Daí a necessidade de atenção e reflexão em torno desse gênero tão presente no cotidiano das pessoas. Ao desenvolver quaisquer dos aspectos supra relacionados através da produção do relato pessoal, acreditamos que será realizado com maior facilidade também em outros gêneros textuais.

Os resultados obtidos por meio de observação, testes e registros sinalizam a relevância da nossa proposta, considerando a motivação para a produção escrita significativa e a disposição, principalmente, à reescrita, um dado importante que foi considerado na proposta de intervenção, na etapa investigativo-interventiva, a qual constituiu a segunda fase de nossa pesquisa.

3.2 A etapa investigativo-interventiva: da proposta aos resultados

Nesse momento do trabalho, colocamos em prática os conhecimentos alcançados pelos estudos teóricos, assim como os resultados obtidos através das atividades diagnósticas, adaptando-os à realidade dos alunos sujeitos da pesquisa para a prática das atividades em torno do relato pessoal como motivador para a escrita e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de habilidades escritoras.

3.2.1 A proposta de atividades interventivas: descrição e resultados

De posse dos resultados diagnósticos, percebemos a necessidade de intervenção para a melhoria da capacidade de produção textual, considerando os aspectos menos desenvolvidos pelos alunos, tendo como elemento motivador o gênero textual relato pessoal. Para tanto, construímos um plano de atividades interventivas em torno do referido gênero, que vão desde a apresentação da proposta à comunidade escolar até a culminância das atividades, novamente com a mesma comunidade. O Plano de ação será apresentado na seqüência.

Quadro 2: Plano de ação das atividades da fase interventiva

<p>Escola: Estadual Antônio Job da Cruz Turma: 6.º ano do Ensino Fundamental II Objetivo: Desenvolver uma sequência com atividades a partir do gênero textual relato pessoa que amplie a capacidade de produção de textos, bem como a valorização de si mesmo e da comunidade local. Participantes Envolvidos: alunos, adolescentes da comunidade, e professor da disciplina de Língua Portuguesa.</p>				
Ações	Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	C/h
01	Apresentar a proposta de trabalho à comunidade escolar.	Comunicação oral do professor.	Apresentar à diretoria, à equipe pedagógica da escola, aos professores e aos alunos pesquisados do 6.º ano do Ensino Fundamental II a proposta de trabalho para que todos possam contribuir e incentivar as atividades que serão realizadas pela turma.	01 h/a
02	Familiarizar-se com o gênero textual relato pessoal.	Slide com imagens, vídeos e cópias de exemplos do gênero relato pessoal.	Conhecimento de exemplos de relatos, através de vídeos, imagens e leituras de cópias de textos; Comparar os relatos orais e escritos, possibilitando aos alunos conhecerem as características comuns entre eles; Propor questões orais identificando características e finalidades do gênero textual.	03 h/a
03	Ouvir e contar relatos, em que falem de si e suas vivências, a partir de expressões motivadoras selecionadas e sorteadas.	Placas com expressões motivadoras, <i>conforme o quadro 10</i> , que serão sorteadas para nortear os relatos dos participantes; Caixa de sapato encapada com abertura para o sorteio das expressões; Aparelhos de celular para fotografar momentos da aula.	Selecionar expressões motivadoras que serão sorteadas para direcionar o tema dos relatos dos participantes, conforme quadro 10; Encapar uma caixa de sapato com uma abertura para o sorteio das expressões; A cada aula, um aluno poderá retirar da caixa a expressão que será o tema dos relatos; Da mesma forma, serão sorteados os alunos que contarão os relatos, para que haja mais possibilidades de participação e a atividade não fique entediante; Identificar nos relatos produzidos oralmente as características comuns, assim como expressões que são próprias da fala; Registrar os momentos do encontro e os relatos através de fotografia; Promover rodas de conversa para ouvir e comparar os relatos ouvidos e contados em relação ao modo como se percebem na comunidade.	02 h/a

04	Escrever relatos pessoais.	<p>Um caderno brochurão, encapado e bem bonito;</p> <p>Lápis de cor e canetinhas para colorir no caderno de relatos;</p> <p>Placas com expressões motivadoras que serão sorteadas para nortear os relatos dos participantes;</p> <p>Caixa de sapato encapada com abertura para o sorteio das expressões;</p> <p>Aparelhos de celular para fotografar momentos da aula.</p>	<p>A partir da produção dos relatos orais, cada aluno terá seu espaço particular de registro dos relatos;</p> <p>Nele, serão escritos os pensamentos, as vivências e impressões pessoais, em diversas situações de produção textual;</p> <p>A partir daí todos os alunos iniciarão a escrita do relato pessoal, que será lido, inicialmente, apenas pela professora.</p>	05 h/a
05	Revisar e reescrever o relato pessoal	<p>Caderno de relatos pessoais;</p> <p>Bilhetes motivadores;</p> <p>Roda de conversa.</p>	<p>Depois de produzido o primeiro relato, o professor levará os cadernos e fará comentários motivadores sobre o texto e devolverá ao aluno, indicando o que o mesmo poderia ainda acrescentar ou suprimir em relação ao que escreveu;</p> <p>O aluno deverá, então, refazer o texto, devolvendo o caderno ao professor;</p> <p>O professor fará a releitura do texto corrigido, elogiando e incentivando a reescrita do texto, respeitando as escolhas do aluno participante.</p>	05 h/a
06	Produzir um livro de relatos.	<p>Os textos revisados e escolhidos pelos alunos;</p> <p>Ilustrações dos relatos escolhidos pelos alunos.</p>	<p>O aluno deverá selecionar, ao final da sequência de atividades, um dos relatos produzidos, conforme sua preferência, para a confecção de um livro para a exposição na escola e apreciação de todos;</p> <p>Organizar a coletânea de textos para a impressão com as marcas dos alunos participantes da pesquisa.</p>	02 h/a
07	Apresentar o resultado final do trabalho	<p>Livros produzidos;</p> <p>Slides com fotos do trabalho.</p>	<p>Organizar um momento da culminância da sequência de atividades, em que o aluno-autor receberá o livro, acompanhado pelos pais e pela comunidade em geral;</p> <p>Apresentar para os pais os resultados do trabalho desenvolvido, através de slides que ilustram os avanços dos alunos durante as atividades interventivas.</p>	01 h/a

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa

Tomando como base estudos realizados em Bakhtin (2016), dialogando com Marcuschi (2008), Lopes Rossi (2012), dentre outros, em trabalhos com os gêneros discursivos e/ ou textuais, é preciso considerá-los a partir das interações, perceber os aspectos, finalidades, esferas de circulação dos mesmos.

Nesse sentido, conforme a proposta da fase investigativo-interventiva, inicialmente era necessário conhecer o gênero relato pessoal oral e escrito. Para tanto, foram apresentados 5 relatos, sendo alguns orais e outros escritos, os quais foram:

- 1) **Mulheres Negras e Oportunidades - Um Relato Pessoal** (oral). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3nL95m-ZEb0;>
- 2) **Ariano Suassuna sobre a esposa** (oral). Disponível em: <https://youtu.be/HRuzVlpRCN8;>
- 3) **Mocassim**, de Willian Bonner (escrito). Disponível em: <https://gente.ig.com.br/fofocas-famosos/2017-11-29/william-bonner-morte-pai.html;>
- 4) **A viagem** (escrito). Disponível em: <http://escolabarifaldi.blogspot.com/2011/03/relato-pessoal.html;>
- 5) **Chegando em Vila Nova Floresta** (oral): colhido na localidade.

O trabalho de conhecimento acerca do gênero relato pessoal foi desenvolvido a partir de vídeos, como nos relatos 01 e 02, em que os participantes puderam ver e ouvir outras pessoas expondo com emoção experiências vividas pelas mesmas. Por conseguinte, foram lidos relatos de outras pessoas, como os de número 03 e 04, através dos quais as impressões pessoais do autor do relato no texto escrito puderam ser observadas pelos alunos participantes da pesquisa.

Além desses, ainda ouvimos o relato de um morador da comunidade, que externou a experiência da sua chegada nela, e as transformações que viu acontecer com a localidade assim como com a população.

Seguindo o plano de ação, foram realizadas rodas de conversa sobre as características dos textos e sobre as divergências entre os mesmos nas modalidades oral e escrita. Ao final das atividades, aplicamos uma atividade escrita para avaliar o resultado da referida ação, conforme apêndice F.

Dos 17 alunos mais frequentes, os quais receberam a atividade, 15 devolveram-na. A primeira questão indagava: *Qual dos relatos lhe chamou mais atenção? Por quê?*

As respostas foram diversificadas, sendo que **Mocassim**, de Willian Bonner, foi preferido por 6 alunos. Já o relato oral de **Ariano Suassuna** e o **Mulheres Negras e Oportunidades - Um Relato Pessoal** receberam 3 votos cada. **Chegando em Vila Nova Floresta** foi o preferido de 2 alunos. Ainda 1 aluno gostou mais de **A viagem**.

Cada resposta por preferência foi acompanhada de justificativas, as quais também diversificaram-se, sendo possível perceber o fator emocional, as vivências do mundo interferindo nas escolhas. Como nos exemplos:

Gostei Willian Bonner, porque além de falar dos sapatos, ele também fala sobre o avô velho e tirou um tempinho só para poder ficar com o pai, isso foi um gesto maravilhoso.

Do Ariano Suassuna, porque ele tem um jeito que os outros relatos não tem, de falar muita coisa sobre como conheceu sua esposa. Ele é muito engraçado, eu vi muita vezes, e ele tinha muita paixão por sua esposa.

Pelas respostas da questão: *Que características são comuns em todos ou na maioria dos relatos que conhecemos?* Foi possível perceber que a maioria dos participantes já haviam consolidado as características e as finalidades do gênero relato pessoal pois, direta ou indiretamente, apontaram a personalidade, a presença do sujeito-autor no relato pessoal, como está exemplificado nas seguintes respostas:

Sentimentos, tristezas, preconceito, amor, porque todos são feitos pelas almas falando de sua vida e sua família.

Os autores usam letra para vida toda etc.

Quando perguntamos sobre diferenças entre os relatos apresentados, as respostas apontaram as modalidades escrita e oral e os assuntos, revelando novamente um sujeito-autor que externa aquilo que sente vontade, à sua maneira e visão. Vejamos algumas respostas:

Que todos são feitos com assuntos diferentes, que uns são orais e os outros são escritos.

Os assuntos dos textos, como os autores falam, a riqueza de detalhes ao contar a história (relato), os autores,

Por último, na questão: “Você considera importante a produção de relatos pessoais?” os 15 escreveram sim, realizando diversas justificativas que vão de “expressar-se” ao fazer-se conhecido pelo outro, ou seja, afirmação da identidade diante do mundo.

Sim, é uma forma de se expressar e liberar os seus sentimentos.

Sim, porque em alguns momentos saímos de onde tal pessoa pode ter medo, agente conhece coisas que não sabia, os sabe pessoas famosas e também desabafar o preconceito.

Sim, pois falar é que aqui pensa não é errado, é eu acho que as pessoas choraram muito mais umas as outras.

Sim, Para a gente saber mais da pessoa como ela é o gênero, a cor, a história da pessoa etc.

Assim, acreditamos que nossos alunos participantes da pesquisa estavam aptos a produzirem os seus relatos pessoais, tornando-se sujeitos-autores dos seus textos. Então passamos para a produção dos relatos orais.

Para tanto, fez-se necessário um ambiente em que os alunos sentissem vontade para a produção de suas experiências. Portanto, lançamos mão de uma sequência de estratégias que visaram instigar os alunos para que se sentissem motivados para a produção textual dos relatos pessoais, sem tomá-la como apenas mais uma produção escolar feita para o professor, com o objetivo de obter nota.

A estratégia motivadora foi assim desenvolvida: confeccionamos uma caixa encapada com uma abertura, contendo os temas conforme o quadro a seguir.

Quadro 3 - Temas motivadores para a produção dos relatos pessoais

Temas motivadores para a produção dos relatos pessoais	
1. Uma roupa 2. Aquele calçado 3. Um grande susto 4. Saudade demais... 5. Que decepção! 6. Um lugar especial 7. Grande amizade 8. Animal inesquecível 9. Brincar é bom!	10. Tristeza no coração 11. Lugar onde moro 12. Aconteceu na escola 13. Encontro com deus 14. Credo! Que nojo! 15. Que aventura! 16. Prefiro esquecer 17. Quase morri de medo 18. Minha comunidade seria melhor

Fonte: Elaboração da autora da pesquisa

Cada tema foi recortado, dobrado e depositado em uma caixa para que fossem sorteados no momento da produção. Depois de conversas em torno de como fazer um relato pessoal, tomando como base reflexões em Lopes Rossi (2012), os alunos foram contando suas histórias, engraçadas, inusitadas. No primeiro momento, houve a produção de um relato oral, para, na sequência, evoluirmos para as produções escritas dos relatos pessoais.

Na produção dos relatos orais, o tema sorteado foi o número 2: **Aquele calçado**, sendo que o relato mais destacado foi **O chinelo abridor de cola**. Haja vista a ocorrência do que descreveríamos como apropriação do texto, já que os alunos foram acrescentando fatos ao texto do “dono do chinelo”, de modo que o relato foi tornando-se coletivo. Em torno de “*um chinelo que estando com as correias arreventadas, foi colado com um clip aberto que servia também para desentupir os vidros de cola dos colegas da sala*”.

Um momento regado a sorrisos e olhares atentos, o qual compreenderíamos como sendo uma situação em que se evidenciou a motivação intrínseca, conforme Ryan e Deci (2000), em que a participação na atividade não significativa recompensa, mas apenas o divertimento, a satisfação pessoal.

Através das observações foi possível notar a relevância dos sujeitos-autores do relato, pois suas escolhas linguísticas, o tom de voz e expressões faciais interessam ao ouvinte. Da mesma forma, refletimos sobre expressões, assim como termos que eram repetidos na oralidade e sua adequação ao texto escrito, como por exemplo, “né” e “aí”, entre outros.

A próxima etapa foi composta pela produção escrita, pois conforme Lopes Rossi (2012, p. 240), “Com essa apropriação de suas principais características pela leitura e, na

sequência, com a explicitação dos movimentos retóricos e passos para a produção”, seguimos para o momento de consolidarmos o desenvolvimento de habilidades escritoras, por meio dos relatos por eles produzidos.

Para tanto, adotamos a mesma estratégia, ou seja, um tema de dentro da caixa surpresa, sorteado pelos alunos para a escrita de todos. Nesse momento, surgiram relatos que transitaram do riso ao choro, do fantasmagórico ao medo concreto. Tendo sido fundamental a confecção de um cantinho particular para a escrita que fez toda a diferença: um caderno brochurão encapado especialmente para as produções, com o nome de cada aluno, o qual representaria uma ponte entre o autor do texto e a professora pesquisadora.

A figura, na sequência, ilustra o caderno confeccionado pela professora e alunos para a produção dos textos na modalidade escrita.

Figura 5 - Cantinho particular para a escrita dos relatos pessoais



Fonte: arquivo pessoal da autora para a pesquisa.

O primeiro tema sorteado foi: *Quase morri de susto*. Seguiram-se: *Tristeza no coração e aconteceu na escola*.

A pedido dos alunos participantes, no último relato a ser produzido, sorteamos 02 temas para que tivessem mais possibilidades de escrita, os quais foram: *Um lugar especial! E Que aventura!*

Importante salientar que, apesar da motivação presente na maioria dos alunos, ao recebermos o texto produzido, percebemos várias dificuldades em relação à construção do gênero, fato que consideramos normal, dado o desenvolvimento dos alunos e a complexidade

que representa a escrita da Língua Portuguesa num padrão mais culto. Ao que acrescenta Lopes Rossi (2012) ao reverberar que:

Dificuldades no desenvolvimento do texto e na seleção e uso de recursos linguísticos serão detectadas na correção da primeira versão do texto. Instruções individuais para correções ou uma revisão para todos os alunos de certos aspectos linguísticos ficam a critério do professor, a partir das necessidades dos alunos. (LOPES ROSSI, 2012 p. 240)

Nesse momento, lançamos mão do recurso do bilhete motivador, com base nos estudos teóricos de Ruiz (1998) acerca da estratégia de correção *textual- interativa*, para contribuir na construção das habilidades linguísticas dos alunos autores, conforme o texto fosse sendo reescrito. Além disso, ampliamos em nossa prática de revisão textual orientações de documentos parametrizadores, como os PCN, os quais sugerem que

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refração dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. (BRASIL, 1998, p. 80)

Seguiram-se outras leituras da professora e outros bilhetes, pois acreditamos que uma correção mais dialogada tende a surtir melhores resultados, uma vez que o produto do aluno é considerado importante, cabendo, pois, ao professor a intervenção em forma de sugestões ao autor do texto.

Fato esse que percebemos em quase todos os textos, como por exemplo, no relato referente ao tema 1:

Figura 6 - Exemplo de texto 1ª versão antes do bilhete motivador

Matando o Sapo

Era um dia que tinha firim e a gente estava brincando de pique-pega em, a Vitória, o Luiz, o Luiz Gustavo, o Léo e a mãe dele estava sentada na cadeira, então apareceu um sapo e a gente foi jogar pedra nele e eu fiquei parada olhando, eles tocaram uma pedra grande no sapo e ele ficou parado atrás de mim, então ele deu um pulo e como acertou e eu puli para frente e a gente continuou tocando pedra nele e eu fiquei tremendo de medo e até que eu toquei umas pedras nele e os meninos e então afinal ele morreu e ficou entre meio as pedras. A gente continuou a brincadeira. A gente estava brincando perto da lan house

Fonte: arquivo de pesquisa da autora

Na sequência, o bilhete motivador produzido após a leitura do texto acima, em que a professora-pesquisadora tece comentários sobre a escrita da aluna.

Figura 7 - Bilhete motivador

Sua história é bem legal! Eu também não sou muito fã de sapo...

Para que seu texto fique mais legal, você pode dividir a história em mais parágrafos. Por exemplo: falando da brincadeira, do sapo, do seu medo, do pulo do sapo, suas reações e o final triste para o sapo. Fiquei com dó dele.

A última frase da história poderia estar no começo.

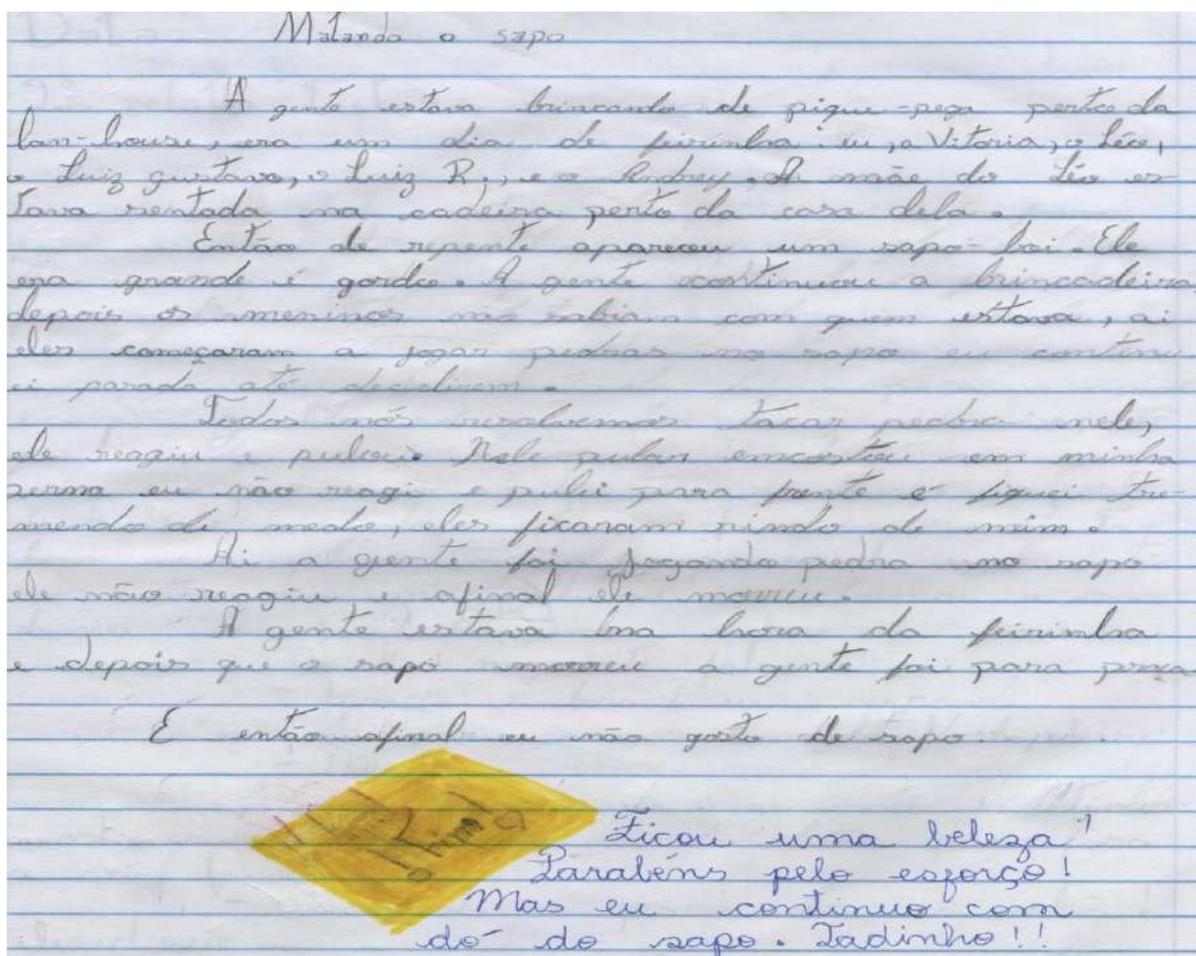
Abraço.

Fonte: arquivo de pesquisa da autora

Nesse exemplo, percebemos o papel do professor ao incentivar o crescimento do aluno ao identificar um desvio não como um erro, mas como um aspecto que pode ser desenvolvido. Ademais, é demonstrado pela pesquisadora uma interação com o texto do aluno, valorizando sua experiência exposta no texto.

Vejamos, na página seguinte, a 2ª versão do texto da participante da pesquisa e o feedback da professora:

Figura 8 - Texto reescrito após o bilhete motivador e feedback da professora



Fonte: arquivo de pesquisa da autora

Em todos os temas trabalhados durante a produção dos relatos, o retorno dos bilhetes foi positivo na maioria dos participantes, em tempos variados, assim como as respostas aos bilhetes, pois também, conforme aponta Ruiz (1998), existe uma abertura nas possibilidades de correção textual. O autor é que escolhe como melhorar o texto, ou seja, ele tem de pensar novamente, reduzindo, assim, o espaço do mecanicismo nas atividades de escritas e reescritas textual.

Para Geraldí (2012), é relevante o significado da escrita textual, o destinatário final como motivador para a escrita. Concatenando com tal pensamento, nós, alunos-participantes e professora-pesquisadora, decidimos que dentre todos os relatos escritos, cada aluno juntamente com a família escolheria 1 para a produção de uma coletânea de relatos pessoais. Assim, houve

espaço para ilustrações livres no caderno de relatos. Idas e vindas de cadernos, de bilhetes e de escritas. Sendo o último relato produzido aquele que consideraremos para a comparação dos aspectos e categorias selecionados para análise, quando da aplicação da produção inicial, conforme a figura 03, vide página 40.

Assim, os alunos participantes escolheram juntamente com a família o texto que seria exposto no livro, o qual foi confeccionado e entregue em um momento emocionante da culminância da pesquisa. Um encontro com o aluno-participante, sua família e a comunidade escolar, em que ficou evidente para nós a satisfação dos autores dos textos, o sentir-se sujeito no mundo, uma escrita que fez sentido e o fará para toda a vida.

Figura 9 - Fotos da culminância das atividades de intervenção



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Assim seguimos em direção à análise comparativa entre os resultados da fase investigativo- diagnóstica e da investigativo-interventiva, com o intuito de refletirmos acerca da eficácia da proposta por nós desenvolvida.

4 O RELATO INICIAL E O RELATO FINAL: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE AS PRODUÇÕES

Para procedermos com a comparação dos resultados, tomaremos a mesma ficha de correção adotada no momento da produção inicial dos relatos, em fevereiro de 2019 - apêndice C - a qual, na fase investigativo-diagnóstica, evidenciou os aspectos selecionados para análise da produção escrita dos relatos. Através desse instrumento de correção, foi possível construir uma nova tabela com os resultados obtidos nas atividades de intervenção em torno da produção escrita a partir do gênero relato pessoal.

A última proposta de produção de relatos na fase interventiva da pesquisa ocorreu em novembro de 2019, após o trabalho com 03 temas que deram origem a 03 relatos pessoais, após idas e vindas de bilhetes motivadores, acompanhados por reescrita textual. Sendo que, para a produção final, foram sorteados dois temas, a pedido dos participantes, quais sejam: Que aventura! Um lugar especial! Realizaram a atividade o total de 17 alunos dos 19 frequentes na época. Observemos, na sequência, a tabela referente aos resultados da última produção escrita dos relatos pessoais.

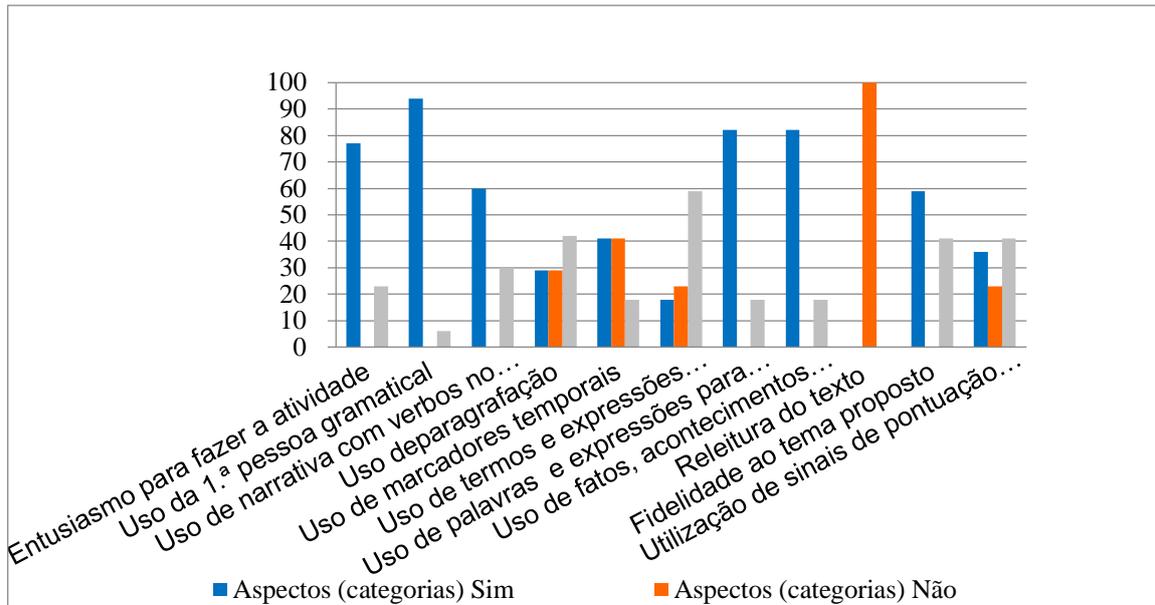
Tabela 9 - Resultados da avaliação da produção de relato pessoal final

Categorias	Número de alunos/porcentagem 17 (100%)					
	Sim		Não		Parcial	
Aspectos comportamentais e de linguagem	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1-Entusiasmo para realizar a atividade.	17	100%	0	0%	00	0%
2-Uso da 1.ª pessoa gramatical.	17	100%	0	0%	00	0%
3- Uso de fatos, acontecimentos pessoais na narrativa.	16	94%	0	0%	01	06%
4-Uso de narrativa com verbos no pretérito.	17	100%	0	0%	00	0%
5- Uso de paragrafação.	17	100%	0	0%	00	0%
6-Uso de marcadores temporais.	14	82%	0	0%	03	18%
7-Uso de termos e expressões referenciais.	09	53%	0	0%	08	47%
8-Uso de palavras e expressões para expressar sentimentos.	15	88%	0	0%	02	12%
9-Releitura e reescrita do texto	15	88%	01	06%	01	06%
10-Fidelidade ao tema proposto.	16	94%	0	0%	01	06%
11-Utilização de sinais de pontuação adequados ao texto.	12	70,5%	0	0%	05	29,5%

Fonte: Elaboração da autora com base nos arquivos de pesquisa

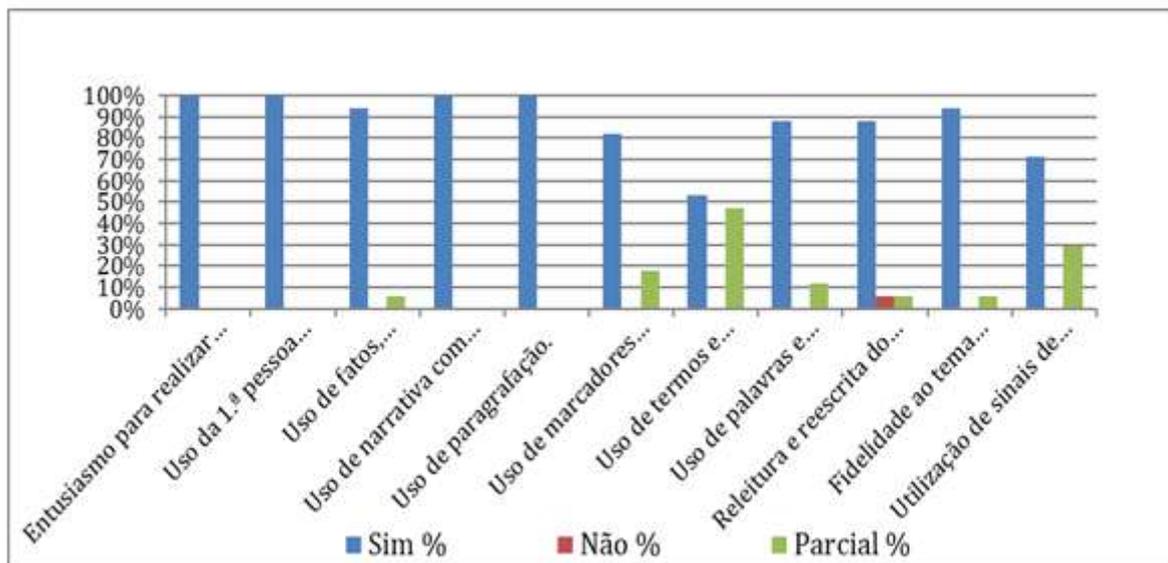
Para melhor estabelecer uma análise comparativa entre os resultados das duas fases da pesquisa, aproximou-se os gráficos referentes aos dois momentos do estudo, sendo o gráfico 08 referente à fase diagnóstica e o de número 09 à fase interventiva.

Gráfico 9 - Resultados da atividade diagnóstica



Fonte: elaborado pela autora da pesquisa

Gráfico 10 – Resultado da Produção Final do Relato Pessoal



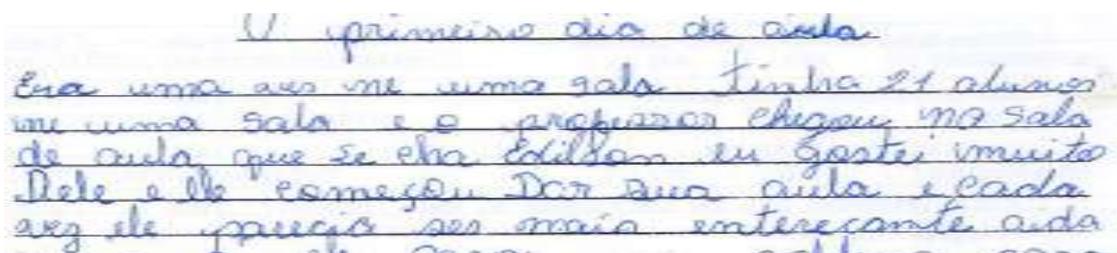
Fonte: elaborado pela autora da pesquisa

A primeira categoria escolhida para análise foi a motivação para escrever o texto, por ser o ponto principal de nossa pesquisa, tomando como base discussões de Ryan e Deci, que desenvolveram a teoria da autodeterminação, a SDT (*Self-Determination Theory*), segundo a qual, se forem satisfeitas as competências psicológicas da autonomia e do pertencimento, o grau da motivação para a realização de uma atividade torna-se elevado. Nesse caso, percebemos que as atividades interventivas em torno do relato pessoal elevaram o grau de motivação dos alunos, uma vez que de um total de 17 participantes que fizeram a produção final, 100% mostraram entusiasmo total para a realização da atividade, enquanto que no diagnóstico, houve o desinteresse parcial de 23% dos participantes, o que sinalizou a importância do gênero relato pessoal como fator de motivação para a escrita. Ou seja, os participantes sentiam autonomia e competência para a realização da tarefa, pois os autores eram os próprios sujeitos do texto.

O segundo aspecto analisado confirma o sentimento de pertencimento diante do texto produzido, já que o uso da 1.^a pessoa gramatical (eu, nós) foi total nos textos, ou seja, 100% dos participantes fizeram o uso consciente das formas verbais no relato final produzido.

Quanto ao uso de fatos e acontecimentos pessoais na narrativa, percebemos uma melhora considerável, já que, no diagnóstico inicial, 12 dos participantes atenderam totalmente à proposta e 06 parcialmente. Enquanto na produção final, 16 atendem totalmente à proposta e apenas 01 participante parcialmente. O que pode ser comprovado nos exemplos a seguir.

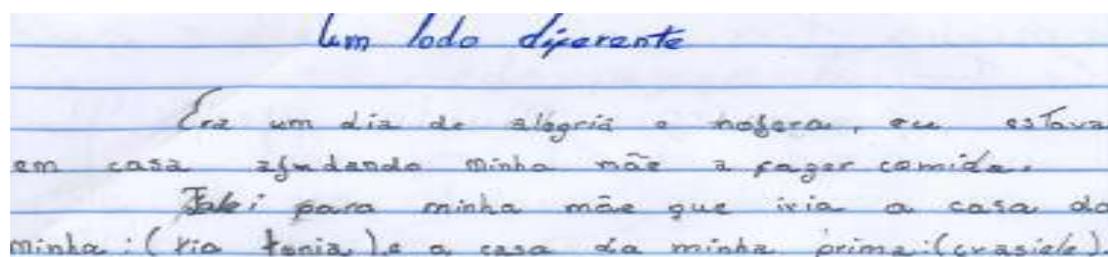
Figura 10 - Trecho do relato pessoal, produção inicial: fatos pessoais



O primeiro dia de aula.
Era uma vez me numa sala. Tinha 24 alunos
me numa sala e o professor chegou na sala
de aula que se chama Edilson eu gostei muito
Dele e ele começou dar sua aula e cada
vez ele parecia ser mais interessante ainda

Fonte: Arquivo de pesquisa da autora

Figura 11 - Trecho do relato pessoal, produção final: fatos pessoais



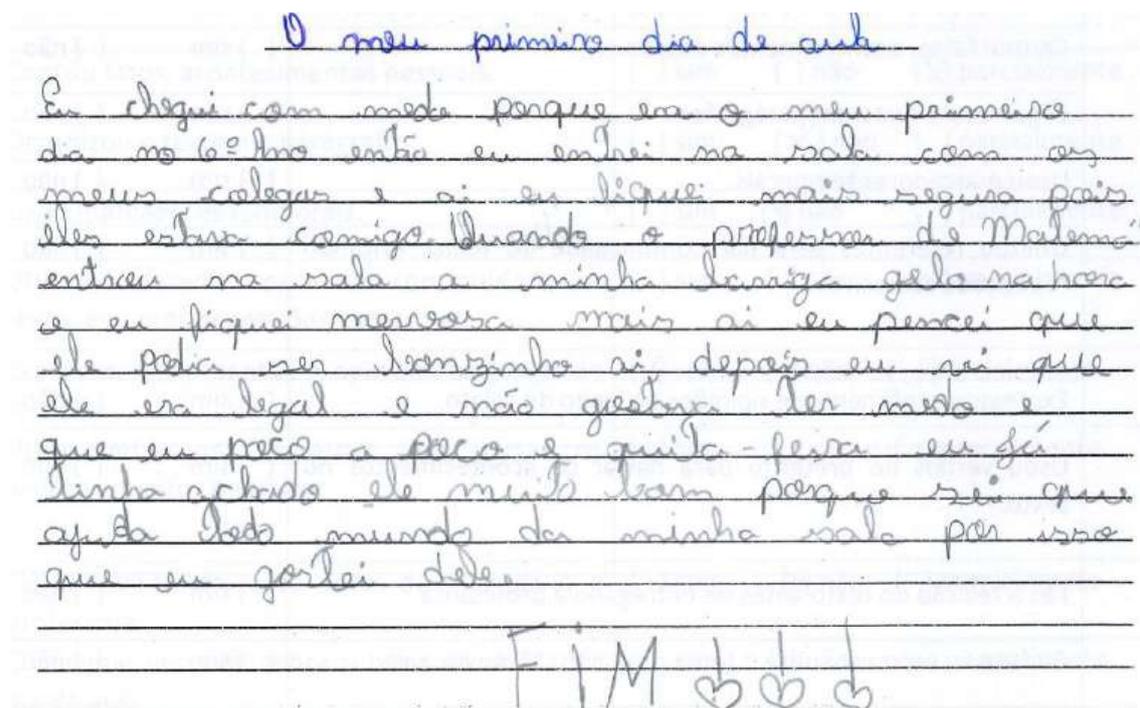
Um dia diferente
Era um dia de alegria e felicidade, eu estava
em casa ajudando minha mãe a fazer comida.
Falei para minha mãe que iria a casa da
minha: (tia Tonizinha) e a casa da minha prima (Grasiela).

Fonte: Arquivo de pesquisa da autora

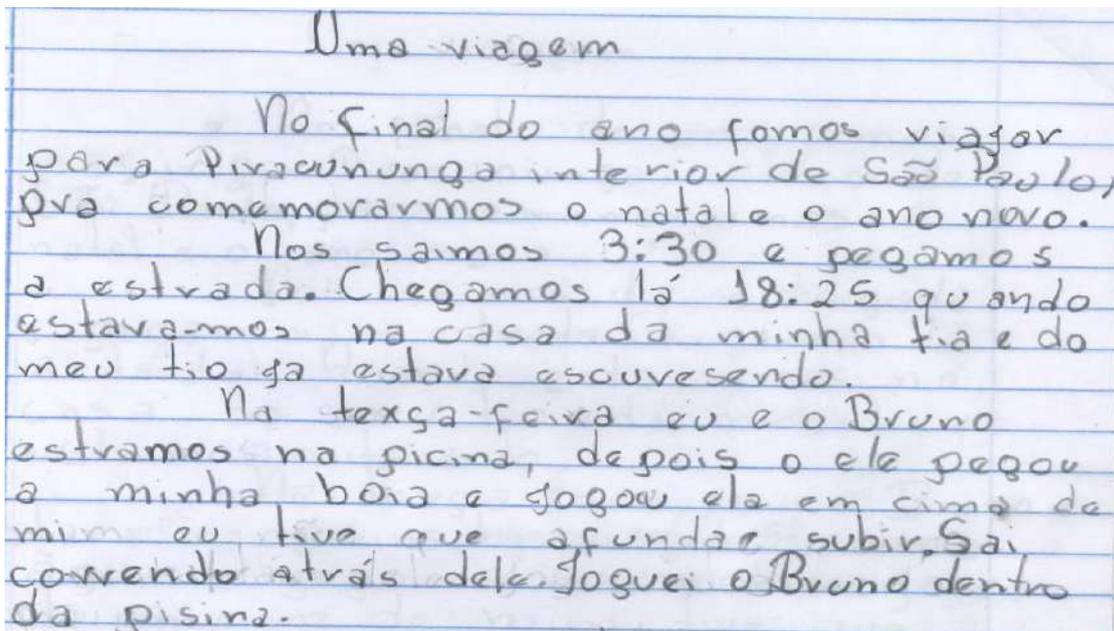
No momento do teste inicial, o aspecto referente à paragrafação do texto nos chamou a atenção, uma vez que apenas 29% dos 17 participantes utilizaram, com segurança, tal recurso, outros 29% o fizeram parcialmente, com apenas um parágrafo durante todo o texto, enquanto 42% não fizeram o uso do parágrafo em sua produção.

Já na produção final, 100% dos participantes fizeram uso da paragrafação, conforme a mudança de assunto no texto produzido, fato esse que indica a relevância de um trabalho interventivo sistemático e bem fundamentado teoricamente, pois, segundo ponderam Koch e Elias (2012), produzir textos escritos é uma tarefa complexa por envolver, no momento da produção, habilidades linguísticas, semânticas, pragmáticas e socioculturais. Vejamos a seguir a figura que ilustra a evolução nesse aspecto.

Figura 12- Produção inicial, paragrafação



Fonte: Arquivos de pesquisa da autora

Figura 13 - Produção final, paragrafação

Fonte: Arquivo de pesquisa da autora

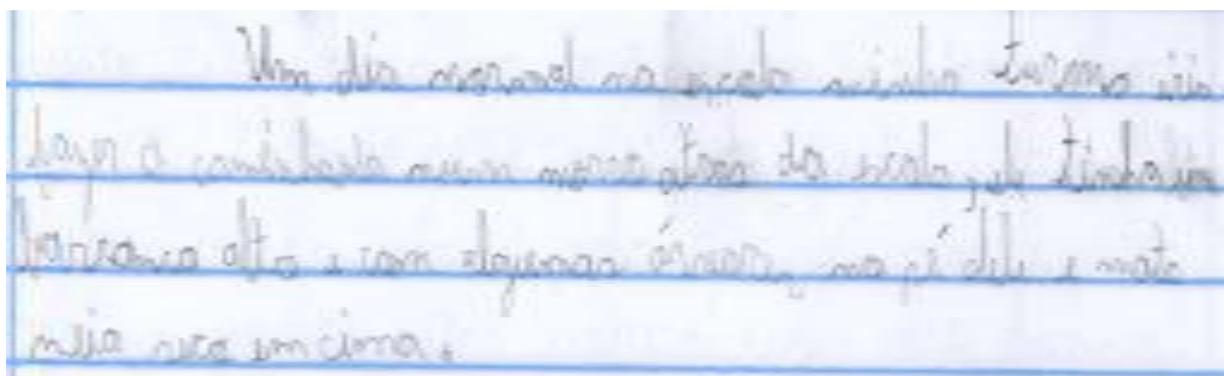
É digno de nota que as duas produções foram feitas pelo mesmo participante, demonstrando que o mesmo consolidou a habilidade linguística necessária para a escrita em prosa. Salientamos que a continuidade de um trabalho sistemático a partir da motivação para a produção textual poderá contribuir para o desenvolvimento e melhoria de outros aspectos que ainda necessitam de intervenção.

Concatenando com as ideias das autoras, podemos vislumbrar o avanço no uso de marcadores temporais na produção final do relato, em que 14 dos alunos (82%) utilizam tal recurso conscientemente e apenas 03 (18%) o fizeram parcialmente. Sendo que na produção inicial, apenas 07 dos participantes (41%) utilizavam os marcadores com autonomia, outros 07 alunos (41%) não fizeram uso de nenhum marcador e 03 (18%) alunos utilizam expressões temporais parcialmente.

Quando aplicamos o teste inicial, a categoria de análise relativa ao uso de termos e expressões referenciais também nos causou bastante incômodo, dadas as repetições excessivas, de nomes, dos pronomes *ele/ela*, assim como da conjunção *e*, por exemplo. Nesse sentido, a ação interventiva proposta de ouvir e contar relatos orais, foi uma estratégia para a motivação, assim como para a reflexão sobre formas de perceber e reduzir as repetições. Na mesma direção, o incentivo à prática da releitura e reescrita do texto, seguramente, oportunizaram a busca por novas formas de dizer, melhorando o sentido da produção. O que se comprova pela avaliação final, em que 09 do total de 17 autores (53%) já usam seguramente tal recurso, enquanto 08 o

utilizam parcialmente; ao passo que, na produção inicial, apenas 03 alunos (18%) utilizaram expressões referenciais com autonomia, 10 participantes (59%) o fizeram parcialmente e 03 (18%) desconheciam formas de evitar repetições no seu texto. Observemos como o aluno participante da pesquisa faz referência ao morro por meio dos pronomes e elipse no trecho da produção final.

Figura 14 - Trecho da produção final, o uso de referentes



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora

Quanto à exposição de sentimentos e opiniões no texto, percebemos, através de observação em todos os relatos lidos, o aumento da segurança nesse aspecto. Os alunos participantes da pesquisa demonstraram um fortalecimento da própria identidade ao se assumirem como sujeitos das histórias contadas. Confirmando o que defenderam Ryan e Deci (2000 a) quando propuseram um *continuum*, desde a *amotivação* até a *motivação intrínseca*.

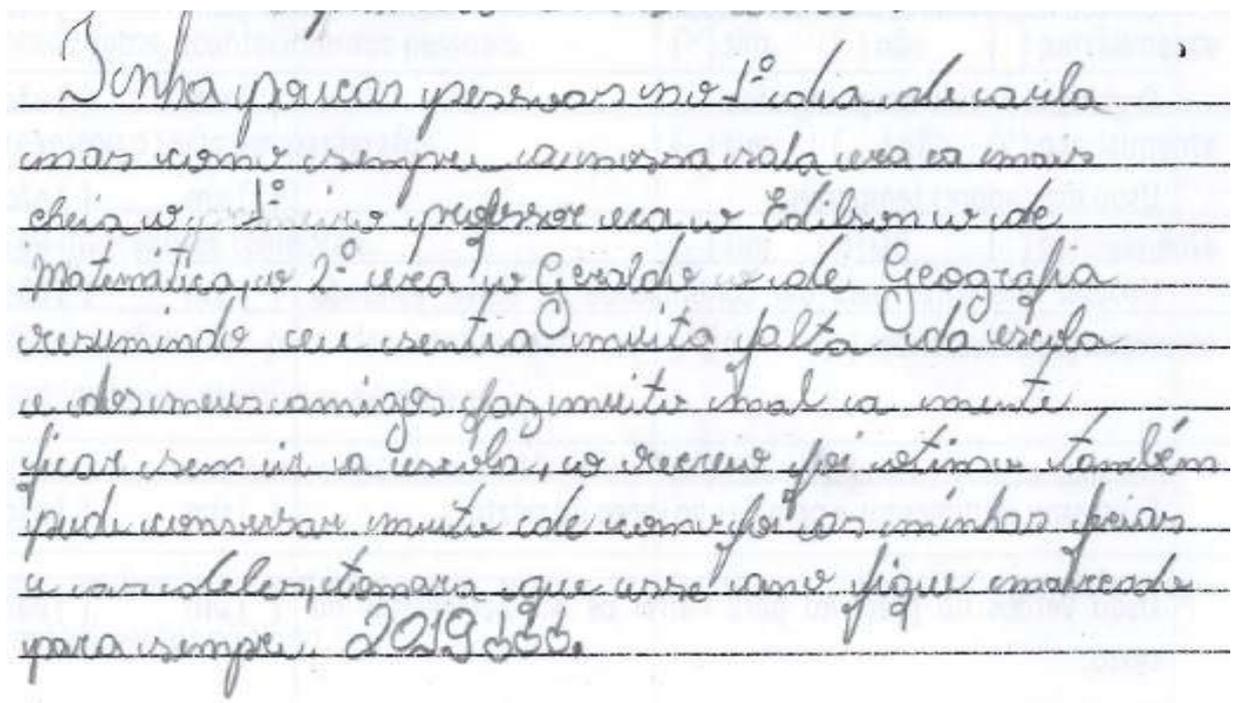
Nesse momento final da intervenção, podemos considerar a ocorrência da *regulação através da identificação* que, segundo os autores, é um tipo mais autônomo, visto que o sujeito aceita uma atividade como importante para si. Numericamente, registrou-se o aumento de 14 para 15 alunos expressando sentimentos e opiniões entre a produção do relato inicial e o final. Porém, mais que os números, a técnica de observação nos permitiu constatar o fortalecimento da identidade dos participantes ao produzirem os relatos na fase interventiva da pesquisa.

Outro aspecto através do qual percebemos uma segurança maior nos autores dos relatos foi o uso de formas verbais no pretérito, uma tomada de consciência de que, mesmo emitindo opiniões atuais sobre o mundo e sujeitos, os fatos relatados já ocorreram, o que justifica o uso de tal forma verbal. Os dados apontam que, no último relato, 17 alunos (100%) consolidaram essa habilidade.

Durante a produção do relato inicial, foi possível perceber, por observação, que nenhum aluno manifestou preocupação em ler o que escrevera, conforme registrado no gráfico 08. Após as atividades de intervenção, foi perceptível a mudança na postura dos alunos – autores, pois 15 dos 17 participantes refizeram o texto lendo o bilhete motivador, mas com autonomia para alterar sua escrita, sinalizando a relevância das atividades interventivas como um todo, e evidenciando a importância do bilhete motivador para o incentivo à releitura e reescrita do texto, pois, segundo Ruiz (1998), um modelo de correção textual mais dialogado conduz o aluno a uma reescrita que o possibilita refletir e fazer as adaptações que julgar pertinentes, com a possibilidade de evolução em tais aspectos na próxima produção textual.

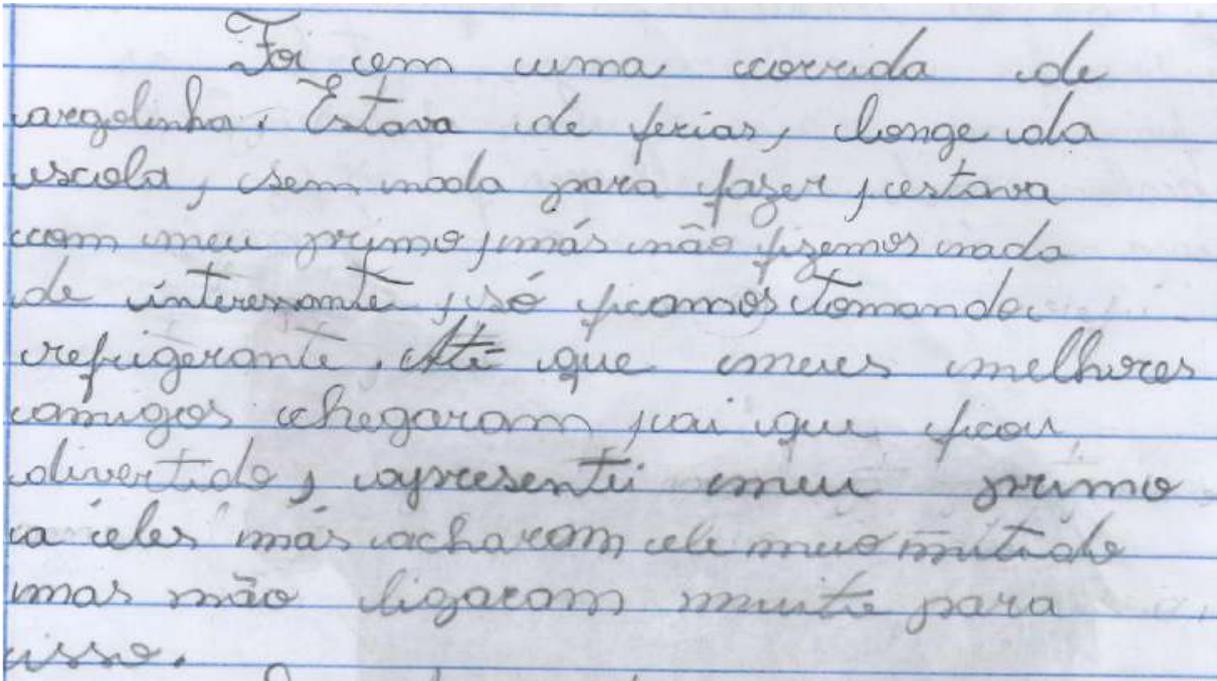
Percebemos ainda que nas últimas produções, mesmo antes do bilhete, ocorreram leituras, algumas correções e escolhas de palavras, assim como de pontuação no texto. O cuidado com a escrita é notadamente gradual, desde a produção do primeiro relato na fase diagnóstica até o último relato produzido na fase interventiva, conforme o exemplo a seguir:

Figura 15 - Produção inicial: a evolução na escrita



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora

Figura 16 - Produção final: a evolução na escrita



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

O tema proposto na produção inicial foi *O Primeiro dia de aula no 6.º ano*. Nesse contexto, 10 dos alunos (59%) foram fiéis ao tema, enquanto que 7 alunos (41%) se desviaram do assunto. No momento da produção final, o número de alunos fiéis ao tema passa para 15 (88%), sendo que apenas 2 alunos (12%) fugiram ao assunto, dados que representam um avanço considerável no tocante ao desenvolvimento de habilidades linguísticas.

O último aspecto analisado entre as duas produções foi o uso de sinais de pontuação adequados ao texto. Na produção inicial, verificamos uma ausência total dos sinais de pontuação em 04 (23%) dos textos produzidos. Enquanto outros 07 (41%) pontuaram parcialmente o texto, muitas vezes apenas com um ponto final, apontando que apenas 6 (36%) dos alunos haviam consolidado tal habilidade.

Torna-se importante salientarmos que não houve, durante a intervenção, um trabalho especificamente voltado ao uso adequado dos sinais de pontuação, uma vez que a adequação quanto ao emprego deles nos textos escritos foi explorada durante as produções dos relatos, ou no momento da correção, conforme o surgimento de oportunidades, sejam elas coletivas ou individuais. No entanto, os dados colhidos na produção final apontam a melhora considerável no referido aspecto, já que apenas 5 (29%) deles fizeram o uso parcial dos sinais no texto, enquanto que 12 (71%) dos 17 alunos participantes da pesquisa utilizaram com maior segurança

os sinais de pontuação. Essa situação de aprendizagem ocorreu pela interação, conforme a necessidade, como podemos observar nos trechos das produções iniciais e finais a seguir.

Figura 17 - produção inicial: uso dos sinais de pontuação

Eu comecei o meu primeiro dia com muito frio na Brasília, e na minha cabeça eu estava pensando: quem será o meu professor será que ele vai ser assim ou será que eles vão passar muito tempo e se eu lembrar, eu estava pensando e eu do modo a porta abriu e para o meu nariz era o professor de matemática uma das matérias mais difíceis, aí ele começou a escrever no quadro o nome dele qual era a sua matéria então eu comecei a escrever muito rápido que eu não sabia que eu conseguia, então acabou o primeiro horário e chegou o outro professor dando aula de geografia, aí eu fiquei mais calma e fiquei abrirem o resto do aula.

Fonte: Arquivo de pesquisa da autora

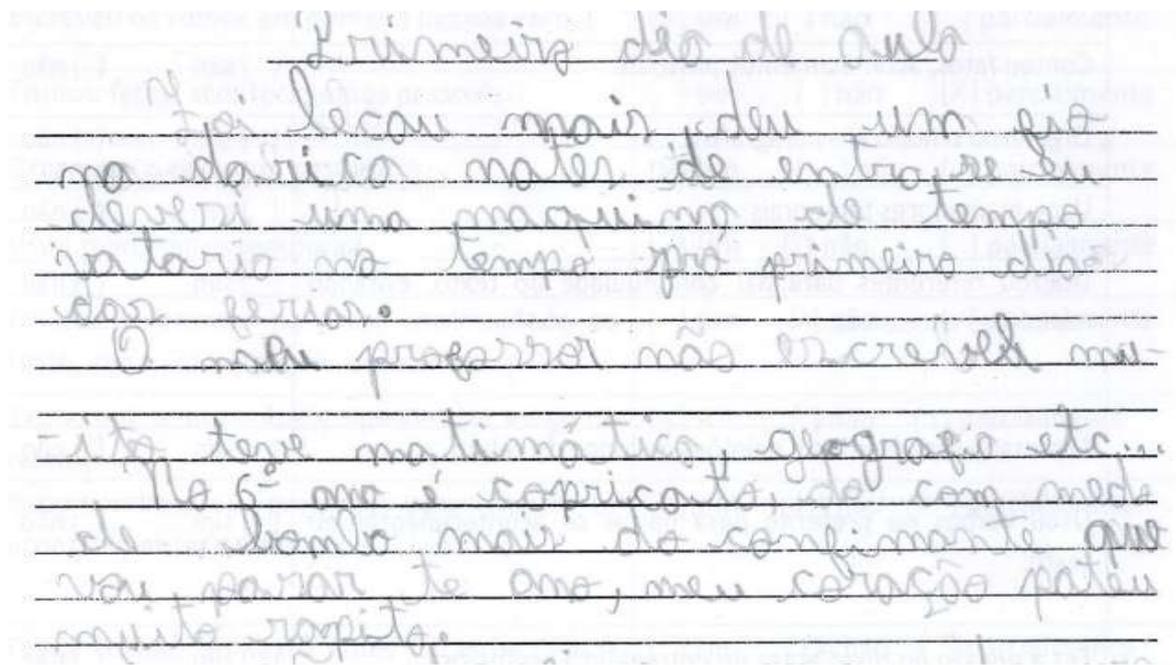
Figura 18 - Produção final: o uso dos sinais de pontuação

Então o gente foi para o tal "cachoeira", mas que lugar lindo não era quando Kim não chorava. E no segundo dia eu estava com uma mistura de ansiedade e um tédio, e por aí acabou com uma festa que foi feita pela a família e foi muito legal de como foi porque um dia o gente tinha chorado muito. Mas que choro de festa!!!

Fonte: Arquivo de pesquisa da autora.

Em última análise, faz-se necessário dizer sobre a atitude do participante da pesquisa, que, estando motivado para a escrita, mesmo enfrentando dificuldades ortográficas, dentre outras, esforça-se ao máximo para escrever melhor, conforme a norma padrão. E o faz não por compensação imediata, mas porque despertou em si mesmo os sentimentos de autonomia e pertencimento. Como neste último caso, o qual observaremos:

Figura 19 - Produção inicial: O esforço para melhorar a escrita

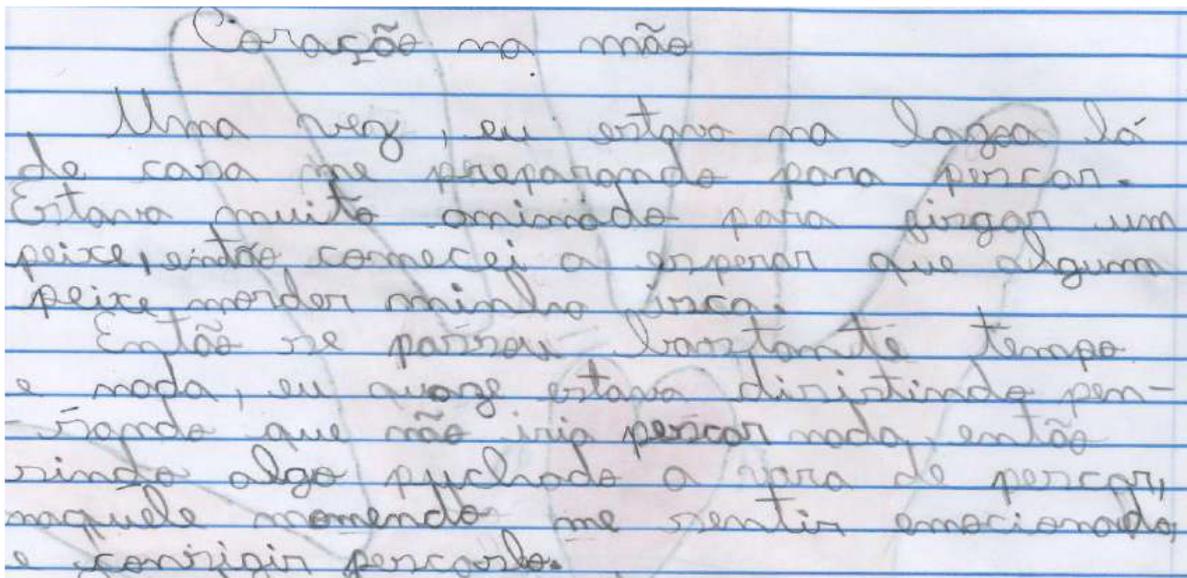


Fonte: Arquivo de pesquisa da autora

A vontade do participante de fazer uma escrita melhor é bastante interessante, surtindo resultados na produção do relato. Isso indica que houve o desenvolvimento da motivação para a escrita significativa, assim sendo, a maior recompensa aqui foi o desenvolvimento do próprio autor.

Na página seguinte, observaremos a produção final do mesmo autor do texto evidenciado na análise acima.

Figura 20 - Produção final: o esforço para melhorar a escrita



Fonte: Arquivo de pesquisa da autora

Diante dos resultados comparativos aqui expostos, os quais basearam-se nos aspectos elencados para análise na produção dos relatos pessoais, percebemos uma evolução considerável em cada um deles, desde a motivação para a escrita, tão fundamental em nossa proposta, ao uso adequado dos sinais de pontuação no texto escrito. Isso posto, abordaremos a seguir as considerações finais acerca do presente estudo, visando à totalização da pesquisa aqui desenvolvida. Ademais, as vozes dos participantes nos fazem refletir acerca da eficácia do trabalho com o gênero relato pessoal.

Portanto, apresentaremos, a seguir, as nossas considerações finais acerca do presente estudo, visando à totalização da pesquisa aqui desenvolvida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o início desta etapa, evidenciaremos a habilidade contempladas pela BNCC, documento parametrizador da educação brasileira, a ser desenvolvida pelos educandos, no tocante ao trabalho com a Língua Portuguesa, a qual considera a importância de se compreender as linguagens como resultado das interações com os pares, num dado contexto histórico e social, tornando-se necessária a valorização da expressão das subjetividades e identidades socioculturais dos nossos alunos.

Em nossa prática pedagógica enquanto professoras de Língua Portuguesa, muito nos incomodava, e ainda o faz, o desinteresse e a falta de motivação para a produção textual proposta na escola, sobretudo a escrita, incômodo esse que nosso conhecimento empírico e nossas observações permitiram perceber que ocorre com mais intensidade a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. A sensação de estarmos caminhando em direção oposta à vida desses sujeitos está presente desde a preparação até o desenvolvimento das aulas, sendo, pois, a realidade que nos motivou a buscar aportes teóricos e científicos que apontassem estratégias mais profícuas no trabalho com a produção textual e no desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Nesse sentido, percebemos que são muitos os fatores que contribuem para a referida situação, todavia, percebemos que, possivelmente, um desses fatores esteja relacionado à concepção do texto, do gênero textual e da própria língua adotada e vivenciada por professores e, conseqüentemente, pelos alunos com os quais trabalham. Essa concepção distancia-se do que Bakhtin defendeu e que serviu de base para tantos outros estudiosos da linguagem: os gêneros discursivos como resultados das interações constantes entre os sujeitos em contextos diversos, carregados de histórias pessoais, pontos de vista sobre a vida, o outro e o mundo.

Ademais, os estudos de Marcuschi (2008) também apontam para a concepção de língua enquanto um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, ou seja, são práticas de uso da linguagem em que os indivíduos agem sobre a mesma como interlocutores, sem desprezar heranças internalizadas.

Para tanto, efetivamos a fase investigativo-diagnóstica da pesquisa, característica do Programa de Mestrado Profletras, através da qual foi possível perceber a necessidade do aluno de falar de si, de externar sua visão pessoal acerca dos acontecimentos e do mundo. De posse dos dados obtidos no diagnóstico, vislumbramos a importância de trabalhar intensamente com alguns aspectos que talvez não fossem o foco principal quando idealizamos o projeto, por exemplo, o exercício da releitura, da reescrita textual a partir de bilhetes.

Salientamos ainda que a estratégia dos *bilhetes motivadores* foi alcançando tamanha relevância que diversas ações foram (re) planejadas, buscando a eficácia do estudo. Lembrando que essa é apenas uma das possibilidades de um estudo científico pelo viés metodológico da Pesquisa-ação, assim como da Linguística Aplicada.

Tendo em vista os resultados da produção diagnóstica, elencamos os aspectos que mereciam maior atenção frente ao planejamento da fase investigativo-interventiva, tendo em vista que, se o objetivo central, ao desenvolvermos um estudo científico nos moldes da pesquisa-ação, é interferir em uma dada realidade, de modo a provocar mudanças positivas com a participação dos envolvidos no estudo, não havia motivos para distanciarmos dos aspectos menos desenvolvidos pelos alunos pesquisados. Destarte, elaboramos um plano de ação, possível de ser desenvolvido por professores em geral, em turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, realizando as devidas adequações.

Na fase investigativo-interventiva, o trabalho estruturou-se em torno do gênero textual relato pessoal, desde os que foram lidos, ouvidos para a familiarização com o gênero, até aqueles produzidos e (re) produzidos pelos alunos participantes.

Cabe ressaltar que a motivação para a escrita foi o objetivo norteador de toda a intervenção e, a partir do desejo de escrever o texto, vislumbramos a possibilidade de tomá-lo como base para ampliar e desenvolver habilidades linguísticas. Entre as idas e vindas por meio do bilhete motivador, seguidas pelas reescrita textual, os relatos foram sendo aperfeiçoados, pois conforme Marcuschi (2008, p. 50), “o texto deve ser o objeto para se trabalhar a língua, pois o mesmo é ilimitado de se explorar os problemas linguísticos”.

Os resultados obtidos na fase investigativo-interventiva serviram de base para as reflexões na seção anterior ao explicitarem os progressos alcançados pelo estudo aqui descrito. Seja em relação à motivação para a escrita do relato pessoal, seja pelo desenvolvimento de habilidades importantes para a produção textual escrita. Que vão desde a aceitação da necessidade de revisão da escrita textual, como da ação de reescrita como parte do processo de produção de textos, até o desenvolvimento de habilidades próprias do texto escrito, como, por exemplo, a paragrafação, a referenciação e o uso adequado dos sinais de pontuação. Assim sendo, foi possível perceber o desenvolvimento de tais habilidades em menor ou maior grau, sem que, para tanto, fossem estudadas isoladamente da interação, na produção textual.

Assim, a nossa hipótese de pesquisa feita outrora- de que o trabalho em sala de aula, desenvolvido através de uma proposta interventiva elaborada a partir do gênero relato pessoal, numa perspectiva de conhecimento e afirmação de identidade, poderia despertar o interesse e

motivar os alunos para a produção escrita, permitindo, assim, a ampliação de habilidades escritoras- foi sim confirmada, já que pudemos constatar através de gráficos, tabelas e observação os progressos no tocante aos aspectos elencados para análise, dentre os quais evidenciamos o uso dos sinais de pontuação nos relatos produzidos, da paragrafação e expressões referenciais, assim como a aceitação e prática da revisão textual a partir de bilhetes motivadores.

Consideramos também ser possível responder positivamente à pergunta científica formulada para esse estudo- Uma proposta de intervenção construída a partir do gênero relato pessoal, numa perspectiva de conhecimento e afirmação de identidade, poderá motivar os alunos para a produção escrita e permitir a ampliação de suas habilidades linguísticas? - Porque os dados revelam a importância do gênero relato pessoal no que diz respeito à motivação para a escrita. Os participantes sentiram vontade de escrever, e, por consequência, quiseram melhorar o texto escrito, desenvolvendo habilidades importantes para a modalidade, já anteriormente mencionadas.

Da mesma forma, o objetivo geral do presente estudo- apresentar os resultados de uma proposta e aplicação de intervenção pedagógica, trabalhando com o gênero relato pessoal como ampliador da motivação para a escrita dos alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental da E.E. Antônio Job da Cruz em Vila Nova Floresta, Governador Valadares, MG- também foi alcançado, na medida em que nossa proposta interventiva elaborada e aplicada na turma pesquisada aponta o aumento do gosto pela produção textual escrita do gênero relato pessoal, possibilitando, então, o desenvolvimento e ampliação de habilidades escritoras, conforme análises e reflexões que constam nos capítulos três e quatro.

Os dados dessa pesquisa também revelaram outros aspectos importantes que podem ser explorados, investigados teórico-cientificamente. Outras e novas inquietações vêm à tona no que se refere à motivação para a escrita através do gênero textual relato pessoal, bem como em relação ao desenvolvimento de habilidades escritoras a partir da prática de escrita e reescrita textual. Por conseguinte, o caminho para a pesquisa em torno do referido gênero textual está aberto em prol de novas reflexões visando a melhorias no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Por hora, nos deteremos ao fechamento desse estudo, concluindo que ele foi de grande valia, não só para nós, pesquisadoras, mas também o é para qualquer professor que procure caminhos científicos a fim de melhorar sua prática docente no que concerne à língua portuguesa. Representou ainda para nós um momento de aprendizagem ímpar, haja vista que

os resultados obtidos durante a etapa investigativo-interventiva puderam interferir na formação linguística e social dos participantes, não só no momento da intervenção, como também nas habilidades desenvolvidas, que permanecerão e evoluirão, se forem intensificadas por meio de outros trabalhos.

Consideramos também que, estando o aluno motivado, ele conceberá a escrita como uma atividade significativa em sua vida. Ainda no 6.º ano, por exemplo, provavelmente produzirá melhores textos escritos e, certamente, nos anos escolares seguintes também, principalmente, nas esferas discursivas nas quais se derem suas relações sociais ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

- AINLEY, M., HIDI, S. e BERNDORFF, D. (2002). **Interesse, aprendizado e os processos psicológicos que mediam seu relacionamento.** Journal of Educational Psychology, 94 (3), 545-561. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.94.3.545>. Acesso em 03/08/2018.
- ALEXANDER, Patrícia A. (1997). Maehr, ML; Pintrich, PR, eds. **Mapeamento da natureza multidimensional da aprendizagem de domínios: a interação de forças cognitivas, motivacionais e estratégicas.** Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=9074431844196095437&hl=en&oi=scholar>. Acesso em: 03/08/2018.
- ALTENFELDER, Anna Helena; CLARA, Regina Andrade. **Memórias literárias.** Portal da olimpíada de língua portuguesa, 2004. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/artigos/artigo/1339/o-generomemorias-literarias>. Acesso: 10/8/2018.
- ARAGÃO, Andreia Doria. **Produzindo textos a partir do gênero relato pessoal.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Sergipe - São Cristóvão, SE, 2016. 84 f.
- ARAÚJO, Jennifer Patrícia de. **Identidade e memória: produção e refacção de textos por alunos do 8º ano do ensino fundamental.** 2017. 94 f. (Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- graduação em mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.
- BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society.** Norwood, Nex Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.
- BERGIN, David A. **Influência no interesse da sala de aula, Psicólogo Educacional,** 2ª ed. Volume 34, 1999.
- BIDDLE, S., Chatzisarantis, N., & Hagger, M. (2001). **Self-determination theory in sport and exercise.** In F. Cury, P. Sarrazin, & J. P. Famose (Orgs.), Theories de la motivation et sport: Etats de la Recherche. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.
- BONNER, Willian. **Mocassim** Disponível em: <https://gente.ig.com.br/fofocas-famosos/2017-11-29/william-bonner-morte-pai.html>. Acesso em 20/06/2019.
- BOSCOLO, Pietro; HIDI, Suzanne. Oxford: Elsevier, 2007, p.30-43.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

CÂMARA, José Aurélio da. **A produção textual no ensino fundamental: processo de retextualização com o gênero memórias.** 119 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Currais Novos, RN, 2015.

CAVALCANTI, Marilda C. **A propósito da Linguística Aplicada.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas. nº 7, p. 5- 12, julho, 1986.

CAVALCANTI, Marilda C. & MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Implementação de Pesquisa na sala de aula de Línguas no contexto Brasileiro.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, nº 17, p. 133-144, Jan/ Junho, 1991.

CELANI, M.A.A. **Afinal, o que é Linguística Aplicada!** In: PASCHOAL, M.S.Z & CELANI, M.A.A. (orgs). **Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar.** São Paulo: EDUC, 1992, P. 15- 23.

CORDER, S. P. **Introducing applied linguistics.** Peguin. 1973.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COUTINHO, A. (2004). Schematisation (discursive) et disposition (textuelle). In MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

DECI, E.L.; RYAN R.M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.** New York: Plenum, 1985.

DI FANTI, Maria da Glória Correa O. **A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos.** VEREDAS - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan. /dez. 2003

FERNANDES, Helder Miguel; VASCONCELOS-RAPOSO, José. **Continuum de Auto-Determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo.** Estud. psicol., Natal, v. 10, n. 3, p. 385-395, Dec. 2005.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas.** 10ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. **Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil.** Delta. Ed. 31. Especial. 2015 (1-34).

GERALDI, João Wanderley. **Prática e produção de textos na escola. Trabalhos em Linguística Aplicada,** [S.l.], v. 7, jul. 2012. ISSN 2175-764X. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639022>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HIDI, Suzanne. **Interesse e sua contribuição como um recurso mental para a aprendizagem**. Revisão da pesquisa educacional, 60 (4) 1990, p. 549-571.

HIDI, Suzanne; HARACKIEWICZ, Judith M. **Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century**. Review of Educational Research. Vol. 70, n. ° 2, 2000, p. 151-179. <https://www.google.com/maps/place/Vila+Nova+Floresta,+Gov.+Valadares+-+MG/@8.9517436,42.24803,2617m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0xb1caaa146234fb:0xaa671dbb7e0c9457!8m2!3d-18.9553097!4d-42.2409781>. Acesso em 10/02019.

INGRAM, D.E. 1980. Appliedlinguistic: a search for insight. In CELANI, M.A.A. **Afinal, o que é Linguística Aplicada!** In: PASCHOAL, M.S.Z & CELANI, M.A.A. (orgs). **Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, P. 15- 23.

INGEDORE KOCH, Villaça Grunfeld; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (29 de novembro de 2001). «**Censo Demográfico 2000** - Microrregiões, distritos, subdistritos e bairros. In:< https://pt.wikipedia.org/wiki/Vila_Nova_Floresta> Acesso em 19/12/2018.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **A Produção Escrita de Gêneros Discursivos em Sala de Aula: Aspectos Teóricos e Sequência Didática**. In SIGNAL: Estud. Ling., Londrina, n. 15/3 (esp.), p. 223-245, dez. 2012.

MAIA, Cláudia de Jesus. **Caderno didático – UAB Unimontes, Metodologia Científica**. Contagem, Gráfica e editora Sigma LTDA, 2009.

MATOS, Francisco C. Gomes de. 1965/1975: **Dez anos de Linguística Aplicada no Brasil**. Revista HELB, ano 6, nº 6, Jan/ 2012. In: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb>. Acesso em 02/02/2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Ângela Paiva e outros. **Gêneros textuais e ensino**. Rio: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINELLI, S. C. **Um estudo sobre desempenho escolar e motivação de crianças. Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 53, p. 201-216, jul./set. 2014. Editora UFPR.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução (1)**. Revista D.E.L.T.A. Rio de Janeiro, vol. 1, nº 02, p. 329-338, 1994.

NOBLE, Beatriz Ferreira. **A viagem**. (Relato pessoal). Disponível em: [:http :// escolabarifaldi.blogspot.com/2011/03/relato-pessoal.html](http://escolabarifaldi.blogspot.com/2011/03/relato-pessoal.html); Acesso em: 22/07/2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

RYAN. RM. & DECI, EL (2000 a). **Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions**. In Contemporary Educational Psychology. Vol. 25, January 2000, Pages 54-67. In: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>. Acesso em 10/01/2019.

RYAN. RM. & DECI, EL (2000 b). **Self-Determination Theory and Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being**. American Psychologist, v.55, nº 01, p. 68-78.2000. In: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf. Acesso em 12/01/2019.

SCHIEFELE, Ulrich. **Estudos Científicos da Leitura**, v.3, n.3, 1999.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Trad. Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989. In RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 297 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, S.P. 1998.

SILVA, Adriana da. **A escrita na universidade**: uma investigação das percepções dos universitários. No prelo, 2014.

SSUASSUNA, Ariano. **Contando sobre como conheceu a esposa**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HRuzVlpRCN8>. Acesso em 20/08/2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

THOUGHTWORKS. **Mulheres Negras e Oportunidades** - Um Relato Pessoal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3nL95m-ZEb0>. Acesso em:20/07/2019.

ANEXOS**Anexo A- Termo de Consentimento**

<p style="text-align: center;">ANEXO A</p> <p style="text-align: center;">TERMO DE CONSENTIMENTO</p> <p>Eu, _____, responsável pelo aluno (a) _____, dou o meu consentimento para a utilização de dados colhidos através de atividades de escrita feitas pelo(a) meu (minha) filho(a) em trabalho de pesquisa desenvolvido pela professora Demilde Martins Amaral, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros, tendo a garantia de que nossos nomes e dados pessoais, em hipótese alguma, serão divulgados.</p> <p>Local: _____</p> <p>Data: _____</p> <p>Assinatura: _____</p>

Fonte: Elaborado por Mota (2008) e adaptado por Lima (2016).

Anexo B- Ficha Social da Família

ANEXO B	
FICHA SOCIAL DA FAMÍLIA	
NOME DO ALUNO: _____	
NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL: _____	IDADE: _____
NOME DA MÃE OU RESPONSÁVEL: _____	IDADE: _____
LOCAL DE NASCIMENTO DO ALUNO: _____	
SEXO: _____	IDADE: _____
PAIS/RESPONSÁVEIS ESTUDARAM ATÉ QUE ANO: _____	
PROFISSÃO: _____	
ESTADO CIVIL: _____	
QUANTAS PESSOAS COMPÕEM A FAMÍLIA: _____	
PRINCIPAL FONTE DE RENDA DA FAMÍLIA: _____	

Fonte: Elaborado por Mota (2008) e adaptado por Lima (2016).

Anexo C- Questionário do Responsável pelo Aluno**ANEXO C****Questionário 1 – Para o responsável pelo aluno informante**

1. Você tem hábito de escrever?

() sim () não

2. Que tipo de escrita gosta e costuma fazer?

() listas () bilhetes e cartas () diários () outras () nenhuma

Quais outras? _____

3. Você considera importante ler e escrever?

() sim, muito importante () um pouco importante () não, nenhuma importância

Porquê? _____

4. Você frequenta a biblioteca da escola ou da sua cidade?

() sempre () às vezes () nunca

5. Você gostaria de fazer alguma observação ou dar sugestões sobre atividades de leitura e escrita a serem adotadas pela escola?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Anexo D – Relato Pessoal de Willian Bonner

Mocassim

Eu gostei desse sapato logo de cara. Tinha um tom de couro cru, sem brilho nenhum, e o conforto que só o mocassim pode oferecer a quem não pise com solados emborrachados. No ano passado, nas idas semanais a SP para visitar meus pais, meu pai doente, elegi uma espécie



de uniforme. Todo sábado, pegava estrada às 6 da manhã para almoçar com eles. E calçava esses sapatos. Meu pai tinha 86 anos e um mieloma. É um câncer de agressividade baixa, comum em velhinhos. Em parte, pela idade, em parte pela medicação, meu pai vivia naquele universo infantil dos senis. Emocionava-se com quase tudo, compreendia quase

nada e se envolvia em repetições de afazeres e de dizeres. Perguntava dezenas de vezes a mesma coisa e demonstrava surpresa a cada vez que ouvia a mesma resposta como se fosse única, inédita.

Nas mais de 40 viagens de fim de semana a SP, devo ter calçado esse sapato umas 30 vezes. E, em quase todas, ele recebeu os cuidados do meu pai. “Júnior, esse sapato não vê uma graxa há quanto tempo?”

Júnior sou eu. “Pai, esse sapato não leva graxa. É assim mesmo. Fosco.” E ele: “Sei... Isso é falta de graxa! Que vexame! Me dá isso aqui que eu vou dar um trato.” E não adiantava argumentar. Meu pai me fazia entregar os sapatos, que limpava com pano úmido. Aplicava cera marrom. Esperava secar. E lustrava por minutos seguidos, no vai e vem da escova marrom que usou por mais de 40 anos. Tingia de marrom o couro sem tintura. E lustrava o que não tinha brilho nenhum.

Ao longo de 11 meses, enquanto nos despedíamos, meu pai foi modificando completamente meu mocassim. Pondo cor e luz na opacidade. Depois que o velhinho partiu, guardei esses sapatos num lugar onde não pudessem me ver. E fugi deles por um ano inteiro. Hoje de manhã, sei lá como, do fundo de uma prateleira, me acharam de novo, quando me vestia para sair. E me ocorreu de usá-los com a roupa que tinha escolhido por dia. E nunca, desde que me interessei por eles numa vitrine, nunca me foram tão deliciosamente confortáveis.

<https://vejasp.abril.com.br/blog/pop/william-bonner-morte-pai/>. Acesso em /10/08/2019

Anexo E- Termo de Concordância da Instituição para Participação em Pesquisa

Título da pesquisa: Contar, ouvir e escrever: o relato pessoal como estratégia para a motivação e o desenvolvimento da escrita.

Instituição/ empresa onde será realizada a pesquisa: Escola Estadual Antônio Job da Cruz

Coordenadora: Maria Alice Mota

Pesquisadora responsável: Demide Martins Amaral

Endereço e telefone: Rua Bernardino Salustriano de Moura, 398, Vila Nova Floresta, Governador Valadares, M. G.

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que o responsável pela Instituição leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/ procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis e o seu direito de interromper o estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1- Objetivo: propor e aplicar uma intervenção pedagógica, trabalhando com o gênero textual relato pessoal, tendo em vista despertar o interesse dos nossos alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Antônio Job da Cruz, situada em Vila Nova Floresta, no município de Governador Valadares – MG, para o exercício da produção de escrita e, conseqüentemente, criar possibilidades para que eles desenvolvam habilidades escritoras, numa perspectiva de conhecimento e afirmação da própria identidade.

2- Metodologia/procedimentos: A metodologia considera os princípios da pesquisa –ação, participativa, exploratória, bem como da pesquisa etnográfica, de natureza interpretativa e interventiva

3- Justificativa: Tomando como base as experiências vividas em sala de aula cotidianamente, constatamos o grande desinteresse da maioria dos alunos nas atividades de produção textual, principalmente diante de uma proposta de reescrita de textos, e isso há muito vem nos preocupando. Dessa constante preocupação vieram as reflexões sobre a minha prática pedagógica e o reconhecimento da necessidade de buscar embasamento teórico para elaborar e propor estratégias metodológicas que sejam mais eficazes no sentido de motivar os alunos para as atividades de escrita e reescrita, o que, conseqüentemente, possibilitará, de forma efetiva, o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Dessa forma, com esta pesquisa, construiremos uma fundamentação teórica que será transportada para a prática de sala de aula por meio da proposição de ações metodológicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos e proporcionem a eles atividades significativas, a fim de que desenvolvam as habilidades linguísticas necessárias. Uma outra contribuição importante da nossa pesquisa é a possibilidade de ampliar os estudos já existentes sobre propostas de intervenção usando o gênero relato pessoal para o desenvolvimento da escrita.

4- Benefícios: Uma proposta de intervenção pedagógica a qual se apresentará como uma opção metodológica para motivar os alunos, despertando neles o interesse pela atividade de escrita, o que, contribuirá para o trabalho em sala de aula no sentido de minimizar dificuldades desses alunos no que se refere ao desenvolvimento de habilidades de escrita.

5- Desconfortos e riscos: não obter êxito em relação aos objetivos que se pretende atingir.

6- Danos: não há.

7- Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: Uso de recursos tecnológicos, dependências e uso de dados da Escola Estadual.

8- Confidencialidade das informações: A pesquisa segue as normas éticas, respeitando a legislação vigente e assume o compromisso de: a) preservar a identidade dos usuários, proprietários dos dados da documentação; b) utilizar as informações exclusivamente para fins científicos; c) manter o anonimato

das informações e não utilizar iniciais ou outras indicações que identifiquem o participante da pesquisa.

9- Compensação/indenização: melhoria no desenvolvimento de habilidades escritoras.

10- Outras informações pertinentes: essa pesquisa é de natureza interpretativa e interventiva e baseia-se na lei brasileira: Constituição Federal Brasileira_ artigo 5º, incisos X e XIV.

11-Consentimento:

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para a participação desta instituição/ empresa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste consentimento. E que o mesmo só poderá ser aprovado nesta instituição após aprovação no Comitê de Ética da Instituição fomentadora da pesquisa.

 Maria Ângela de Andrade Costa / Diretora
 ____/____/____
 Nome do participante e cargo do responsável pela instituição/ empresa
 data

 Assinatura e carimbo do responsável
 pela instituição/ empresa

 Maria Alice mota
 ____/____/____
 Nome da coordenadora
 data

 Assinatura da coordenadora

 Demilde Martins Amaral
 ____/____/____
 Nome da pesquisadora responsável pela pesquisa
 data

Demilde Martins Amaral

 Assinatura da pesquisadora responsável
 pela pesquisa

OBS.: 1) Durante o trabalho de campo, este termo deve ser feito em DUAS VIAS: uma para a instituição/ empresa participante da pesquisa e outra para ser arquivada; utilizar linguagem compreensível para população alvo.

Apêndice B- Questionário Sobre Escrever



Governo de Minas Gerais
 Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
 13ª Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares
 ESCOLA ESTADUAL ANTONIO JOB DA CRUZ
 Rua Professora Maria Celeste da Silva, 400- Vila Nova Floresta
 Governador Valadares-MG
 Telefone: (33)3215 5211

Para o aluno participante da pesquisa

Aluno: _____ Idade: _____ anos

1. Você geralmente escreve textos na escola?
 muitas vezes poucas vezes não escrevo textos na escola
2. Gosta de escrever textos na escola?
 muitas vezes poucas vezes não escrevo textos na escola
3. Que textos escritos você faz na escola?
 contos bilhetes diários listas poemas nenhum
4. Sobre o que você escreve mais na escola?
 suas histórias de vida fatos da vida dos outros situações imaginárias
5. Hoje você considera que seja mais agradável ou prazeroso escrever o quê:
 suas histórias de vida fatos da vida dos outros situações imaginárias
6. Você já escreveu sobre os adolescentes e jovens da comunidade ou sobre você como parte desta comunidade?
 muitas vezes poucas vezes nunca
7. Você escreve mais;
 na escola fora da escola nenhum dos dois
8. Você acha que é importante aprender a escrever bem os textos? Por quê?

9. O que os professores poderiam fazer para que seja mais legal escrever na escola?

Elaborado pela autora para o diagnóstico dos participantes da pesquisa (2019)

Apêndice C- Ficha de Avaliação da Produção do Texto

Contar, ouvir e escrever: o relato pessoal como estratégia para o desenvolvimento da produção escrita

Data:.....Tema: Primeiro dia de aula no 6.º ano

Aluno:.....

Aspectos avaliados	Resposta
Mostrou entusiasmo diante da proposta de produção textual.	() sim () não () parcialmente
Escreveu os verbos em primeira pessoa verbal.	() sim () não () parcialmente
Contou fatos, acontecimentos pessoais.	() sim () não () parcialmente
Organizou o texto em parágrafos.	() sim () não () parcialmente
Usou marcadores temporais.	() sim () não () parcialmente
Utilizou referentes para dar continuidade ao texto, evitando repetições excessivas.	() sim () não () parcialmente
Expressou sentimentos e opiniões ao longo do relato.	() sim () não () parcialmente
Usou verbos no pretérito para narrar os acontecimentos no texto.	() sim () não () parcialmente
Fez a revisão do texto antes de entregá-lo à professora.	() sim () não () parcialmente
Conseguiu escrever sobre o tema proposto: 1º dia de aula.	() sim () não () parcialmente
Utiliza sinais de pontuação adequados ao texto.	() sim () não () parcialmente

Apêndice D- Plano de Ação da Fase Investigativo- Interventiva

ESCOLA: Estadual Antônio Job da Cruz

TURMA: 6.º ano do Ensino Fundamental II

OBJETIVO: Desenvolver uma sequência com atividades a partir do gênero textual relato pessoal, que amplie a capacidade de produção de textos, bem como a valorização de si mesmo e da comunidade local.

PARTICIPANTES ENVOLVIDOS: alunos, adolescentes da comunidade, e professor da disciplina de Língua Portuguesa.

Ações	Objetivos	Recursos	Detalhamento das ações	C/h
01	Apresentar a proposta de trabalho à comunidade escolar.	Comunicação oral do professor	Apresentar à diretoria, à equipe pedagógica da escola, aos professores e aos alunos pesquisados do 6.º ano do Ensino Fundamental II a proposta de trabalho para que todos possam contribuir e incentivar as atividades que serão realizadas pela turma.	01 h/a
02	Familiarizar-se com o gênero textual relato pessoal.	Slide com imagens, vídeos e cópias de exemplos do gênero relato pessoal.	<p>Conhecimento de exemplos de relatos, através de vídeos, imagens e leituras de cópias de textos.</p> <p>Comparar os relatos orais e escritos possibilitando aos alunos conhecerem as características comuns entre eles.</p> <p>Propor questões orais identificando características e finalidades do gênero textual.</p>	03 h/a

03	Ouvir e contar relatos, em que falem de si e suas vivências, a partir de expressões motivadoras selecionadas e sorteadas.	<p>Placas com expressões motivadoras, <i>conforme o quadro 10</i>, que serão sorteadas para nortear os relatos dos participantes;</p> <p>Caixa de sapato encapada com abertura para o sorteio das expressões;</p> <p>Aparelhos de celular para fotografar momentos da aula.</p>	<p>Selecionar expressões motivadoras que serão sorteadas para direcionar o tema dos relatos dos participantes, conforme quadro 10;</p> <p>Encapar uma caixa de sapato com uma abertura para o sorteio das expressões;</p> <p>A cada aula, um aluno poderá retirar da caixa a expressão que será o tema dos relatos;</p> <p>Da mesma forma, serão sorteados os alunos que contarão os relatos, para que haja mais possibilidades de participação e a atividade não fique entediante;</p> <p>Identificar nos relatos produzidos oralmente as características comuns, assim como expressões que são próprias da fala;</p> <p>Registrar os momentos de encontro e os relatos através de fotografia.</p> <p>Promover rodas de conversa, para ouvir e comparar os relatos ouvidos e contados em relação ao modo como se percebem na comunidade.</p>	02 h/a
----	---	---	---	--------

04	Escrever relatos pessoais.	<p>Um caderno brochurão, encapado bem bonito;</p> <p>Lápis de cor e canetinhas para colorir no caderno de relatos;</p> <p>Placas com expressões motivadoras, que serão sorteadas para nortear os relatos dos participantes;</p> <p>Caixa de sapato encapada com abertura para o sorteio das expressões;</p> <p>Aparelhos de celular para fotografar momentos da aula.</p>	<p>A partir da produção dos relatos orais, cada aluno terá seu espaço particular de registro dos relatos;</p> <p>Nele, serão escritos os pensamentos, as vivências e impressões pessoais, em diversas situações de produção textual;</p> <p>A partir daí todos os alunos iniciarão a escrita do relato pessoal, que será lido apenas pela professora inicialmente;</p>	05 h/a
----	----------------------------	---	--	--------

05	Revisar e reescrever o relato pessoal	<p>Caderno de relatos pessoais;</p> <p>Bilhetes motivadores;</p> <p>Roda de conversa.</p>	<p>Depois de produzido o primeiro relato, o professor levará os cadernos e fará comentários motivadores sobre o texto e devolverá ao aluno indicando o que o mesmo poderia ainda acrescentar ou suprimir em relação ao que escreveu;</p> <p>O aluno deverá, então, refazer o texto, devolvendo o caderno ao professor;</p> <p>O professor fará a releitura do texto corrigido, elogiando e incentivando a reescrita do texto, respeitando as escolhas do aluno participante.</p>	05 h/a
06	Produzir um livro de relatos.	<p>Os textos revisados e escolhidos pelos alunos.</p> <p>Ilustrações dos relatos escolhidos pelos alunos.</p>	<p>O aluno deverá selecionar, ao final da sequência de atividades, um dos relatos produzidos, conforme sua preferência, para a confecção de um livro para a exposição na escola e apreciação de todos.</p> <p>Organizar a coletânea de textos para a impressão com as marcas dos alunos participantes da pesquisa;</p>	02 h/a

07	Apresentar o resultado final do trabalho	Livros produzidos; Slides com fotos do trabalho;	Organizar um momento da culminância da sequência de atividades, em que o aluno-autor receberá o livro, acompanhado pelos pais e comunidade em geral. Apresentar para os pais resultados do trabalho desenvolvido, através de slides que ilustram os avanços dos alunos durante as atividades interventivas.	01 h/a
----	--	---	--	--------

Apêndice E- Temas Motivadores para a Produção dos Relatos Pessoais

UMA ROUPA
AQUELE CALÇADO
UM GRANDE SUSTO
SAUDADE DEMAIS...
QUE DECEPÇÃO!
UM LUGAR ESPECIAL
GRANDE AMIZADE
ANIMAL INESQUECÍVEL
BRINCAR É BOM!
TRISTEZA NO CORAÇÃO
LUGAR ONDE MORO
ACONTECEU NA ESCOLA
ENCONTRO COM DEUS
CREDO! QUE NOJO!
QUE AVENTURA!
PREFIRO ESQUECER
QUASE MORRI DE MEDO
MINHA COMUNIDADE SERIA MELHOR

Fonte: Elaborado pela autora, para recortar e colocar na caixa para o sorteio

Apêndice F- Atividades Sobre os Relatos Ouvidos e Lidos



Governo de Minas Gerais
 Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
 13ª Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares
 ESCOLA ESTADUAL ANTONIO JOB DA CRUZ
 Rua Professora Maria Celeste da Silva, 400- Vila Nova Floresta
 Governador Valadares-MG
 Telefone: (33)3215 5211

Anote os relatos que lemos e ouvimos nessas últimas aulas.

Relato 01:.....

Relato 02:.....

Relato 03:.....

Relato 04:.....

Relato 05:.....

Dos relatos que lemos, qual chamou mais sua atenção! Por quê!

.....

Que expressões no relato de Willian Bonner, demonstram emoções, sentimentos!

.....

Que características são comuns em todos ou na maioria dos relatos que conhecemos!

.....

Comente algumas diferenças você consegue apontar entre os relatos apresentados.

.....

Você considera importante a produção de relatos pessoais! Por quê!

.....

Apêndice G: Livro de Relatos Produzidos pelos Alunos Participantes da Pesquisa

Jeito de ser, sentir e expressar

Relatos pessoais de alunos do 6^o ano
do Ensino Fundamental

Organização: Demilde Martins Amaral

Sumário

Apresentação	• 3
A minha aventura	• 4
A vaca	• 5
Cobras voam?	• 6
Dia de passeio	• 7
Dia do aniversário!	• 8
Indo para o Pico da Ibturuna	• 9
Mão na porta!	• 11
Meu abrigo do passado... meu abrigo do presente	• 13
Meus melhores dias na creche!	• 14
O dia perfeito!!!	• 15
Passeio a cavalo	• 16
Passeio ao cinema	• 18
Pé de amora	• 19
Que aventura!	• 20
Que aventura!!	• 21
Uma picada de tristeza	• 22
Uma viagem	• 23
Agradecimento	• 24



Apresentação

Todos nós temos algo a dizer sobre o mundo que nos cerca, sobre nossas vivências. E quando o ato de falar de nossas histórias é considerado importante na produção de textos, provavelmente surgirão autores motivados para a escrita. Esse é um dos dados revelados pela pesquisa de Mestrado do Programa Profletras, intitulada OUVIR, CONTAR E ESCREVER: o relato pessoal como estratégia para a motivação e o desenvolvimento da escrita.

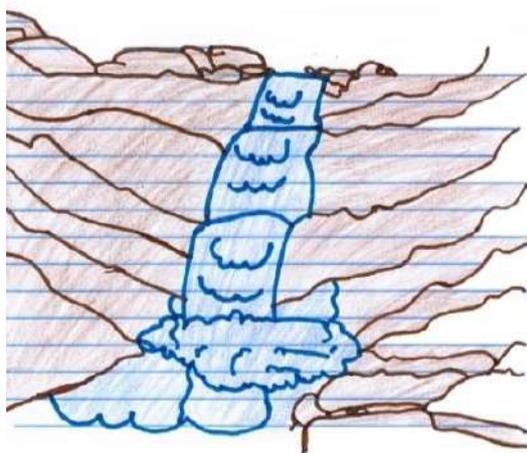
Desenvolvida em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, na E.E. Antônio Job da Cruz, a pesquisa apresentou duas fases, sendo: a investigativo-diagnóstica e a investigativo-interventiva, a qual culminou nessa coletânea de relatos pessoais.

De fato, o Mestrado Profletras nos proporcionou experienciar o relato pessoal como um gênero motivador para a escrita, relevante no desenvolvimento de habilidades escritoras.

No percurso das atividades, vários temas geradores resultaram em diversos relatos, alguns orais e muitos escritos. Deles emergiram alegrias, tristezas, medos, sustos, aventuras, saudades, sonhos e muito mais!!

Caro leitor, aprecie os relatos desses adolescentes-autores. São os textos selecionados carinhosamente por eles para compor esse livro. Eles tem muito a dizer, basta que tenhamos ouvidos para escutá-los.

A minha aventura



Num dia de sábado, de manhã, estava lá em casa minha mãe, meu pai, minha tia e meu irmão.

A amiga de minha tia chamou a gente para passar o dia todo em sua casa, lá no Porto.

Então fomos de carro, é claro! A estrada de lá é bem ruim: sem asfalto e com muito buraco.

Quando chegamos, a amiga de minha tia nos recebeu muito bem. O lugar onde a gente foi é bonito, com fazendas, cavalos e outras coisas.

Almoçamos, conversamos, brincamos com alguns jogos. Depois, todo mundo que estava na casa foi para a cachoeira. Como uma parte do rio é funda, minha mãe falou:

-Gabriel, não vai para esse lado porque é perigoso!

Mas eu, teimando fui. Escorreguei, quase caí, mas tive sorte.

No final ficou tudo bem. Foi muito legal e divertido!

Esse dia, foi o melhor de todos os tempos!

G. J. G. M.

A vaca

Estava indo para a fazenda tirar leite. No caminho estava só eu e Deus, era de madrugada. As pernas tremendo de medo.

Até que avistei uma vaca nova no curral. O medo deu lugar à curiosidade. Como eu estava com uma blusa vermelha, comecei a balançar perto dela. Balancei mais um pouco, e, do nada, ela veio para o meu lado para me pegar. Saí correndo feito doido!

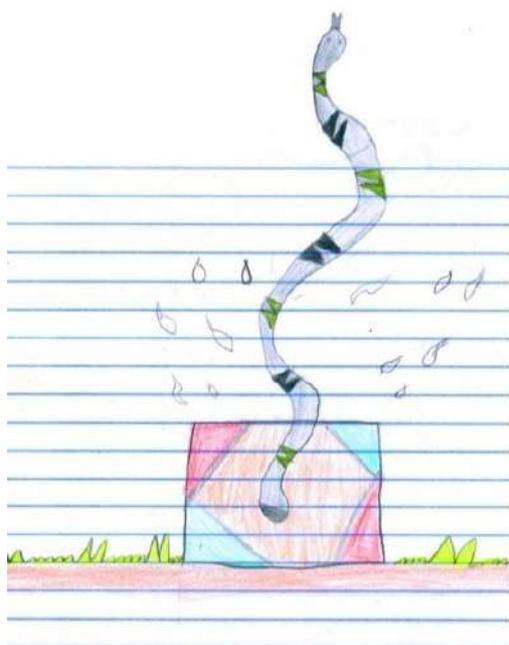
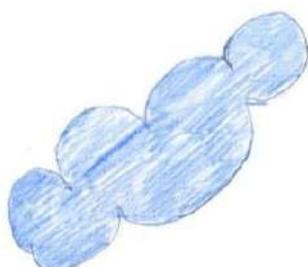
Depois de ver uns vídeos sobre tourada, eu vi que não é a cor do pano, mas sim porque os animais acham que a gente está mexendo com ele.

Dáí eu aprendi que não é a cor do pano que faz a vaca correr atrás de nós... é que não se pode mexer com ela...

K R P.



Cobras voam?



Em um dia na Escola, último horário, aula de Ensino Religioso, nós estávamos conversando e a professora começou a explicar o dever.

Comecei a fazer a atividade e fui, fui... até que bateu o sinal de ir embora.

Quando eu já guardava meu material para sair, senti uma dor no pescoço, uma sensação estranha. Quando fui ver, tinha uma cobra no meu pescoço. Senti um calafrio na barriga, um arrepio no corpo todo!

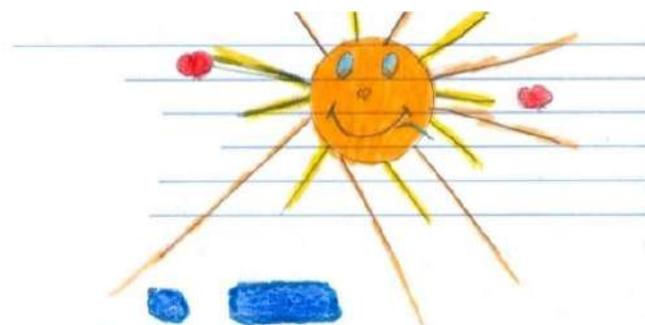
Esse foi o pior susto que eu levei na minha vida! Até sonhei com cobras quando fui dormir.

Os dois meninos-palhaços ficaram rindo de mim. E eu fui embora nesse dia com um susto na cabeça, mas rindo de mim mesma naquela situação... porque a cobra era de plástico!!!

A K. S.

7

Dia de passeio



Nossa Escola estava comemorando a 'semana da das crianças!' Então, nesse dia, todos os alunos foram levados para um passeio num parque. Nesse dia, tínhamos que levar o cartão do SUS e o dinheiro para pagar umas coisas

Quando chegamos lá, fomos lanche e depois do lanche fomos brincar. Lá para o meio dia, almoçamos todos juntos na grama.

Depois que terminamos, voltamos a brincar. Brincamos bastante, até cansar! Passamos pela ponte e até deitamos na grama porque estava muito calor.

Então, de tarde viemos embora. Chegamos tarde em casa porque demora uma hora de lá até aqui na Paca.

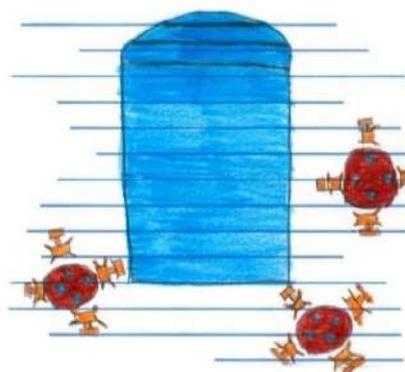
Na hora que voltamos, era para nós termos passado no shopping, só que não tínhamos mais dinheiro. Gastamos tudo com comidas e doces, picolés, etc.

Os meninos do turno da manhã deram mais sorte. No dia em que eles fizeram o passeio, foram ao shopping e compraram vários brinquedos e outras coisas porque eles tinham dinheiro.

Mas eu amei o nosso passeio, amei o lugar! Tinha vai-e-volta com os pés, escorregador e muito mais brinquedos. Fiquei muito feliz!

V. M. S.

Dia do aniversário!



Na época do aniversário de 15 anos da minha prima que se chama Graziely, nós que somos da família, fomos um dia antes do aniversário e minha tia alugou uma chácara, que tinha duas piscinas, uma grande e uma pequena. Eu pensei em ir nadar na piscina grande, mas fiquei com medo e fui na pequena mesmo. Tinha muitas coisas legais lá, uma casa muito grande, lugar para churrasqueira e outras.

Depois eu e meu primo estávamos em uma missão, e a missão era pular na piscina grande. Pulamos, mas ela era funda demais. Então eu tive uma ideia: ficar pulando até sair água. Deu certo. Não me afoguei.

Então no outro dia, era o dia da festa de aniversário... Nossa! A festa estava muito boa, muitas pessoas felizes, animação, alegria, as comidas deliciosas e minha prima nunca foi feliz daquele jeito.

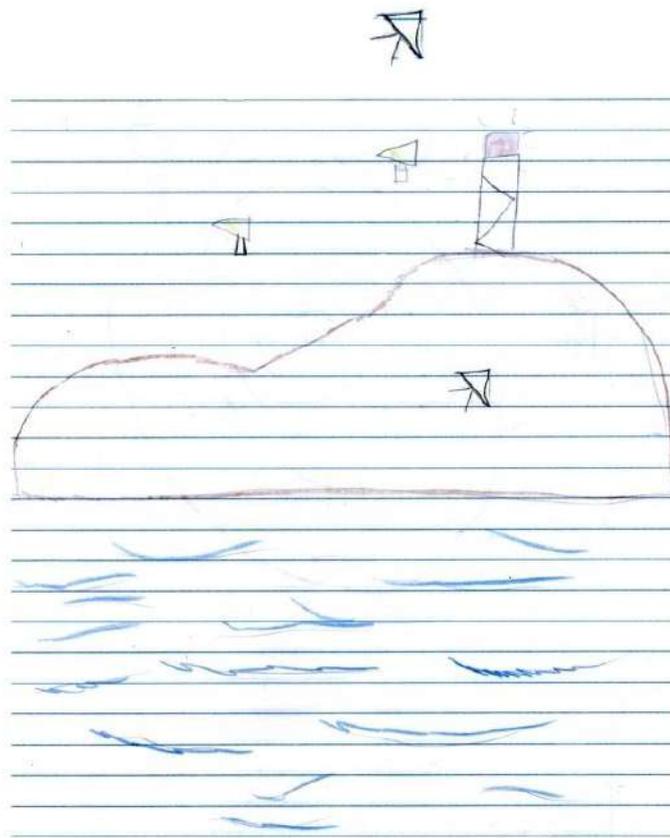
E a melhor parte vem agora... Quando só ficaram as pessoas da família, veio um cantor e começou a cantar e começamos a dançar. Quando cansava, sentava um tempinho e começava de novo.

No outro dia teve churrasco, piscina, salgado e presentes para abrir. Depois voltamos para casa aqui na Paca mas acho que foram os melhores dias da minha vida! Que venham mais aniversários como esse!

L. H. A. F.

9

Indo para o Pico da Ibituruna



Uma tarde de férias fui para Governador Valadares com meu amigo e sua mãe. Ela sempre me leva para passear com eles. Achei que ia para pizzaria, não foi. Achei que ia para o shopping, também não foi. Aí caiu a noite e fomos dormir.

Na manhã de domingo, tomei meu café e a mãe do meu amigo falou que ia levar a gente ao centro da cidade. Perguntamos por quê e ela falou que ia buscar um amigo que era do Ceará.

Na verdade ele era caminhoneiro que trouxe uma carga do Ceará para Governador Valadares. Fomos lá buscá-lo, chegamos no centro, ele entrou no carro e perguntou que lugar era aquele lá no alto e nós respondemos que era o Pico da Ibituruna, falamos que tinha um ônibus que ia lá.

Depois do almoço fomos com o amigo do Ceará a um supermercado grandão! Foi uma verdadeira festa!

No final da tarde fomos para o Ibituruna. O tempo estava nublado, caíram árvores e nós perdemos o ônibus. Então fomos de carro mesmo. Ficamos ansiosos. Foi subindo, subindo, olhei para trás e vi como era alto! Meu celular tinha até caído no chão do carro!

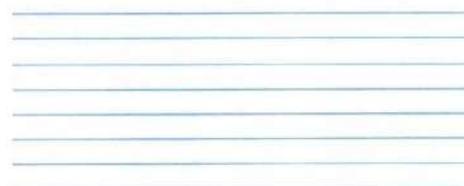
No Ibituruna fiquei com muito medo. Era muito alto! Passamos na casa do Papai Noel, lanchamos. Era época de Natal.

Acabou o passeio e voltamos para a Paca. Essa foi uma aventura muito massa que nunca vou esquecer!

G. B. S.



Mão na porta!



Não faz muito tempo, em uma sexta feira 13 eu vi uma mão na porta. Bom, vou começar a história...

Eu passei o dia bem, chupei dois picolés, um à tarde e outro de noite. E foi à noite que tudo aconteceu!

Eu estava brincando na rua perto da escola com o Miguel e o Geovane. Nós cansamos de brincar e fomos conversar. As irmãs do Miguel nos perguntaram o que era um bicho na porta da casa deles, eu e o Geovane falamos que era um luís-caixeiro. Muito estranho...

Nesse mesmo dia, tinha um homem desconhecido que parecia estar meio doido na frente de uma barbearia. Nós estávamos perto da praça, então resolvemos ir para frente da igreja com medo de que ele viesse para perto da gente.

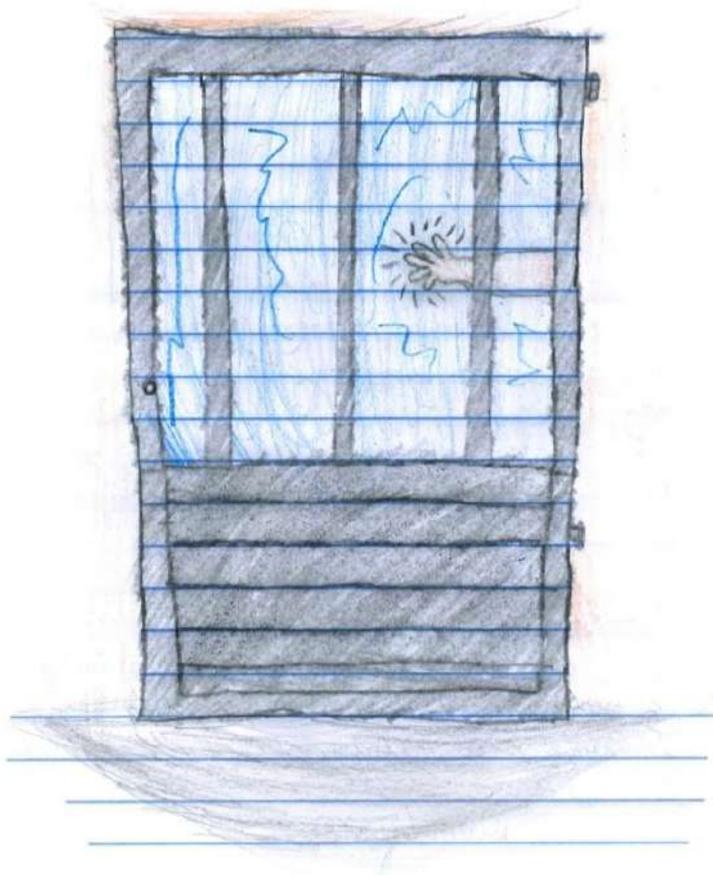
Um tempo depois, meu pai já tinha terminado a reunião na igreja e eu o pedi dinheiro para comprar um refrigerante. Comprei o refrigerante e fomos para casa.

Quando chegamos lá, troquei de roupa e fui sentar no sofá para ver televisão e escutei algo bater na porta. Virei para trás e... uma mão na porta!

Pulei no sofá gritando, até minha mãe se assustou com meu grito. Acho que até a esquina escutou de tão alto! Depois do susto bebi água, acalmei.

Acreditam que era apenas o meu pai? Descobri depois, é claro! Bem mais tarde, fui dormir, mais calmo depois desse susto.

J. E. R. S.



Meu abrigo do passado... meu abrigo do presente

O colo de mãe... Um lugar tão confortável, nele me sinto nas nuvens!

Um lugar que, antes, me cobria inteira. Eu me sentia tão segura lá, tão confortável, tão quentinha, tão especial!

Mais as coisas não duram para sempre, pois eu cresci, já estou enorme e mais velha! Não caibo mais no colo, ninguém me coloca mais no braço, acredite, já pedi várias vezes, mais sempre falavam a mesma coisa:

Você já está moça! Não tem mais idade para isso!

Me batia uma tristeza, às vezes... Eu deparava com pessoas 'tomando' meu lugar, ocupando meu espaço, isso era o que me fazia encher de raiva, tristeza e perguntas como: "por que eles podem ganhar colo e eu não?".

Quando a gente cresce, acaba perdendo espaço nesses lugares especiais...

Mas hoje não me importo mais, sei que já sou grandinha. Aliás, já tenho meu novo abrigo, o abraço!



L C. S.

Meus melhores dias na creche!

Estávamos na escolinha, na aula da tia Dulce. Nós não sabíamos que tinha chegado piscina na escolinha.

Tia Dulce falou que ia ter surpresa, essa surpresa foi uma piscina de plástico duro, azul e branca.

Foram dias maravilhosos! Nos divertimos muito na piscina. Toda semana as professoras levavam a gente para brincar lá.

Passou mais um dia da semana, e era mais um dia de brincar na água (piscina), e quando entrei na água eu comecei a pular de alegria e pular de chapa, na piscina.

Os professores falaram para todas as pessoas, que era para trocarmos de roupa porque estava na hora de ir embora para as nossas casas.

Depois de um tempo, uma vez me machuquei de tanto pular nela. Ralei o cotovelo e o joelho e minhas professoras falaram:

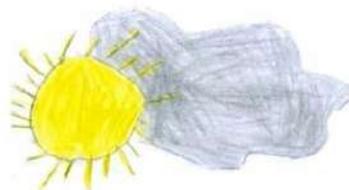
- Você aguenta brincar na piscina?

Eu falei que não porque se eu entrasse na água, meus machucados iam começar a arder.

Depois de um tempo alguém tirou nossa piscina da creche. Mas foram momentos muito bons que passamos com ela!



O dia perfeito !!!



O meu dia começou em um sábado de manhã, meus pais me acordaram quase de madrugada. Eles queriam sair de casa para ir a uma quase "cachoeira". Eu perguntei por que eles queriam ir a um lugar tão, mas tão longe no mato. Eles me responderam que era para tirar a família do celular e passar mais tempo com todos juntos.

Então a gente foi a essa tal "cachoeira". Mas que lugar longee!!! Não sei quantos km nós andamos!

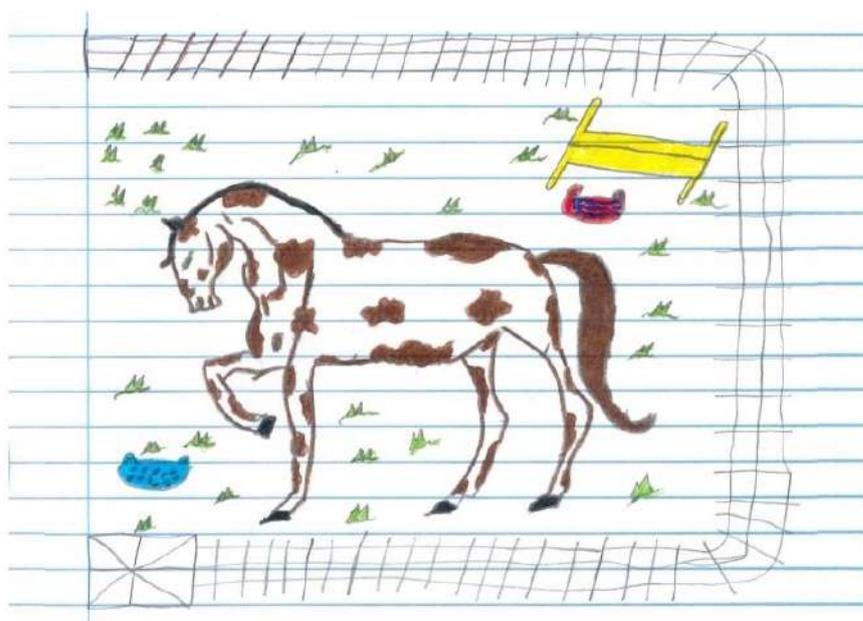
E na viagem toda eu estava com uma mistura de ansiedade com tédio, e para acabar com isso fui ver o que tinha pela janela. Quase só tinha galho de árvore quebrado porque um dia antes tinha chovido muito. E o tempo ainda estava nublado, tanto que a gente quase desistiu de ir a esse lugar. Eu também vi pequenas vilas como a do Vinhático e a do Beija-Flor.

Mas até que fim nós chegamos. Quando fui ver nem era cachoeira, mas sim uma queda d'água linda!!! Nós nadamos, brincamos, pescamos e comemos muito, eu me senti um "Crood" de verdade.

Depois nos preparamos para ir embora, se a gente demorasse uns 10 minutos nós iríamos debaixo de chuva. Depois que fui embora eu vi muitas fotos lindas dessa "cachoeira" que quero visitar qualquer dia desses, novamente!

D. M. V.

Passaio a cavalo



Em uma bela quinta-feira, fui para a roça do meu Padrinho. Porque era feriado e gosto muito de ir lá, me divirto sem parar.

Quando cheguei fui bater laje com meus amigos: Jamil, Lafinha e Jhow. Lá a gente se diverte até no trabalho pesado. Gosto muito deles. Nós batemos a laje até na hora do almoço. Depois do almoço nós fomos descansar, porque à tarde nós iríamos passear em outra fazenda a cavalo.

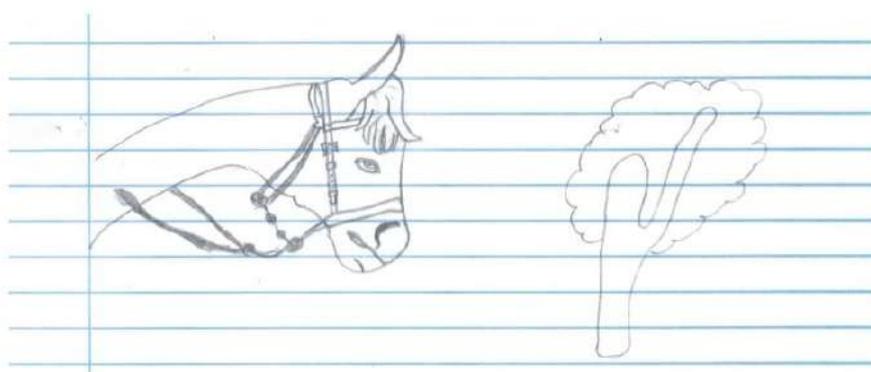
Quando estava bem descansando, senti gotas de água caindo em mim. Me assustei! Levantei, olhei para cima e vi o Jhow jogando água em mim. Comecei a rir, fomos para a lagoa, começamos a brincar de guerra de lama. O Lafinha jogou uma bola de lama

nas costas do Jhow, fiquei com raiva e joguei uma na nuca dele. Ele ficou com muita raiva de nós. Mas só de brincadeira.

Bem de tardinha pegamos a tropa, selamos, saímos. Depois da ponte, o Brinquedo, que é o meu cavalo preferido, começou a pular comigo. Segurei todos os pulos, mas o Jamil ficou com medo dele me machucar e tive que trocar de cavalo. O resto do caminho fui em outro cavalo chamado Flamengo. Chegamos à outra fazenda, comemos jaca, tomamos picadas dos marimbondos. Foi uma aventura só!

No final do dia fomos embora com algumas picadas e bem graças a Deus. O próximo dia na roça de meu padrinho ainda não sei, mas já estou sonhando!!!!

O. M. F.



Passeio ao cinema

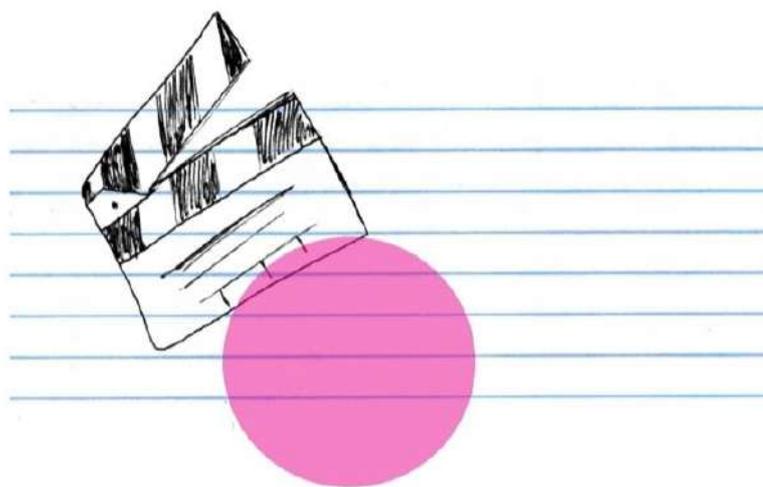
Quando eu fui passear no cinema em Governador Valadares, me diverti muito. Nós assistimos a um filme muito bom.

Eu estava no quinto ano, quando aconteceu isso, nós fomos de ônibus numa sexta-feira. Depois do cinema nós fomos a uma pracinha, lá tinha uma estátua de um trem e nós chegamos até lá perto dela. Foi muito legal!

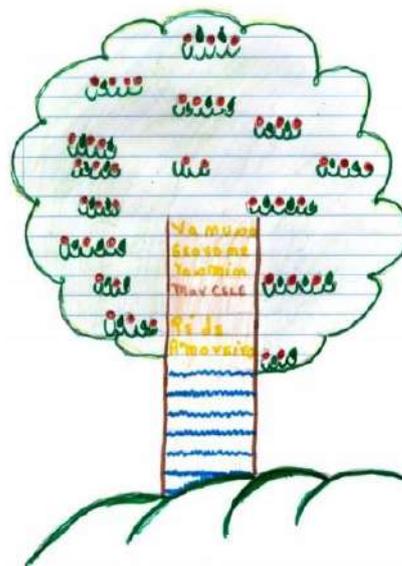
O filme que assisti eu não lembro muito. Mas eu acho que era dos mênios.

A viagem foi legal! Eu ameill

D. R. S.



Pé de amora



Todos os dias nós entrávamos na Crechinha e ficávamos brincando. Era eu, Geovane, Yasmim, Vanusa. Nós subíamos em cima do pé de amoras, caçando as frutinhas.

Mas quando a tia Dulce chegava no pátio, nós arrumávamos um jeitinho e descíamos correndo, e ainda fazíamos uma cara de santo. Na hora que ela sumia, nós, benditos, estávamos lá de novo. Além disso, fazíamos outras artes de crianças...

A Crechinha marcou meu coração. Pior quando ficamos sabendo que ela iria funcionar em outro lugar.

Então a pessoa pergunta por que eu tenho saudades...

Porque lá foi minha primeira escolinha. Ai que saudade da minha, da sua, da nossa Crechinha.

Até hoje me arrependo porque tinha horas que eu não gostava de ir para lá.

Sinto saudade até do 'leite com tody' e do 'biscoitinho bolachinha'! Huummmm!!!

M. C. D. O.

Que aventura!



Estava de férias. Nada para fazer longe da Escola. Até meu primo chegar. Aí tudo melhorou!

No primeiro domingo fomos para uma corrida de argolinha. Estava chato, mas ficou legal quando meus amigos chegaram. Começou a escurecer e resolvemos andar a cavalo. Fui a última a montar, não deu muito

certo. Meu primo é que me guiou. Não foi a melhor experiência, mas até que foi divertido.

Alguns dias depois, resolvemos fazer uma 'casa na árvore' - foi a melhor experiência da vida. E não demoramos muito para começar.

No último dia de férias estávamos terminando a casa na árvore, montamos o balanço, estava tudo ok. Até quebrarmos o martelo de minha mãe. Ela ficou furiosa, mas graças a Deus não apanhei!

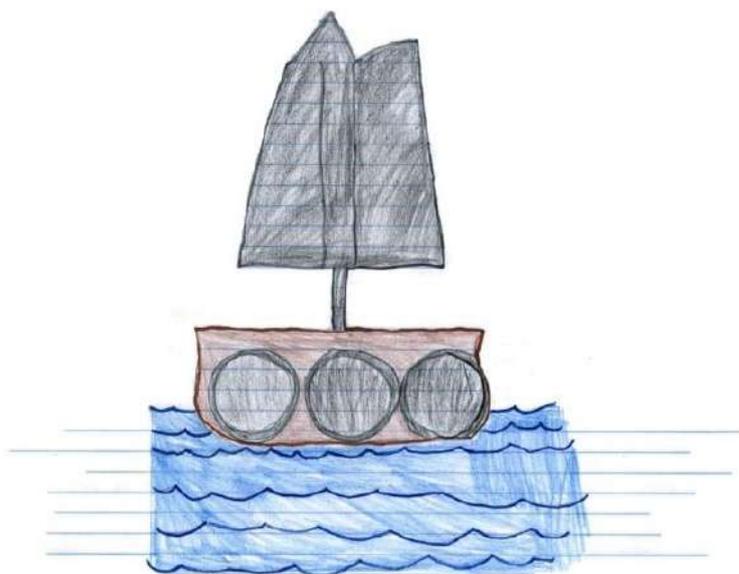
Essas foram as melhores férias da minha vida! Não trocaria por nada, nem por um milhão de anos.

No final não conseguimos consertar o martelo, mas a casa ficou pronta e muito legal!

I. B. F.

21

Que aventura!!



Um dia, quando eu morava em Brasília, fui na casa dos meus primos. Eles moravam numa fazenda. Nós fomos andar de barco numa lagoa. Fiquei com medo, me deu um frio na barriga. Fomos eu e minha irmã. Fiquei com medo de cair dentro da água.

Ficamos a tarde inteira. O tempo todo eu pensava que iria cair dentro da água.

O que aconteceu que meu primo começou a jogar água em mim. Eu descontei nele e ficamos todos molhados e felizes.

Foi um dia inesquecível!!

K. L. S.



Uma picada de tristeza

Um tempo atrás eu e meu irmão, fomos atrás de um trabalhador para ele remendar um chinelo. Ele estava numa construção, da casa que minha vó vai morar. Tinha um canto cheio de tijolos, meu irmão estava perto deste canto. Então ele começou a chorar. Perguntei por que ele estava chorando. Ele disse que um escorpião tinha lhe picado e eu não vi nada perto dele.

Corremos para casa e quando falei da situação para meus pais, eles arrumaram bem rápido e foram para o hospital com meu irmão chorando.

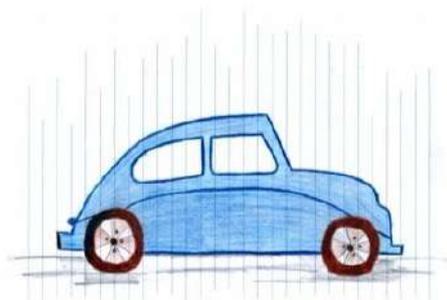
Eu estava muito, mas muito triste, por causa do meu irmão.

Se ele não voltasse para casa logo, era porque ele teria partido para o além, e nunca mais eu veria meu irmão.

No outro dia, ele estava vivo! Meus olhos se encheram de lágrimas! Não de tristeza, mas de saudade, de alegria de vê-lo. Eu o abracei. Se não fosse Deus, que atendeu meu pedido, meu irmão estaria dormindo para sempre...

J. P. F. S.

Uma viagem



No final do ano fomos viajar para Piraçununga, interior de São Paulo, para comemorarmos o Natal e o Ano Novo.

Nós saímos de madrugada e pegamos a estrada. Chegamos lá à tardinha. Quando estávamos na casa do meu tio e da minha tia já estava anoitecendo. Na terça-feira, eu e o Bruno já estávamos curtindo na piscina.

Numa das brincadeiras, ele saiu da água, pegou a minha boia jogou-a em cima de mim, tive que afundar e subir. Saí correndo atrás dele e o joguei dentro da piscina também. Que raiva!!

No dia seguinte, a minha tia entrou na água, e ela é mais gordinha. Como eles já tem costume de fazer gozação uns com os outros, o tio Lei brincou:

—Crianças, saiam daí, porque a 'vovozona' vai tirar a água da piscina toda!

Mas foi apenas brincadeira e todo mundo ria de tudo.

Os 15 dias foram de muita diversão. Com carne na churrasqueira, e banho na piscina!

Meu final de ano foi inesquecível! Espero voltar lá em breve.

Y. Q. S.

Agradecimento

A Deus, pela oportunidade de experimentar o dom da vida.

Aos meus filhos: Davi, Cecília e Helen que são a razão de tudo que busco.

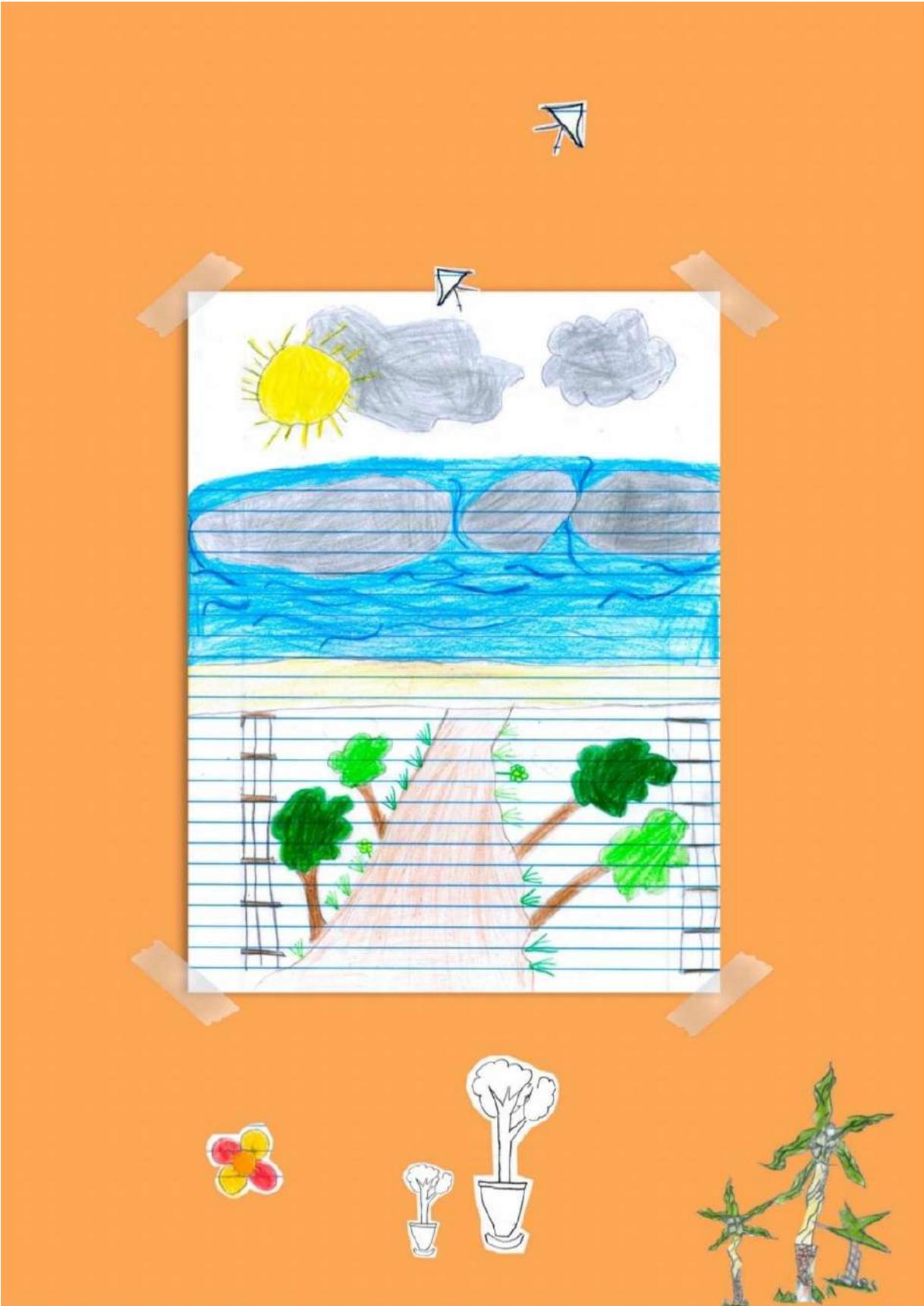
À minha mãe, guerreira, parceira, cujos relatos pessoais dariam um livro com milhões de páginas.

A todos os meus familiares: marido, irmãos, cunhados, sobrinhos, que me amam, suportando minhas loucuras.

Aos amigos, sejam os do Mestrado, ou os funcionários da EE. Antônio Job da Cruz ou todos os outros da vida, que de uma forma ou de outra, são personagens dos meus relatos pessoais ao longo da minha existência.

Eternamente grata!

Governador Valadares, 2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Contar, ouvir e escrever: o relato pessoal como estratégia para a motivação e o desenvolvimento da escrita

Pesquisador: Demilde Martins Amaral

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 04107918.9.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.085.228

Apresentação do Projeto:

Tomando como base as experiências vividas em sala de aula cotidianamente, constatou-se o grande desinteresse da maioria dos alunos nas atividades de produção textual, principalmente diante de uma proposta de reescrita de textos, e isso há muito vem nos preocupando. Dessa constante preocupação vieram as reflexões sobre a minha prática pedagógica e o reconhecimento da necessidade de buscar embasamento teórico para elaborar e propor estratégias metodológicas que sejam mais eficazes no sentido de motivar os alunos para as atividade de escrita e reescrita, o que, conseqüentemente, possibilitará, de forma efetiva, o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Propor e aplicar uma intervenção pedagógica, trabalhando com o gênero textual relato pessoal, tendo em vista despertar o interesse dos nossos

alunos do 6.º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Antônio Job da Cruz, situada na Vila Nova Floresta, no município de Governador

Valadares – MG, para o exercício da produção de escrita e, conseqüentemente, criar possibilidades para que eles desenvolvam habilidades escritoras, numa perspectiva de conhecimento e afirmação da própria identidade.

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.085.228

Objetivo Secundário:

- (i) Verificar, através de instrumentos apropriados de coleta de dados, o nível de interesse dos alunos para desenvolver as atividades de produção escrita propostas;
- (ii) Diagnosticar dificuldades apresentadas pelos alunos, tendo em vista as habilidades de escrita;
- (iii) Analisar e categorizar as dificuldades encontradas;
- (iv) Elaborar proposta de intervenção pedagógica tendo em vista os dados coletados e categorizados;
- (v) Aplicar a proposta de intervenção;
- (vi) Avaliar processualmente o desenvolvimento da proposta de intervenção;
- (vii) Analisar os dados obtidos através da avaliação processual no decorrer do desenvolvimento da proposta;
- (viii) Realizar análise comparativa usando os dados obtidos através dos instrumentos avaliativos diagnósticos e processuais;
- (ix) Organizar o caderno pedagógico descrevendo a proposta de intervenção.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não obter êxito em relação aos objetivos que se pretende atingir em relação ao desenvolvimento da produção textual; Não conseguir despertar o interesse dos alunos para a realização das atividades de intervenção pedagógica. Contudo, conforme a resolução 466/2012 a pesquisa não oferece riscos à integridade, à saúde dos participantes.

Benefícios:

Uma proposta de intervenção pedagógica, a partir do relato pessoal, a qual se apresentará como uma opção metodológica para motivar os alunos, despertando neles o interesse pela atividade de produção de textos, o que, contribuirá para o trabalho em sala de aula no sentido de minimizar dificuldades desses alunos no que se refere ao desenvolvimento de habilidades escritoras.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta possui mérito e relevância científica, podendo contribuir para o avanço do conhecimento científico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp. Univers. Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.085.228

Recomendações:

Enviar relatório final na Plataforma Brasil em notificações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1259601.pdf	04/12/2018 12:10:53		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento_03122018.pdf	03/12/2018 22:39:20	Demilde Martins Amaral	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento.pdf	03/12/2018 22:13:53	Demilde Martins Amaral	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	03/12/2018 21:59:52	Demilde Martins Amaral	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.PDF	30/11/2018 09:02:13	Demilde Martins Amaral	Aceito
Outros	concordancia_da_instit.PDF	30/11/2018 09:01:18	Demilde Martins Amaral	Aceito
Outros	termo_de_responsabilidade.PDF	30/11/2018 08:38:39	Demilde Martins Amaral	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento_livre.PDF	30/11/2018 08:27:09	Demilde Martins Amaral	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_contar_ouvir_e_escrever.pdf	18/11/2018 13:18:07	Demilde Martins Amaral	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
 Bairro: Vila Mauricéia CEP: 39.401-089
 UF: MG Município: MONTES CLAROS
 Telefone: (38)3229-8180 Fax: (38)3229-8103 E-mail: smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.085.228

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 14 de Dezembro de 2018

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com